



APROXIMAÇÕES ENTRE O MÉTODO FENOMENOLÓGICO E A ABORDAGEM DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE HANS-JOACHIM KOELLREUTTER

ARTIGO ORIGINAL

SIGNORELLI, André Rosalem¹

SIGNORELLI, André Rosalem. **Aproximações entre o método fenomenológico e a abordagem didático-pedagógica de Hans-Joachim Koellreutter**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 07, Ed. 05, Vol. 01, pp. 47-80. Maio de 2022. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/arte/metodo-fenomenologico>

RESUMO

A Pedagogia Criativa, Aberta ou Ativa de Hans-Joachim Koellreutter, enquanto modo ou meio de desenvolvimento do pensamento musical, preconiza a autonomia do aluno no contexto da experiência dialógica. Já o Método Fenomenológico propõe a apreensão do real através das sensações provocadas no primeiro instante, também denominado impulso inicial, em fluxo contínuo, na emergência do devir enquanto fato novo de cunho rizomático. Será que a Pedagogia de Koellreutter possui entrelaçamentos, pontos de contato e atravessamentos tanto com a aplicabilidade quanto com o conceito de Método ou Paradigma Epistemológico Fenomenológico? Eis a questão-problema que norteou as inquietações geradoras do presente trabalho de investigação científica. Procedemos, assim, ao lançamento de uma hipótese substantiva amparada pelas eventuais correlações ou transversalidades entre as searas consideradas na retromencionada asserção com o condão de estabelecer uma premissa de cunho epistemológico. As supostas correspondências entre os planos suso referidos, bem como os pretensos cruzamentos, poderão ser infirmados ou confirmados ao final deste artigo científico. Temos por objetivo, portanto, verificar a plausibilidade dos supostos nexos entre a Pedagogia de Koellreutter e o Método Fenomenológico. Com base no método analítico-descritivo baseado na revisão de literatura, pudemos empreender aproximações e entroncamentos importantes a respeito do tema em questão. Nesse esteio, os vínculos ou encadeamentos pontuados caminham “*pari passu*” com os conceitos de Devir, Fluxo e Rizoma utilizados pelo mestre. Sem embargo, a primazia do Fazer Musical representa, de forma significativa e relevante, a força motriz de todo o processo de formação de artistas e educadores mais críticos, reflexivos, conscientes, autônomos, humanos, sensíveis e expressivos.



Palavras-chave: Pedagogias ativas, Koellreutter, Método Fenomenológico, Redução fenomenológica, Fazer musical.

1. INTRODUÇÃO

A expressão método é compreendida como um meio ou caminho para que determinado fim seja alcançado. Demo (1991), afirma que a pesquisa é mais importante do que o método; logo, é primordial que os objetivos da pesquisa sejam alcançados.

Nesta perspectiva, Wright Mills (apud OLIVEIRA, 1998), arrola como condição para que os pesquisadores possam ser, cada um, seu próprio teórico e possam elaborar seus próprios métodos, a imperiosidade da recomendação de que busquem fundamentação em autores relevantes.

Nesse viés, Signorelli (2021a) discorre que, na produção de Parra Filho (2000), é destacado o fato de algumas ciências utilizarem o raciocínio dedutivo; ao passo que outras, têm a indução como base para estabelecer teorias e leis. Nos dizeres de Chauí (1994, apud SIGNORELLI, 2021a), o método que possibilita o conhecimento da maior quantidade de objetos com o menor conjunto de regras consiste no melhor método.

No presente artigo, propomos uma aproximação entre as ideias pedagógicas abertas, ativas e criativas de Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005) com o paradigma epistemológico ou método de investigação científica dialético ou histórico-dialético. Dentro desta linha de pensamento, Japiassú (1977) aduz que, etimologicamente, epistemologia quer dizer discurso (“logos”) a respeito da ciência (“episteme”). Igualmente, o autor sublinha o fato de a epistemologia ter surgido no século XIX. Conforme preconiza Severino (2007), a aplicação de técnicas conforme um método, bem como o embasamento em fundamentos epistemológicos, são os elementos gerais que constituem a ciência englobando todos os ramos do saber em seus processos de produção do conhecimento.

Nesse íterim, é cediço que Parra e Santos (2000) empregam a definição clássica dos métodos filosóficos: indutivo e dedutivo, por serem os tipos de raciocínio que



fundamentam todos os métodos científicos. É classificado como método indutivo o processo pelo qual o pesquisador chega a determinadas conclusões de ordem geral a partir de um levantamento de dados baseado numa amostra do assunto. Ou seja, a partir de uma amostra do assunto, chega a determinadas conclusões gerais. Por outro lado, quando se parte de uma situação geral e são formuladas conclusões de modo particularizado, o método utilizado é o dedutivo (PARRA; SANTOS, 2000, p. 22).

Será que a Pedagogia de Koellreutter possui entrelaçamentos, pontos de contato e atravessamentos tanto com a aplicabilidade quanto com o conceito de Método ou Paradigma Epistemológico Fenomenológico? Eis a questão-problema que norteou as inquietações geradoras do presente trabalho de investigação científica.

Procedemos, assim, ao lançamento de uma hipótese substantiva amparada pelas eventuais correlações ou transversalidades entre as searas consideradas na retromencionada asserção com o condão de estabelecer uma premissa de cunho epistemológico. As supostas correspondências entre os planos suso citados, bem como os pretensos cruzamentos, poderão ser infirmados ou confirmados ao final deste artigo. Temos por objetivo, portanto, verificar a plausibilidade dos supostos nexos entre a Pedagogia de Koellreutter e o Método Fenomenológico. Com base no método analítico-descritivo baseado na revisão de literatura, poderemos, quiçá, empreender aproximações e entroncamentos importantes a respeito do tema sob comento. Destacamos que não temos a menor pretensão de esgotar este assunto tão rico, amplo e abrangente; senão de tecer algumas considerações que possam apontar no sentido de uma possível comunicação intrínseca ou íntima entre as interfaces postas em diálogo no escopo do presente artigo. De tal modo que o tratamento ou a abordagem constitui-se de apontamentos sobre as interfaces consideradas com o intuito de reconhecer, identificar e projetar possíveis estruturas relacionais ou associações entre as temáticas topicamente pontuadas. Em semelhante plexo, o reforço de elementos estruturantes ou conceitos fundantes constitui o escopo deste trabalho: não somente com lente abrangente e holística, mas também prática e direta. Neste espeque, a investigação das bases materiais que permeiam as confluências permitirá que uma tangente seja projetada evidenciando as associações, os entroncamentos, as ligações, as relações, as afinidades, os atravessamentos, as



conexões, as trocas, as concatenações, os cruzamentos, os liames os compartilhamentos, as colaborações, as imbricações, os intercâmbios, as interpenetrações, as integrações, as contribuições, as interações, os entrecruzamentos, as interseções, as transversalidades, as articulações, os traspassamentos, os entrelaçamentos e as interfaces entre as atmosferas teóricas conexas, vinculadas ou afins em cotejo propiciando o encontro com o seu valor em plenitude de potencial.

No que tange ao Método Científico em foco, utilizaremos, a título de embasamento teórico, os autores: Berger (1941), Merleau-Ponty (1971), Japiassú (1977), Oliva (1990), Lakatos e Marconi (1992, 2003), Japiassú e Marcondes (1996), Bottomore (1997), Triviños (1987), Savoia (1989), Parra e Santos (2000), Husserl (2001), Gonçalves (2002), Strey (2002), Vergara (2003), Severino (2007), Gil (2008), Hoffe (2008), Mello (2009), Castro (2013) e Signorelli (2022).

Para o estudo do pensamento ou saber musical de Koellreutter, dialogaremos com o trabalho de Santos (2005, 2015a, 2015b). Registre-se que a autora foi discípula de Koellreutter e seus artigos científicos representam bem o pensamento do mestre. Neste viés, também dialogaremos com Brito (2001, 2015), com Mateiro e Ilari (2012), com Veiga (2016), com Mogames (2020) e com Signorelli (2021b).

Neste escopo, passemos em revista o método ou paradigma epistemológico que nos apetece neste estudo, qual seja, o método fenomenológico. Ademais, nas linhas subsequentes, os autores desfilarão.

2. MÉTODO FENOMENOLÓGICO

Consoante a ensinança de Japiassú e Marcondes (1996), o termo foi cunhado, inicialmente, pelo filósofo J. H. Lambert (1728-1777) e quer dizer o estudo feito de maneira puramente descritiva do fenômeno assim como ele se apresenta à experiência humana. Nesta gama de ideias, Severino (2007) considera a Fenomenologia como uma tendência concatenada à tradição subjetivista.



De acordo com Japiassú e Marcondes (1996), a Fenomenologia constitui:

Corrente filosófica fundada por E. Husserl, visando estabelecer um método de fundamentação da ciência e de constituição da filosofia como ciência rigorosa. O projeto fenomenológico se define como uma “volta às coisas mesmas”, isto é, aos fenômenos, aquilo que aparece à consciência, que se dá como seu objeto intencional. O conceito de intencionalidade ocupa um lugar central na fenomenologia, definindo a própria consciência como intencional, como voltada para o mundo: “toda consciência é consciência de alguma coisa” (Husserl). Dessa forma, a fenomenologia pretende ao mesmo tempo combater o empirismo e o psicologismo e superar a oposição tradicional entre realismo e idealismo. A fenomenologia pode ser considerada uma das principais correntes filosóficas do séc. XX, sobretudo na Alemanha e na França, tendo influenciado fortemente o pensamento de Heidegger e o existencialismo de Sartre, e dando origem a importantes desdobramentos na obra de autores como Merleau-Ponty e Ricoeur. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 99)

Nesses meandros, Signorelli (2022) traz um delineamento relevante a respeito do método ou paradigma epistemológico sob comento:

O Método Fenomenológico, nascido principalmente na obra de Edmund Husserl (1859-1938), conforme Vergara (2003), opõe-se à corrente positivista por ser uma tradição subjetivista questionando a excessiva priorização do objeto na constituição do conhecimento verdadeiro. Neste apoio, propõe outro modo de conceber a relação de reciprocidade entre sujeito e objeto. Trata-se, então, de um método de pesquisa, de um paradigma epistemológico e de uma corrente filosófica. Conforme Triviños (1987), correntes do pensamento extraordinariamente populares após o fim da Segunda Guerra Mundial, como o existencialismo, se alimentaram na fonte fenomenológica. Neste ponto de vista, o Método ou Paradigma Epistemológico Fenomenológico visa estudar a essência e a manifestações das coisas observando o objeto ou o fenômeno através dos sentidos. É o que depreendemos dos ensinamentos de Severino (2007). Portanto, a Fenomenologia, como paradigma epistemológico, propõe-se a construir um método livre de preposições para todas as ciências considerando imediatamente o que está presente à consciência do sujeito. Segundo o autor Edmund Husserl (apud Severino, 2007), os objetos da Fenomenologia são dados imediatos levando em consideração a intuição. (SIGNORELLI, 2022, p. 2)



Nesse sentido, Severino (2007, apud Signorelli, 2022) preceitua que:

A Fenomenologia, nascida principalmente na obra de Husserl, vai referir-se a uma experiência primeira do conhecimento (a experiência eidética, momento de intuição originária), em que sujeito e objeto são puros polos - noético/noemáticos – da relação, não sendo ainda nenhuma coisa ou entidade. Pura atividade fundante de tudo que vem depois. Como paradigma epistemológico, a Fenomenologia parte da pressuposição de que todo conhecimento fatural (aquele das ciências fáticas ou positivas) funda-se num conhecimento originário (o das ciências eidéticas) de natureza intuitiva, viabilizado pela condição intencional de nossa consciência subjetiva. Graças à intencionalidade da consciência, podemos ter uma intuição eidética, apreendendo as coisas em sua condição original de fenômenos puros, tais como aparecem e se revelam originariamente, suspensas todas as demais interveniências que ocorrem na relação sujeito/objeto. O fenômeno se manifesta em sua originalidade quando a relação sujeito/objeto se “reduz” à relação bipolar noese/noema, pólo [sic] noético/pólo [sic passim] noemático. (SEVERINO, 2007, p. 99, 100) (SIGNORELLI, 2022, p. 2, 3)

É cediço que Japiassú e Marcondes (1996) trazem à colação definição icônica do termo eidética, dentro da Fenomenologia de Husserl, como a característica do que se refere às essências em posição antagônica ao suporte fatural, o qual é dependente das outras ciências. Assim, a existência dos denominados vividos de consciência, assim como a própria existência mundana, constituem verdades incontestáveis. De modo que a eidética se ocupa das formas que as coisas tomam no espírito em contraposição às coisas em si mesmas. Portanto, as chamadas ciências eidéticas têm por objeto as relações que se estabelecem entre as essências ideais (de modo semelhante à geometria e à lógica) empregando tanto a intuição eidética na apreensão das essências quanto a redução eidética para se chegar à essência passando pelo fenômeno existencial ou empírico.

Nesse supedâneo, Triviños (1987) sustenta que a Fenomenologia tem suas origens nas obras de Platão, Leibniz, Descartes e Brentano. Constitui uma tendência no espectro do idealismo filosófico; mais precisamente, do idealismo filosófico subjetivo. Exerceu influência no contexto da filosofia contemporânea, sobretudo, sobre a filosofia existencialista relevando o ser humano como sujeito dotado de intimidade pessoal. Assim sendo, a fenomenologia passou a investigar os mundos vividos pelos sujeitos



isoladamente considerados. Logo, a ideia de intencionalidade afigura-se basilar, posto que não existe objeto dissociado da consciência do sujeito. Essa corrente filosófica estatui que a ciência deve estabelecer categorias puras para o pensamento científico, nas quais a denominada redução fenomenológica operaria a apresentação dos fenômenos de forma pura (i.e., livres das interferências de aspectos culturais e pessoais) chegando-se ao nível da essência dos fenômenos. Para Triviños (1987), a fenomenologia, então, extrapola a condição de mera corrente de pensamento tornando-se um método ou modo de ver os dados. O autor advoga que não se trata de analisar nem de explicar; mas de descrever retornando às coisas primeiras ou primárias e questionando o próprio conhecimento. Isso porque o que sabemos como produto da ciência é construído pela experiência do mundo calcada nos símbolos da linguagem e pelo olhar pessoal do pesquisador. Destarte, o mundo vivido (ou a experiência do mundo) constitui a base de construção de todo conhecimento científico, o qual é relegado à condição de experiência secundária. Com efeito, a ciência da essência do conhecimento é integrada formando a doutrina universal das essências conhecida como Fenomenologia. Nesse esteio, o conhecimento verdadeiro é o conhecimento intuitivo constituído pelas vivências, as quais são os dados absolutos primários e inquestionáveis. Assim, Triviños (1987) assevera que: “[...] o conhecimento intuitivo da vivência é imanente; entretanto, o conhecimento das ciências naturais e matemáticas é transcendente.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 44). Sob a égide de Japiassú e Marcondes (1996), depreendemos que o ego transcendental, para Husserl, designa o sujeito desvinculado das suas operações colocando entre parênteses ou suspendendo a consciência psicológica.

Com respaldo na abordagem de Severino (2007), Signorelli (2022) pondera que:

Ou seja, abordará a intuição, sensação ou instinto do primeiro instante ou impulso inicial. Trata-se apenas de descrever, e não de analisar nem de explicar. De plano, afirma que qualquer fenômeno observado (objeto da pesquisa) depende do ponto de vista do observador (depende do olhar das pessoas que o estão vivendo e experimentando): tem, portanto, caráter subjetivo (transcendental). Neste seguimento, a Visão Fenomenológica também é pautada pela abordagem oriunda do domínio da Metafísica. Nesse prumo, opõe-se ao Positivismo por questionar a existência de fenômenos mensuráveis, observáveis, testáveis



e previsíveis com base na Experimentação enquanto condição necessária para o estabelecimento de enunciados científicos verdadeiros ou válidos. Destarte, critica o caráter mecanicista da concepção do universo e o caráter determinista da concepção do Método. Deste ângulo, o epistemólogo francês da contemporaneidade Morin (2013) defende o princípio de pensamento que busca (re)ligar saberes que, desde muito tempo, vêm sendo tratados de forma fragmentada, compartimentalizada, departamentalizada, estanque e desagregada gerando lacunas na produção do conhecimento. Para Berger (1941), à fenomenologia caberia, portanto, promover uma investigação rigorosa do imenso campo da subjetividade transcendental sem perder de vista as evidências últimas e, simultaneamente, encontrando nelas próprias sua justificação absoluta [...] De seu turno, Merleau-Ponty (1971) sustenta que somos inseparáveis do mundo, na realidade somos um ser-no-mundo. (SIGNORELLI, 2022, p. 3)

Assim, a Fenomenologia, para Triviños (1987), não se trata de uma sensação; mas das várias e múltiplas sensações correspondentes a cada um dos atores envolvidos no fato, acontecimento ou processo fenomenológico. Nesta direção, Gil (2008) discorre que: “A realidade é o compreendido, o interpretado, o comunicado. Não há, pois, para a fenomenologia, uma única realidade, mas tantas quantas forem suas interpretações e comunicações [...]”. (GIL, 2008, p. 33, 34). Isto é, trata-se de “[...] priorizar, inclusive na ordem do conhecimento, outras dimensões que não aquelas da lógica racional [...] O homem não se definiria mais como animal racional mas como uma verdadeira máquina desejanse.” (SEVERINO, 2007, p. 101).

Consoante a lição de Vergara (2003), a Fenomenologia é originária do âmbito filosófico e estuda o fenômeno. Entendido o fenômeno enquanto algo que se manifesta do jeito que é, as essências (ou o verdadeiro e real sentido das coisas) propiciam a compreensão dos dados fenomenológicos. Faz recair a ênfase sobre o mundo cotidiano ou mundo da vida e pode ser considerada, ao lado dos métodos dialético e hipotético-dedutivo, um dos principais métodos de pensamento. Foi introduzida por Husserl tendo como base a fenomenologia descritiva ou transcendental. Ela representa uma crítica à negação da subjetividade e uma reação ao Positivismo propondo a conciliação ou reintegrar o mundo da vida ao mundo da ciência. Antes, porém, a objetividade colocou entre parênteses tanto as formas de apreensão subjetiva do real quanto o próprio sujeito humano. Esse tipo de abordagem



fez exsurgir a fenomenologia realista, a fenomenologia constitutiva, a fenomenologia existencial e a fenomenologia hermenêutica ou interpretativa. Nesta continuidade, Gil (2008) assinala que “[...] a pesquisa desenvolvida sob o enfoque fenomenológico procura resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que está sendo estudado. As técnicas de pesquisa mais utilizadas são, portanto, de natureza qualitativa e não estruturada.” (GIL, 2008, p. 34).

Nesse escopo, Triviños (1987, apud SIGNORELLI, 2022) esclarece que:

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas também a fenomenologia é uma filosofia que substitui as essências na *existência* e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma senão a partir de sua *“facticidade”*. É uma filosofia *transcendental* que coloca em *“suspense”*, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas também uma filosofia segundo a qual o *mundo está sempre “aí”*, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço está em reencontrar esse contato ingênuo com o mundo para lhe dar enfim um status filosófico. É ambição de uma filosofia que pretende ser uma *“ciência exata”*, mas também uma exposição do espaço, do tempo e do *“mundo vivido”*. É o ensaio de uma *descrição direta de nossa experiência tal como ela é*, sem nenhuma consideração com sua *gênese psicológica* e com as explicações causais que o sábio, o historiador ou o sociólogo podem fornecer dela; entretanto, Husserl, em seus últimos trabalhos, menciona uma *“fenomenologia genética”* e mesmo *“uma fenomenologia construtiva”*. (TRIVIÑOS, 1987, p. 43) (SIGNORELLI, 2022, p. 3, 4)

Como dito alhures, na esteira de Vergara (2003), foi o filósofo alemão Edmund Husserl quem propôs o método fenomenológico, até como uma crítica aos métodos indutivo e dedutivo. A reboque de Parra e Santos (2000), conforme Signorelli (2021a), nota-se que o método indutivo conduziria a uma abordagem responsável por fazer generalização em questões mais amplas ou aspectos gerais; já o método dedutivo seria marcado por um caminho que parte de princípios gerais para chegar a conclusões mais particulares. Tratam-se, pois, de momentos distintos do processo de pesquisa.



A propósito, Oliva (1990), noticia que Feyerabend apontava “o anarquismo como pré-condição para o efetivo progresso do conhecimento científico e como única forma de se evitar o autoritarismo científico, cuja ideia central é a de que ‘nada vale fora da ciência’”.

Nessa esfera, podemos verificar a anotação de Triviños (1987) acerca dos meandros intrínsecos ou íntimos do processo de conhecimento baseado no Método Fenomenológico:

Para determinar a possibilidade do conhecimento, "precisa-se da *redução fenomenológica*". Este é o segundo passo no método fenomenológico. O primeiro é o do questionamento do conhecimento, o que significa a *suspensão*, a colocação entre parênteses das crenças e proposições sobre o mundo natural. É a denominada *epochê* entre os gregos, mas para os antigos a *epochê* era cepticismo. A *epochê* permite ao fenomenólogo uma descrição do dado em toda sua pureza. O dado não é o empírico e tampouco um material que se organiza através de categorias estabelecidas em forma apriorística e intuitivamente. Para Husserl não existem conteúdos da consciência, mas exclusivamente fenômenos. O dado é a consciência intencional perante o objeto. A "redução fenomenológica" não é o fenômeno psicológico da aprecepção do dado. O dado absoluto não é a vivência que eu tenho como ser humano. Não é o que eu percebo. "A 'existência' da *cogitatio* é garantida pelo seu absoluto dar-se em si mesma, pelo seu caráter de dado na pura evidência." "Sempre que temos evidência pura, puro intuir e apreender de uma objetividade, diretamente e em si mesma, temos então os mesmos direitos, a mesma inquestionabilidade." "Este passo forneceu-nos uma nova objetividade como dado absoluto, a *objetividade da essência*, e visto que, desde o início, os atos lógicos, que se expressam na enunciação com base no visto, permanecem inadvertidos, revela-se aqui, ao mesmo tempo, o campo dos enunciados sobre essências, respectivamente dos estados de coisas genéricos, dados no ver puro." Assim, segundo Husserl, as essências são dadas intuitivamente. Mas estas essências não constituem uma espécie de mundo das idéias platônicas nem são conceitos lógicos. Elas são as que se apresentam à intuição quando existe realização dos significados da consciência. A redução fenomenológica, além desta *redução eidética* que conclui com as essências, apresenta a *redução transcendental*. Através dela se questiona a existência mesma da consciência que elimina o que a ela é dado e se dirige a sustentar sua *pureza intencional*. E assim, segundo Husserl, surge a consciência pura [...] A busca da essência, isto é, o que o fenômeno verdadeiramente é, depois de sofrer um isolamento total, uma redução, eliminando o eu que



vivência e o mundo com seus valores, cultura etc., carece de toda referência que não seja a de sua pureza como fenômeno, de modo que o componente histórico, que tão pouco interessava ao positivismo, não é tarefa que preocupe o pesquisador que se movimenta orientado pelos princípios da fenomenologia [...] Isto significa que o fenomenólogo estuda a realidade com o desejo de descrevê-la, de apresentá-la tal como ela é, em sua experiência pura, sem o propósito de introduzir transformações substanciais nela. A fenomenologia exalta a *interpretação* do mundo que surge *intencionalmente* à nossa consciência. Por isso, na pesquisa, eleva o *ator*, com suas percepções dos fenômenos, sobre o observador positivista [...] A fenomenologia, com sua ênfase no ator, na experiência pura do sujeito, realizou a *desreificação* do conhecimento, mas a nível da consciência, em forma subjetiva [...] A fenomenologia, baseada na interpretação dos fenômenos, na intencionalidade da consciência e na experiência do sujeito, falou do *currículo construído*, do currículo vivido pelo estudante. (TRIVIÑOS, 1987, p. 44, 47)

Nesta acepção, Vergara (2003), sustenta que a subjetividade do pesquisador deve ser admitida tanto no processo de investigação compreendido como um todo quanto na interpretação dos dados. Da mesma forma, Gil (2008) sustenta que: “Em virtude da inexistência de planejamento rígido e da não-utilização [sic] de técnicas estruturadas para coleta de dados, que caracterizam as pesquisas fenomenológicas, não há como deixar de admitir o peso da subjetividade na interpretação dos dados.” (GIL, 2008, p. 34). Como resultado deste pensamento, o autor pondera que Husserl propôs que o pesquisador abandone julgamentos e pressupostos como condição fundamental para que haja Fenomenologia. Destarte, adotou a redução fenomenológica requerendo a suspensão de crenças (inclusive científicas), comportamentos, atitudes e teorias. Colocando entre parênteses o conhecimento das coisas pertencentes ao mundo exterior, deixado à parte ou em separado e relegado ao segundo plano; logo o pesquisador terá liberdade para se concentrar na experiência ou vivência em foco, bem como no que este dado representa ou significa para a pessoa enquanto realidade. Na concepção de Vergara (2003), é inerente ao processo fenomenológico o abandono ou suspensão de julgamentos e pressuposições, segundo Husserl. A isso ele denominou “*bracketing*”. Então, colocam-se entre parênteses partes que são desconsideradas temporariamente, muito embora não deixem de existir: é o procedimento denominado “*epoché*”, redução fenomenológica, redução eidética ou redução transcendental. Assim é que o



pesquisador deve estar livre, do ponto de vista hermenêutico, para compreender o dado, evento ou fato que se mostra. Esta liberdade só se dá quando o pesquisador está cômico de seus valores, preconceitos e conceitos evitando possíveis deformações e minimizando as eventuais distorções da realidade presentes no mundo da vida do sujeito, as quais decorrem das suas próprias interpretações. Eis que esta observação também é feita por Gil (2008). Esse conjunto de ações e movimentos preventivos constitui tarefa do pesquisador. Com efeito, a busca dos atributos inerentes do objeto a partir dos quais ele é identificado significa a investigação da essência.

Outrossim, conforme Japiassú e Marcondes (1996), a noção de “*epoché*” corresponde à de suspensão do juízo e inspirou a denominada dúvida cartesiana sendo retomada pela Fenomenologia “*a posteriori*”. Como a Fenomenologia visa, não a descrição dos fatos biológicos ou físicos, mas a apreensão dos fenômenos subjacentes à consciência; logo a “*epoché*” significa, ao par de suspensão ou colocação entre parênteses e suspensão de juízo, a própria redução fenomenológica. Em decorrência, o mundo, construído nas dimensões tempo e espaço, constitui objeto da consciência humana por meio tanto da experiência quanto da intuição imediata sendo que não é necessário que o sujeito se ocupe das coisas corporais para atestar a existência delas (afinal, elas estão por toda parte). O ser humano acessa o mundo natural, cuja existência e realidade são indubitáveis, utilizando sua consciência por intermédio de uma atitude natural estabelecida como tese geral. Eis que a “*epoché*” trata de alterar essa tese geral através da suspensão do juízo a respeito do mundo natural.

Neste diapasão, Triviños (1987) esclarece o sentido de intencionalidade enquanto consciência dirigida a um objeto. Trata-se de uma tendência que faz o intelecto se inclinar na direção do objeto em razão de uma atração concretamente estabelecida entre ambos. Ou seja, constitui algo eminentemente descritivo na qualidade de peculiaridade intrínseca ou íntima das vivências. De modo que toda vivência poderá constituir uma consciência sobrelevando a intuição da vivência. A evidenciação deste fenômeno cognitivo originário e singular no fluxo da consciência aproxima ou articula o processo do conhecimento centrado no puro olhar com a noção de devir (conforme veremos a seguir). Assim, puramente observando, um determinado dado se



apresentará, por si só, como absoluto e universal (i.e., como fenômeno absoluto ou “*cogitatio*” reduzida). Para o cumprimento de tal desiderato, é necessário que o sujeito seja considerado como sujeito geral, puro ou transcendente; e não apenas um ente empírico cujos enunciados sejam suscetíveis de vicissitudes advindas do campo das subjetividades. Desta feita, a universalidade ocorre nos termos da intersubjetividade estruturando formulações verdadeiras ou comuns do ponto de vista de todos os sujeitos. Por intermédio da intersubjetividade, chega-se à essência do fenômeno na condição de dado puro, verdadeiramente objetivo, válido para qualquer e todo sujeito, verificável, comprovável, absoluto, universal e inquestionável[2]. Logo, “o que eu conheço, o que eu vivencio, é vivência para todos, porque foi reduzida a sua pureza íntima, a sua realidade absoluta. Assim, o mundo que eu conheço - diz Husserl - é o mundo que pode ser conhecido por todos.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 46).

Sem embargo, Japiassú e Marcondes (1996) enfatizam que a Fenomenologia emprega a interpretação para o conhecimento do mundo opondo-se ao “modus operandi” propriamente científico, que baseia sua compreensão na explicação. Nesta direção, a Fenomenologia propõe-se a explicar a natureza sem prescindir da compreensão da vida psíquica. Os autores aduzem que o conhecimento analítico e discursivo que se presta à decomposição e reconstrução dos objetos ou conceitos diz com a explicação enquanto modo de conhecimento. Por outro lado, há um modo de conhecimento calcado na intuição e na síntese, o qual representa a compreensão dos fenômenos. A explicação procura investigar as condições da ocorrência de um fenômeno; enquanto a interpretação ou compreensão guia o sujeito cognoscente na identificação pessoal com as significações intencionais. As denominadas ciências naturais (ou “*hard sciences*”) têm na explicação seu “habitat” ocupando-se das relações que conectam os fenômenos. De outro turno, as ciências humanas encontram na compreensão de sua ferramenta metodológica tratando os dados por meio da apreensão íntima e imediata do sentido ou da essência dos fatos humanos.

Nessa toada, Gil (2008) prescreve que: “O intento da fenomenologia é, pois, o de proporcionar uma descrição direta da experiência tal como ela é, sem nenhuma consideração acerca de sua gênese psicológica e das explicações causais que os especialistas podem dar.” (GIL, 2008, p. 33).



Dentro do escopo apresentado, Signorelli (2022) aduz que:

Nesta plêiade de ideias, insta gizar que, de acordo com o Método ou Paradigma Epistemológico Fenomenológico, todo conhecimento factual (ciências fáticas ou positivas) funda-se num conhecimento originário (ciências eidéticas); vale gizar, num “*a priori*” de natureza intuitiva viabilizado pela intencionalidade da nossa consciência subjetiva. Daí decorre a denominada intuição eidética, que representa o aprendizado das coisas em sua condição original (i.e., como fenômenos puros, tais como aparecem e se revelam inicialmente) suspensas todas as demais interveniências que ocorrem na relação sujeito/objeto. Segundo Japiassu e Marcondes (1996), o mundo da vida é o que se aceita como dado ou pressuposto constituindo nossa experiência cotidiana. Nestes termos, os autores retrocitados defendem que se trata do real “[...] em seu sentido pré-teórico e pré-reflexivo” (JAPIASSU; MARCONDES, 1996, p. 190). Husserl (2001), por sua vez, comenta que a reflexão deve começar por retornar à descrição do mundo vivido. Dentro deste âmbito, pode ser considerada uma visão “reducionista”; haja vista que, para o conhecimento do mundo, as explicações devem ser depuradas de toda evolução e historicidade. Nestes meandros, ocorrem as disjunções entre sujeito-objeto e objeto-meio para que o objeto possa ser controlado, mensurado e verificado com base em parâmetros subjetivos. Nesse cenário, o método investigativo aplica regras positivas e negativas na atitude fenomenológica. As regras negativas consistem em excluir ou suspender (colocar entre parênteses): toda influência subjetiva ou psicológica, toda teoria prévia sobre o objeto e toda afirmação da tradição (inclusive aquela da própria ciência). As regras positivas tratam de ver todo o dado e de descrever o objeto analisando-o em toda sua complexidade. Logo, como resultado, resta apenas a intuição originária e subjetiva do primeiro instante ou impulso inicial. (SIGNORELLI, 2022, p. 4, 5)

De acordo com o magistério de Gil (2008), para a Fenomenologia, “[...] interessa aquilo que é sabido, posto em dúvida, amado odiado [...] O objeto de conhecimento para a Fenomenologia não é o sujeito nem o mundo, mas o mundo enquanto é vivido pelo sujeito.” (GIL, 2008, p. 33).

Nesse ínterim, Japiassú e Marcondes (1996) clarificam que o sentido amplo da expressão redução diz com a tentativa de fornecer uma explicação de coisas ou realidades mais complexas usando uma terminologia mais simples, a qual lhe servirá como modelo. Designa, então, toda e qualquer atitude teórica que lance mão dos elementos mais simples que constituem um fenômeno complexo ou dos aspectos



observáveis de modo mais imediato do fenômeno mais abrangente procurando reduzi-lo. Como derivação deste conceito, os autores nomeiam alguns casos, como por exemplo: redução da mente humana a processos neurofisiológicos; redução do comportamento dos indivíduos às leis próprias da sociologia; redução da realidade às características do mundo material. A redução eidética constitui o passo subsequente no procedimento metodológico e visa não os objetos concretos; mas as essências. Ao final, a redução transcendental ocorre na medida em que os objetos e as essências, considerados enquanto fenômenos, são englobados pela consciência.

Com esta intenção, Gil (2008) ressalta que, do ponto de vista da Fenomenologia, a realidade não é considerada como um elemento objetivo e “[...] passível de ser explicado como um conhecimento que privilegia explicações em termos de causa e efeito. A realidade é entendida como o que emerge da intencionalidade da consciência voltada para o fenômeno.” (GIL, 2008, p. 33). Neste ponto, a noção de emergência entabulada se assemelha muito com a concepção do termo devir (conforme veremos abaixo).

Feito esse recorte, Signorelli (2022) prossegue em seu raciocínio com base em Mateiro e Ilari (2012) defendendo que:

Por certo, nas cenas do cotidiano, as pessoas estão em movimentos constantes resultantes do ato da comunicação. Ou seja, o Fenômeno Linguístico gera movimentos e gestos corporais executados conforme o ritmo natural da fala. Neste prumo, temos a presença da língua vernacular e dos movimentos ou gestos da composição anatômico-fisiológica de acordo com a prosódia (isto é, o ritmo da fala). Vale dizer, os encontros interpessoais promovidos geram eventos, fatos ou acontecimentos calcados na improvisação dos conteúdos linguísticos versados pelas pessoas no contexto experiencial de suas vidas e na conformação ou transformação do mundo humano no decurso histórico-espacial. Nesse intuito, o fazer linguístico representado pelo fato linguístico consubstanciado na prática das atividades humanas é adotado como ação precípua. Mesmo assim, todo o processo de comunicação estaria fadado ao fracasso sem o auxílio da inventividade e da imaginação humanas que complementam as lacunas e preenchem as demandas presentes no caráter improvisatório da oratória ou retórica³. Efetivamente, a reboque de Bottomore (1997), trata-se da noção de “práxis” entabulada por K. Marx, segundo a qual a mediação humana livre, universal, criativa e auto criativa



levada a efeito por meio da produção (do fazer, da criação, da elaboração) materializa em termos práticos ou concretos a ordenação das condições de existência e de construção da vida. Neste viés, Vazquez (1977) chega a utilizar o termo práxis criadora na acepção de ensinar o enfrentamento de novas situações e necessidades de modo que a reorganização das novas ações e soluções sintéticas seja planejada concretamente com vistas à superação dos conflitos e desafios encontrados no mundo do trabalho. Por óbvio, estes delineamentos foram aplicados à seara musical. Nesse alicerce, nota-se que, com a evolução da Metodologia da Pesquisa adentrando ao campo da Fenomenologia, podemos realizar a prospecção de uma maior participação e envolvimento do imagético⁴ do instrumentista no âmbito da performance pianística tendo o Fazer Musical enquanto liame para o Fazer Linguístico como ponto de partida e de chegada da atividade artístico-cultural. Nesse íterim, recorreremos ao enunciado de Adorno (1975), que, ao se debruçar comparativamente sobre a linguagem musical e a linguagem verbal, constatou semelhanças entre ambas. Portanto, a perspectiva da música enquanto linguagem constitui uma enunciação válida, aceitável e coerente seja para a análise estética seja no que toca à prática artística. Nesta conjuntura, temos que a Hermenêutica está diretamente ligada à Fenomenologia. Deveras, a Hermenêutica vai propor que todo conhecimento é necessariamente uma interpretação feita pelo sujeito a partir das expressões simbólicas das produções humanas (importa dizer: códigos, símbolos ou signos culturais). Semelhantemente, a realidade humana só se faz conhecer na trama da cultura, entendida na qualidade de teia simbólica responsável pela especificidade do existir humano tanto individual quanto coletivamente. E, no âmbito cultural, a linguagem ocupa lugar de destaque como um sistema simbólico voltado diretamente para essa expressão. (SIGNORELLI, 2022, p. 5, 6)

Nesse plinto, Vergara (2003) noticia que as pesquisas apoiadas no método fenomenológico hermenêutico preconizam resgatar o significado dos fenômenos sob investigação, o qual é atribuído pelos sujeitos. Portanto, a Hermenêutica constitui uma técnica de interpretação. Lembrando que, mesmo a fenomenologia descritiva lança mão da interpretação; argumenta que a apropriação do conhecimento, nos estudos, se dá graças ao círculo compreensão, interpretação, nova compreensão. Logo, trata-se de uma abordagem inacabada que, em hipótese alguma estimula a busca de uma verdade que não seja provisória (ou definitiva). O fluxo do recomeçar é incessante como um sinal de certeza provisória ou indefinição. Para os fenomenólogos, esta constitui a tarefa e a demonstração de fertilidade da Fenomenologia. Ademais, o



método em questão produz conhecimentos que poderão ser explorados por intermédio de outras abordagens ou outros enfoques. A complementaridade de métodos pode agregar contribuições substanciais, além de um contexto integrador. Destarte, enquanto método filosófico, os fenômenos serão estudados pela Fenomenologia tais quais são apresentados ao fenomenólogo. Ou seja, como método filosófico, o estudo é calcado em como os eventos são dados ao sujeito da pesquisa (e não ao pesquisador). Concomitantemente, daí exsurge a importância da Hermenêutica para as pesquisas ancoradas no Método Fenomenológico.

Em decorrência disso, a Fenomenologia pode ser vista como uma abordagem interacionista na qual o processo criativo (ou “*poíesis*”) dará ensejo ao processo de revelação do real concreto por detrás do real aparente através da interação social (ou relação) entre sujeito e objeto. Desto do espectro apresentado, eis que o senso de processo criativo (ou “*poíesis*”) desempenhará a função primordial, desde que devidamente vinculado à definição adotada e acolhida por nós de Imaginação Musical[3] (vide nosso livro “Interfaces entre Imaginação Musical e Técnica Pianística”).

No seio deste debate, Signorelli (2021a), apoiado em Mateiro e Ilari (2012) e em Kuehn (2012), preleciona que:

Aliás, é na interface, conjunção, interseção, ponto de contato ou território de imbricação entre os planos suso referidos (importa sublinhar: processo criativo, ou “*poíesis*”, e imaginação musical) que a música se deslinda na qualidade de linguagem capaz de expressar os sentimentos, os desígnios, os raciocínios, os desejos e os anseios mais íntimos e profundos das pessoas: os quais povoam o cenário quer estrutural quer conjuntural dos ambientes permeados pela ação humana. Eis que, como decorrência do fenômeno da fala (oralidade), a expressão ou comunicação do indivíduo consubstanciada na Prática Criativa do Fazer Sonoro ou Musical dá origem à improvisação musical enquanto fruto de uma ação discursiva fundamentada na retórica ou oratória. Consequentemente, este falar musicalmente (entendimento da música como linguagem) tem origem na Imaginação Musical e se desenrola por meio de um Processo Criativo (ou “*poíesis*”) ativo ou aberto formado por decisões imaginativas em que a versatilidade, pluralidade ou multiplicidade dos meios e recursos técnicos constitui fator imprescindível para o sucesso da comunicação da mensagem



musical de forma expressiva, inventiva, imaginativa, sensível e dinâmica num determinado contexto histórico e sociocultural. Desse jeito é que o Método Fenomenológico pratica a Hermenêutica; isto é, realiza técnicas de interpretação dos significados, das mensagens, das vivências, dos pontos de vista. Por isso, de forma consentânea à ensinação de Lakatos e Marconi (1992, 1995, 1999), a análise da linguagem, nas diferentes formas de discurso, constitui a atividade central da pesquisa hermenêutica. Como expoentes desta tendência filosófica destacamos os seguintes autores: Foucault, Deleuze, Guattari, Mafesoli, Baudrillard, Morin, dentre outros. Etimologicamente, hermenêutica deriva de Hermes, que, na mitologia grega, era o mensageiro dos deuses. Hermes tinha a tarefa de entender a linguagem dos deuses e transmitir aos homens mortais. Reconhecido seu “*status*” de ciência, a Hermenêutica apoia-se em subsídios epistemológicos fornecidos pela Psicanálise, pela Dialética e pelo Estruturalismo. Enquanto tal, considera que toda a realidade da existência humana se manifesta expressa sob uma dimensão simbólica. Nesta condição, a compreensão hermenêutica exige a análise do contexto ou das diversas perspectivas subjetivas envolvidas. O método fenomenológico busca, pois, por intermédio da Hermenêutica, compreender um fenômeno, interpretá-lo e perceber por meio da sensação ou sensibilidade seu significado tendo como base a história de vida, as experiências das pessoas envolvidas no evento, fato ou acontecimento em questão. Trata-se, então, de resgatar outras dimensões da vivência humana supostamente negligenciadas pelos filósofos modernos, tais como: sentimento, paixão, vitalidade, energias instintivas e afetividade. Isto posto, as principais fontes de pesquisa para o pesquisador que emprega o Método Fenomenológico são: análise e interpretação de textos, diários, biografias, relatos centrados no cotidiano, estudo de caso, observação. (SIGNORELLI, 2022, p. 6, 7)

De forma que, para Gil (2008), a Fenomenologia propõe o estabelecimento da ciência em bases seguras, livre de proposições, em todos os ramos do conhecimento. Para Husserl, as ciências empíricas são permeadas por certezas positivas, as quais são ingênuas; visto que a verdadeira fonte do saber se encontra na denominada consciência doadora originária, a qual representa a fonte suprema de toda e qualquer afirmação. E pontifica: “Daí a primeira e fundamental regra do método fenomenológico: ‘avançar para as próximas coisas’. Por coisa entende-se o dado, o fenômeno, aquilo que é visto diante da consciência.” (GIL, 2008, p. 33). Por conseguinte, a Fenomenologia não investiga algo desconhecido e supostamente escondido por detrás do fenômeno; ao contrário, tem seu foco no dado sem perquirir



se o evento considerado constitui uma mera aparência ou a própria realidade. O que importa é que a coisa está ali. O enfoque fenomenológico leva o pesquisador a mostrar, apresentar, evidenciar e esclarecer aquilo que é o dado. Não busca utilizar leis e princípios para explicar ou deduzir considerando, de modo imediato, apenas os dados que se apresentam à consciência dos sujeitos. Decorrente disso, “o que interessa ao pesquisador não é o mundo que existe, nem o conceito subjetivo, nem uma atividade do sujeito, mas sim o modo como o conhecimento do mundo se dá, tem lugar, se realiza para cada pessoa.” (GIL, 2008, p. 33). Nesta gama de ideias, a orientação ao que é dado à consciência de modo imediato e direto torna-se condição “*sine qua non*” para a Fenomenologia; posto que o pesquisador deve excluir tudo o que possa, potencialmente, modificar os dados da consciência (como por exemplo, a subjetividade do pesquisador e a objetividade que não encontra correspondência efetiva ou real no contexto do fenômeno considerado enquanto dado). É curial sublinhar o apontamento de Gil (2008), o qual considera que: “A pesquisa fenomenológica parte do cotidiano, da compreensão do modo de viver das pessoas, e não de definições e conceitos, como ocorre nas pesquisas desenvolvidas segundo a abordagem positivista.” (GIL, 2008, p. 34).

Nesse turno, conforme Triviños (1987), a Fenomenologia busca o fenômeno puro ou isolado em sua essência utilizando a experiência pura para promover separação e suspensão de todos os fatores potencialmente influenciadores (bem como de todas as variáveis viciadoras). Ao admitir que a consciência cria o mundo e que a realidade é socialmente edificada, exalta o papel do sujeito no processo de construção do saber e sobreleva a relação de reciprocidade subjacente à socialização. Ademais, o processo criativo (ou “*poíesis*”) irrompido no âmago da teia cultural[4] pode deslindar juntas relevantes entre as categorias consideradas neste estudo. Senão, analisemos, sequencialmente, alguns traços significativos do pensamento pedagógico de Koellreutter.



3. A METODOLOGIA PEDAGÓGICA DE HANS-JOACHIM KOELLREUTTER

Na vereda dos ensinamentos de Mateiro e Ilari (2012), Brito (2001, 2015) e Santos (2005, 2015a, 2015b), muitos pedagogos, com base no fenômeno lingüístico e na corporalidade gestual, criaram bases para o desenvolvimento musical a partir de ferramentas como o solfejo, a rítmica corporal e a afetividade ligada ao canto. Dentre estes pedagogos, encontramos o alemão radicado no Brasil Hans-Joachim Koellreutter.

À semelhança da menção de Signorelli (2021b), respaldada em Mateiro e Ilari (2012), Brito (2001, 2015) e Santos (2005, 2015a, 2015b), temos que:

Para Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005), músico alemão naturalizado brasileiro, a música constitui um meio de comunicação para a transmissão de ideias e pensamentos daquilo que foi pesquisado, descoberto ou inventado como produto da provocação de um estímulo oriundo da problematização. Trata-se, então, de uma abordagem situada no campo das Pedagogias Ativas, Criativas ou Abertas. Com efeito, consoante a explanação de Mateiro e Ilari (2012), as Metodologias Ativas, Criativas ou Abertas têm cunho Escolanovista privilegiando a Autonomia e o Protagonismo dos educandos. Elas preconizam o uso da Improvisação (que é composta por conjuntos de ações lúdicas), seja ela Vocal (isto é, o Canto na língua materna) ou Corporal (vale dizer, movimentos ou gestos naturais, fluentes e espontâneos realizados conforme o fluxo do Ritmo da Música. (SIGNORELLI, 2021b, p. 2)

Com base nos textos de Mateiro e Ilari (2012), Brito (2001, 2015), Santos (2005, 2015a, 2015b), Veiga (2016) e Mogames (2020), podemos depreender que, no que tange a Koellreutter, sua pedagogia é centrada no tripé conceitual Devir, Fluxo e Rizoma.

À luz de Japiassú e Marcondes (1996), Signorelli (2021b) assevera que:

Neste ponto, é pertinente analisarmos o conceito de Devir, como qualidade imanente[5] ou matéria-força capaz de impactar os lecionandos produzindo conhecimento e gerando aprendizagem. Trata-se de produzir inquietação, indagação e curiosidade na busca pelo novo a partir da tomada de



consciência assumindo que a realidade histórica e sociocultural, bem como os indivíduos que a constituem, são inacabados. Conforme já explicitamos, no que tange ao estudo do pensamento musical de Koellreutter, utilizaremos, a título de referencial teórico, o trabalho de Santos (2006, 2015). Neste propósito, reiteramos que também dialogaremos com Brito (2001, 2015) e com a obra canônica de Mateiro e Ilari (2016). Então, o Devir (na concepção de Koellreutter, bem como dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari), constitui aquele assunto que desperta o interesse do aluno apelando para as suas necessidades, expectativas e demandas de modo a marcar ou impactar o contexto histórico e sociocultural da realidade de suas vidas. Nesta dimensão conceitual, o Devir está sempre na busca da essência além e por trás da forma no pensar e no agir com uma visão integradora ou holística do ser humano enquanto aprendiz. (SIGNORELLI, 2021b, p. 3).

Então, o Devir, na concepção de Hans-Joachim Koellreutter, Gilles Deleuze e Félix Guattari[6], constitui o fator motivador que estimula, projeta e impulsiona os educandos seja para o atendimento seja para a satisfação das suas demandas individuais na busca pelo saber historicamente acumulado e sistematizado.

Na perspectiva de Mateiro e Ilari (2012), Brito (2001, 2015) e Santos (2005, 2015a, 2015b), o Devir é aquela centelha inovadora e desenvolvimentista que:

[...] faz o educando literalmente “embarcar” [7] no tema em estudo. Nesta perspectiva dialógica e inquisitiva, o pedagogo considerava que a música transportaria para o novo. Deveras, Devir é aquele tema que motiva (no sentido de oferecer motivos) os estudantes e os seduz ou fascina na medida em que os individualiza e particulariza atraindo a atenção dos discentes em suas subjetividades, idiossincrasias e peculiaridades. Como resultado, o aluno passa a ter interesse no conteúdo e o seu contato com o objeto cognoscível ganha contornos de autonomia, proatividade e emancipação atingindo o nível do aprendizado ativo, libertador, criativo, sustentável, relevante, superior e significativo. Por meio deste processo, as disposições do lecionando são capturadas e influenciadas em sua dimensão singularizante gerando respostas ou reações educacionais imediatas, materializadas e concretas. Nesse ínterim, segundo Mateiro e Ilari (2016), a dúvida é sempre tida como mola mestra do modo de ser e de pensar; visto que estimula a pesquisa, a reflexão, o debate, a vivência e a criação no combate a métodos obtusos, opressores e violentos. Dessa forma, Koellreutter apontava a necessidade de libertar a educação artística criticando a mecanização resultante de estruturas metódicas, automáticas e repetitivas. Para ele, o mais importante era aproveitar o tempo para fazer música, para discutir, refletir e



questionar. Logo, a descoberta deveria ser um importante objetivo da educação musical na formação ou desenvolvimento integral dos alunos. Valendo-se do fato ou acontecimento musical em sua dimensão apriorística (impulso criador e inicial consubstanciado no próprio fazer musical), buscou a superação de dualismos hostis ou preconceituosos e de visões separatistas, fragmentárias ou desagregadoras. Para tal desiderato, sempre tomava como ponto de partida o fazer musical (que significa a prática musical de Improvisação utilizada como ferramenta pedagógica por meio de jogos musicais) como fato gerador ou ato detonador das demandas musicais, das discussões mais sistematizadas ou teóricas e dos debates reflexivos. Num mundo marcado por contínuas e rápidas transformações, os temas emergiam da conversa entre professor-aluno nos encontros dialógicos sempre com olhar no novo e no futuro redimensionando concepções, valores, ideias de música, de educação e de convivência. Assim, os projetos de criação e as ações educacionais emergiam da experiência ou vivência no curso do trabalho. Deste modo, consoante o pensamento artístico e a concepção pedagógica de Koellreutter: tudo o que não flui, não se move ou não ou [sic] muda pode se tornar nocivo. Daí exsurge a ideia do Fluxo contínuo, constante e dinâmico de ideias que emergem do trabalho. Tendo como princípio fundante o próprio Trabalho ou Práxis Pedagógica do Fazer Musical, o Fluxo decorrente espelharia a movimentação artístico-intelectual resultante das ações criativo-educacionais. Então, o conceito de Fluxo tem que ver com Dinamismo Contínuo e Constante. (SIGNORELLI, 2021b, p. 3, 4)

Assim, com amparo em Mateiro e Ilari (2012), Brito (2001, 2015) e Santos (2005, 2015a, 2015b), Signorelli (2021b) trouxe à baila, como vimos acima, um panorama a respeito de algumas ideias didático-musicais de Koellreutter. Para o mestre, a aprendizagem marcada pela relação dialógica de mutualidade ou reciprocidade entre professor e aluno partia da prática musical ou do fazer musical como ponto detonador do trabalho pedagógico. Como vimos acima, para ele, a música constitui um poderoso veículo para conduzir na direção da novidade.

Nesta senda, Koellreutter (1997a) destaca que “[...] o passado é um meio e um recurso, de maneira nenhuma um dever. O futuro, porém, é” (KOELLREUTTER, 1997a, p. 42). Essa proposta exige um educador versado nos conteúdos, que se prepara para a aula, que caminha junto com os discentes como se fosse um companheiro em aprendizado colaborativo interagindo, convivendo e motivando os



educandos. É muito mais do que um mero professor que prepara o seu plano diário de aula.

Nessa direção, Veiga (2016) pondera que:

[...] em uma época de profundas mudanças socioculturais, na perspectiva de uma escola moderna, o professor deve apresentar aos alunos sempre novos problemas, pois as perguntas têm mais importância do que as respostas; as soluções não são mecanicamente fornecidas aos alunos, mas resultam de um trabalho comum de todos os participantes, desaparecendo o dualismo tradicional professor-aluno. Diante das proposições artísticas e pedagógicas, como também da qualidade da procura, da investigação e da pesquisa imputadas ao exercício do espírito criador, Koellreutter (1997) manifesta em análise a condição oposta na qual a escola se encontra [...] (VEIGA, 2016, p. 19, 20)

Assim, Koellreutter (1997b) estatui que:

A estagnação do movimento, a rotina, a sistematização rígida dos princípios, a proclamação do valor absoluto são a morte da escola. O espírito criador que, sempre duvidando, procura, investiga e pesquisa, é a sua vida. (KOELLREUTTER, 1997b, p. 53)

Ainda no sulco de Veiga (2016), ao tratar da dimensão interdisciplinar na pedagogia de projetos no ensino musical, identifica a abordagem didática de Koellreutter como uma ferramenta pedagógica amparada no espírito criativo e no ensino pré-figurativo. A supramencionada autora defende que a metodologia de ensino de Koellreutter estimula o pensamento sobre uma educação musical fundamentada na interdisciplinaridade e na pedagogia de projetos. A visão, dantes curta e turva, torna-se estendida e clara por meio da inspiração e do exemplo de Koellreutter abrindo novas possibilidades de atuação docente. Destarte, a autora destaca o fato de Koellreutter afirmar que o professor deve aprender do aluno o que ensinar. Entrementes, o desejo de aprender ou a aspiração pelo saber será sinal de que o professor está na hora certa de apresentar um conceito novo ensinando algo. De maneira que o caráter reflexivo do processo de aprendizagem evidencia a compreensão da necessidade do espírito criativo.



Segundo o próprio Koellreutter (apud VEIGA, 2016):

O alicerce do ensino artístico é o ambiente. Um ambiente que possa acender no aluno a chama da conquista de novos terrenos do saber e de novos valores da conduta humana. O princípio vital, a alma desse ambiente, é o espírito criador. O espírito que sempre se renova que sempre rejuvenesce e nunca se detém. Pois num mundo em que tudo flui, é o que não se renova um empecilho, um obstáculo [...] o caminho é o ensino pré-figurativo segundo o fato de que a função primordial da educação já não pode adaptar o jovem a uma ordem existente, fazendo com que assimile os conhecimentos e o saber destinados a inseri-los em tal ordem-como procederam as gerações anteriores-, mas pelo contrário, pode ajudá-lo a viver num mundo que se transforma em ritmo, cada vez mais acelerado, tornando-o assim capaz de criar o futuro e de inventar possibilidades inéditas. (KOELLREUTTER, 1997, p. 53, 54, apud VEIGA, 2016, p. 19, 20)

Em continuidade, Veiga (2016) enfatiza que:

Esta preocupação é confirmada na relevância que Koellreutter (1997) dá ao conhecimento do todo para a compreensão das coisas da arte e nos desdobramentos deste todo que é manifesto através do espírito criador, em nossa vida espiritual, com o todo de nossa existência, com o todo do meio ambiente e com o todo da sociedade em que atuamos. O autor pondera que para obtenção deste exercício, faz-se necessário o estímulo do ensino pré-figurativo nas artes, do qual incita o educando a olhar a obra para além da contemplação, mas com a possibilidade de inferir suas percepções e ideias. (VEIGA, 2016, p. 20)

Assente na visão de Mateiro e Ilari (2012), Brito (2001, 2015) e Santos (2005, 2015a, 2015b), Signorelli (2021b) assinala o que significaria a expressão Rizoma no pensamento de Koellreutter, bem como dos filósofos Deleuze e Guattari:

Rizoma diz com a pedagogia musical sem centro (nem no aluno nem no professor, tampouco no conteúdo) e quer dizer pensamento musical aberto ou rizomático (hermético, complexo, profundo, enredado e intricado; entrelaçado em si mesmo por infinitas possibilidades de conexões ou relações bem como pela articulação de novas tramas ou de novos mapas com múltiplas linhas de fuga, ou ainda apontando para fora [...]) Ou seja: tem a ver com as transversalidades, entrelaçamentos e cruzamentos em relacionamento dialético e dialógico. Vale dizer: abertura de canais, pontes, malhas, caminhos e redes para transitar ou navegar com novos olhares, dimensões e perspectivas. (SIGNORELLI, 2021b, p. 5)



Então, seria como num emaranhado com cenário ou panorama labiríntico. Relaciona-se, pois, com a preocupação focada na abrangência dos conteúdos por meio do desenvolvimento de um trabalho relacional, questionador, crítico-reflexivo e transformador que estimule a criação, a improvisação e o fazer musical ocupando-se de aspectos como a interdisciplinaridade, os valores humanos e a diversidade multicultural. Nessa peanha, o pensamento de Koellreutter dá azo a múltiplos olhares em perspectiva rematando uma pluralidade de abordagens diferenciadas entre si de acordo com cada momento histórico e com cada localidade ou educando em particular. Ademais, Mogames (2020), ao elencar os argumentos que referenciam a necessidade do uso das Práticas Criativas no âmbito da Educação Musical, faz alusão ao pensamento musical de Koellreutter na esfera do desenvolvimento de atividades que trabalhavam a improvisação e a criação sonora.

Nesse prumo, Mogames (2020) explicita que:

Hans-Joachim Koellreutter (1915 – 2005), músico, compositor, ensaísta e educador alemão naturalizado brasileiro, costumava dizer que seu método era não ter método. “Não há normas, nem fórmulas, nem regras que possam salvar uma obra de arte, na qual não vive o poder de invenção.” (BRITO, 2015. p. 30). Exerceu grande influência sobre várias gerações de músicos no país ao enfatizar a necessidade de um ensino personalizado, criativo, que respeitasse a individualidade de cada aluno. Pode-se associar esse tipo de proposta à utilização de Práticas Criativas; guiava-se “prioritariamente pela observação e pelo respeito ao universo cultural, aos conhecimentos prévios, às necessidades e aos interesses de seus alunos.” (BRITO, 2015. p. 28). Em relação à Educação Musical, suas propostas trouxeram um aprofundamento das questões musicais e do desenvolvimento de processos criativos, embora, em âmbito restrito de instituições, estes representassem os principais centros de pesquisa e educação à época, e se configurassem como enormes multiplicadores das ideias e propostas trazidas pelo autor. Dessa maneira, Koellreutter considera como objetivo da Educação Musical a aquisição de técnicas e procedimentos necessários para a sua realização. Para ele, o “mais importante a ser desenvolvido por meio da música é um raciocínio globalizante e integrador, conseqüente ao despertar da consciência de interdependência de sentimento e racionalidade, de tecnologia e estética” (BRITO, 2015. p. 42), com o objetivo principal de desenvolver as capacidades humanas. “O humano, meus amigos, como objetivo da Educação Musical” (KOELLREUTTER apud BRITO, 2015. p. 42) [...] Para



Koellreutter, a criação ocupa lugar importante no processo de ensino e aprendizagem musical, e assim, a improvisação é ferramenta fundamental. Segundo o professor, ela permite introduzir novos conteúdos, ao abrir espaço para o diálogo e o debate com os alunos. Além das questões musicais, a improvisação, também, possibilita o trabalho de aspectos ligados a valores, à socialização e à reflexão, como autodisciplina, tolerância, respeito e capacidade de compartilhar, criar, refletir, entre outras. Portanto, além de ter uma finalidade musical, a improvisação propõe-se, também, a auxiliar no objetivo (maior) da Educação Musical, ou seja, o ser humano. Na infância, a improvisação é uma ação natural: as crianças são grandes improvisadoras, quando inventam personagens ou quando jogam entre si, porém, faz-se necessário que sejam criadas maneiras de se motivar essa condição no contexto da Educação Musical [...] Nesse sentido, Koellreutter alerta que improvisar não é fazer qualquer coisa, mas tem necessidade de minucioso planejamento [...] Por meio da improvisação a relação entre o músico e o seu instrumento musical torna-se mais intensa, visto que o estudante faz uma exploração maior sobre as possibilidades e limites que o instrumento oferece [...] Considera-se que a prática da improvisação, portanto, faça parte da Educação Musical desde o começo; é importante que não se espere que o aluno saiba tocar um instrumento ou que já tenha algum domínio técnico sobre ele, para fomentar essa prática, pois a própria improvisação é uma técnica de aprendizagem [...] (MOGAMES, 2020, p. 73, 74, 78, 79)

Eis que o retrocitado autor continua dissertando:

Ou, ainda, quando Hans-Joachim Koellreutter afirma “meu método é não ter método. O método fecha, limita, impõe... e é preciso abrir, transcender, transgredir, ir além...” (BRITO, 2001. p. 31), é possível verificar que, embora suas propostas visem planos abertos, que aqui neste trabalho têm sido chamados de trilha (plano aberto) em contraposição ao trilho (plano fechado), há certamente um plano de ações que se estrutura, de forma a abordar elementos musicais, como a utilização de criação/composição e, principalmente, os jogos de improvisação, além de reflexões a respeito do contexto sonoro e de sua transformação em musical [...] Nesse sentido, o ponto de partida é o som, que surge antes do conceito de música, e por isso, o trabalho de desenvolvimento da escuta se faz tão necessário [...] Se a música “está a serviço do homem”, e se “o objetivo da educação musical é o ser humano”, conforme menciona Koellreutter (BRITO, 2015. p. 51) é necessário entender a música como um direito e não como um privilégio, como muitas vezes ocorre. Ainda segundo esse autor “a música é, em primeiro lugar, uma contribuição para o alargamento da consciência e a modificação do homem e da sociedade” (*idem*, p. 50) [...] Sendo assim, escancara-se a necessidade de se



entender como música o produto de manifestações, vivências, experiências, práticas e realizações sonoro-musicais que nem sempre podem ser inseridas nos padrões convencionais de composição/criação musical. Ainda, não só a “a educação musical é mais do que educação musical” mas, também, A MÚSICA É MAIS DO QUE A MÚSICA. Há na música (ou seria “nas músicas”) a possibilidade de se criar sentidos e significados, pensamentos e reflexões, questionamentos e contestações, concordâncias e ampliações, não apenas acerca da linguagem musical, mas do que se compreende por Mundo. Deixar de entender a música como algo a mais do que a música é, de certa forma, utilizá-la de maneira restrita e limitada [...] Se a Música é mais que a Música, sem dúvida o papel da Educação Musical é muito mais amplo e abrangente. A capacidade de dar forma a algo novo, de significar, de ordenar, está diretamente relacionada à capacidade de compreender. A Educação Musical que descarta a possibilidade de criação, do fazer, do eleger, que nega a possibilidade de um desenvolvimento integral do indivíduo, não pode ser considerada uma educação libertadora. (MOGAMES, 2020, p. 140, 141, 159, 160, 179)

Extraí-se dos excertos acima que Koellreutter trabalhava a composição e a improvisação musicais, ao lado da escuta ativa, como ferramentas pedagógico-metodológicas num cenário de abertura, autonomia e fluidez. Este espaço didático era caracterizado pelo fenômeno sonoro consubstanciado no direcionamento sistemático para o fazer artístico e para a imaginação musical.

Na amplitude deste escopo, arguta a declaração de Santos (2015b):

Deleuze e Guattari (1997) usam os termos *liso e estriado* para dizer que o espaço liso não traz cânones de controle e saídas previamente estabelecidas, razão pela qual as decisões são tomadas ao longo do percurso (sobre como mover-se, onde parar). No espaço liso, os pontos estão subordinados aos trajetos, pois é o trajeto que provoca a parada. Mudanças de direção decorrem da natureza do percurso ou da variabilidade do alvo ou do ponto a ser atingido. Por outro lado, o espaço estriado já vem previamente fechado, medido, demarcado para aquele que vai atravessá-lo. Nele, o trajeto e as paradas são determinadas pelos pontos previamente estabelecidos: é Sibelius, é Chopin, é Stravinski... O fato é que nem o liso nem o estriado se mantêm como formas isoladas; passa-se de um para outro: ora voltamos a fechar um espaço, ora voltamos a abri-lo, atentos às pistas, escutas, hipóteses dos alunos, aos modos pelos quais são afetados e afetam os materiais. Há sempre algum modo de estar no espaço, de ser, de pensar. Deleuze e Guattari (1997) lembram que podemos ocupar espaços altamente demarcados, alisando-os; e que podemos ocupar



espaços lisos, fazendo neles estriamentos (SANTOS, 2011b, p. 237-278) (SANTOS, 2015b, p. 6)

E a autora continua em sua preleção:

Poderíamos agora também recorrer à imagem do rizoma em seu emaranhado de fios, como forma de entender a produção de conhecimento em sala de aula, lugar do cotidiano curricular. Diferentemente da lógica de “decalcar” os modelos, importa “puxar” os fios e com eles tecer a rede do conhecimento, num jogo de conexões nesse emaranhado de fios. Deleuze e Guattari (1995) usam o termo rizoma para tratar de uma alternativa no campo da cognição, caracterizada por rede ou espiral de “anéis abertos” (p. 18) ou “anéis quebrados” (Deleuze, 1992, p. 37). O termo rizoma, tomado da botânica, refere-se a caules e raízes que se espalham em qualquer direção: a hera que cresce no muro, o gengibre (Deleuze; Guattari, 1995, p. 18; Deleuze, 1992, p. 37). Um dos princípios do rizoma é o de conexões e multiplicidade. Rizoma é por onde passeio para produzir territórios: o quanto a música de Vivaldi soa diferente da música de Stravinsky - numa obra específica, numa passagem específica. Enfim, não qualquer música, mas aquela que é objeto de escutas, naquela passagem, naquele trecho, ou nas conexões estabelecidas entre duas músicas. (SANTOS, 2015b, p. 6, 7)

Neste arcabouço, Signorelli (2021b) elencou uma breve síntese do pensamento didático do mestre Hans-Joachim Koellreutter com base em Mateiro e Ilari (2012), Brito (2001, 2015) e Santos (2005, 2015a, 2015b) destacando as vigas estruturantes:

[...] do fluxo contínuo de ideias que emergem do trabalho, do devir (qualidade imanente ou matéria-força capaz de impactar os lecionando produzindo conhecimento e gerando aprendizagem), dos novos olhares e dimensões, das novas perspectivas e tendências, dos jogos musicais de improvisação no fazer ou prática musical, dos projetos de criação que emergiam da experiência ou vivência no curso do trabalho, da atenção aos desejos e efetivas possibilidades do grupo com o devido respeito à individualidade de cada aluno sem perder a noção das características do grupo em sua totalidade, da educação propositiva e desafiadora que revela as necessidades e demandas de cada educando gerando processos criativos ricos e variados, da estimulação das expectativas dos estudantes enquanto agentes participantes do processo de construção do conhecimento, da inclusão dos alunos no contexto do processo educacional de forma ativa e criativa, da fragmentação sem necessariamente experienciar um apagamento do olhar do todo, da pedagogia musical sem centro (nem no aluno nem no professor, tampouco no conteúdo), do



pensamento musical aberto ou rizomático (entrelaçado em si mesmo por infinitas possibilidades de conexões ou relações bem como pela articulação de novas tramas ou de novos mapas com múltiplas linhas de fuga, ou ainda apontando para fora), da transversalidade (abertura de canais, pontes e redes para transitar ou navegar), do liso (que pode vir a se tornar estriado, alternadamente) e do estriado (que pode se transformar em liso, reciprocamente) como espaços aparentemente distintos que podem se relacionar dialeticamente num fluxo de movimento contínuo no qual um pode momentânea ou definitivamente incorporar (ou “fagocitar” [8]) o outro, da busca da essência além e por trás da forma no pensar e no agir, da visão integradora ou holística do ser humano enquanto aprendiz perfazendo uma educação integral, da provocação que cria interesses educacionais conduzindo à inquietação do questionamento para a descoberta ativa, da produção de circunstâncias e da criação de espaços aptos a desencadear o conflito que evidencia a busca pelo novo, dentre outras. Eis, portanto, algumas características estruturantes ou elementos fundantes da Pedagogia de Hans-Joachim Koellreutter. (SIGNORELLI, 2021b, p. 5, 6)

A respeito de Koellreutter, Signorelli (2021b), fundamentado em Mateiro e Ilari (2012), Brito (2001, 2015) e Santos (2005, 2015a, 2015b), atesta que:

[...] valendo-se do espírito criativo como mola propulsora do processo educacional, Koellreutter procurava criar uma atmosfera ou ambiência de aprendizado mútuo e recíproco por meio das trocas com diálogos e discussões que reorganizavam, muitas das vezes, os rumos do trabalho levando o educador à adaptação e à reflexão seja do método seja do currículo. A esse respeito, Mateiro e Ilari (2016) elucidam que o método de Koellreutter era não ter método. O método fecha, limita, impõe, achata, restringe. Para Koellreutter, era preciso abrir, transcender, transgredir, ir além. Não há normas, regras ou fórmulas prontas. Sem embargo, o método aberto não se confunde com ausência de princípios metodológicos, de projetos e de planos de trabalho. Apenas significa que o trabalho deve ser guiado pela observação de cada aluno e de cada grupo com respeito à singularidade, aos interesses, ao contexto sociocultural enquanto aspectos significativos que norteiam a atividade docente. Nessa direção, Mateiro e Ilari (2016) mencionam que o educador deve estar atento, pronto, preparado, disponível e instrumentalizado nos conteúdos de modo a atuar como facilitador ou criador de espaços e situações favoráveis ao desenvolvimento de planos de aprendizagem autodirigida enfatizando a criatividade em contraposição à padronização, massificação e estereotipagem [...] Destarte, as experiências individuais e coletivas de todos os envolvidos conduziam a uma mudança das condições de produção da vida



e da existência; bem como a uma transformação na estruturação dos conteúdos a partir da vivência reprocessada e reordenada pelos próprios sujeitos do conhecimento. Neste contexto, os assuntos eram abordados conforme as necessidades e interesses dos educandos, nunca de forma impositiva ou engessada rompendo com os paradigmas da educação musical tradicional numa perspectiva nova de educação libertadora; insta sublinhar, numa visão inovadora para a época (porém, passível de críticas como toda e qualquer tendência metodológica). Assim, para Koellreutter: sem padrões, sistematizações ordenadas ou parâmetros de diretrizes estabelecidos aprioristicamente, o educador deve ser sensível à cartografia do processo que se desenrola de forma imprevisível e improvisada mediante a própria experiência, a qual traça trilhas e faculta pistas aos olhos do professor-mediador ou professor-facilitador. Com efeito, as ideias de Koellreutter estão em perfeita sintonia quer com a escola psicomotora do piano (objeto de estudo de outro artigo científico de nossa autoria) quer com a ideia de Imaginação Musical[9] que tanto sustentamos em nosso magistério [...] Outrossim, as práticas educativas de Koellreutter também se coadunam com a nossa prática de buscar o empoderamento dos alunos por meio do despertar da educação para a diversidade de recursos técnico-mecânicos respeitando a singularidade de cada sistema biofísico ou aparelho pianístico (do mesmo modo que valorizamos a personalidade de cada discente na qualidade de músico-intérprete). Para nós, em se tratando a técnica pianística de algo pessoal a ser encaixado na “mão” de cada indivíduo, as descobertas ativo-reflexivas dos nossos alunos no encontro com o conteúdo-potência ou dever contribuem para a construção de um arcabouço de conhecimentos que são efetivamente utilizados de forma significativa, marcante, adaptada, pessoal e relevante gerando uma série de representações mentais simbólicas dos signos do material-força cognoscível (as quais são duradouras nas memórias cognitiva, auditiva, visual, afetiva, sensorial, perceptual, sequencial e muscular dos educandos). Assim, o impacto no pianismo constitui acontecimento inevitável com notáveis desdobramentos nas vidas artística e acadêmica. Para tanto, transmitimos os conhecimentos que temos herdado dos nossos mestres sempre de forma refletida, dinâmica e crítica. Também estimulamos os alunos a que pensem por si mesmos e ponham à prova os nossos próprios ensinamentos; visto que, em nossa opinião, técnica e interpretação pianística demandam autoconhecimento e individualização. Do mesmo modo, Mateiro e Ilari (2016) ressaltam que Koellreutter aconselhava seus alunos a não acreditarem no que se lê nos livros nem no que se ouve dos professores. Igualmente, sugeria que os discentes desconfiassem do que se sente ou pensa, bem como do que falava o próprio professor Koellreutter sempre perguntando “por que” a tudo e a todos. Nesta esteira, encorajamos os alunos à experimentação, à exploração e às descobertas (aprendizado ativo e autônomo, reflexivo e crítico, relevante e duradouro,



marcante e impactante, transformador e libertador). Sobre isto, não falaremos mais detidamente nas linhas subsequentes neste átimo (embora constitua uma das molas mestras a que dedicamos os nossos esforços na seara docente). No que toca à postura aberta e democrática diante do currículo [salientada por Santos (2005, 2015a, 2015b), sobretudo], à sua vez, possibilita a interação relevante entre aluno-professor. O professor, como mediador e facilitador, deve estar preparado e instrumentalizado nos conteúdos assim como disponível ao aprendizado conjunto ou coletivo na troca mútua de ideias experienciais transitando ou navegando livre e aleatoriamente nos territórios entre o liso e o estriado. Nessa peanha, na condição de educador democrático, o professor deve estar equipado para a diversidade de ideias sem imobilização dos dispositivos mentais [e dos estados de ânimo] concernentes à formação de tabus, regras rígidas ou condicionamentos. Nada obstante, deve dar condução e direcionamento aos trabalhos de forma consciente, voluntária e proposital. (SIGNORELLI, 2021b, p. 6-9)

Acorde a lição de Santos (2005, 2015a, 2015b), a visão musical de Koellreutter tem promovido a música em múltiplas dimensões, posto que analisada de diversos ângulos e sob variadas perspectivas. Sempre com originalidade e capacidade analítico-compreensiva incomparável, seu pensamento evidencia múltiplos olhares em perspectiva. Sua lógica e sua percepção da arte constituem o conjunto formado por todos os resultados de sua pesquisa sistemática, assim como da infiltração de assuntos nos quais esteve interessado e sobre os quais se debruçou mais detidamente (ou seja, com mais vagar). Nesse ínterim, percebe-se que seu método de ensino se baseava na liberdade de expressão de cada aluno buscando sua identidade, sua liberdade de pensamento próprio. Ele afirmou em uma entrevista ao jornal Folha de São Paulo:

aprendo com o aluno o que ensinar. São três preceitos: 1) não há valores absolutos, só relativos; 2) não há coisa errada em arte; o importante é inventar o novo; 3) não acredite em nada que o professor disser, em nada que você ler e em nada que você pensar; pergunte sempre o porquê [sic].^[10]

Nesse prisma, Signorelli (2021b) sublinha que:

Koellreutter liderou o Movimento “Música Viva”, o qual forneceu algumas informações adicionais ou bases epistemológicas sobre os parâmetros criativos do mestre; bem como as Diretrizes da concepção estética ou artística do próprio Movimento



fundado pelo compositor e pedagogo alemão. É curial gizar que este movimento foi responsável por oxigenar, reorganizar, redefinir, reestruturar, renovar, dinamizar, revigorar e revivificar a Música no Brasil[11]. (SIGNORELLI, 2021b, p. 9)

Evidentemente, sua maior produção musical e pedagógica ocupou o século XX, numa época marcada por crises e questionamentos profundos.

No que concerne a este período histórico, Hobsbawm (1996) enfatizou que:

O século XX é tido como o século curto, cujas mudanças ambientais e sociais se deram intensamente e em curto período histórico e que a humanidade deve construir um futuro não tendo como modelo o passado, sem contudo, renegar o seu conteúdo para não fracassar. (HOBSBAWM, 1996, p. 562)

Nesse turno, versando sobre a pedagogia de Koellreutter, Signorelli (2021b) pontifica que:

Igualmente, uma educação voltada para os processos criativos [ou “*poíesis*” [12]] privilegia a expressão criadora e o fluxo da inventividade de forma espontânea, ativa, natural, fluente, aberta, criativa e livre. Nesta esfera, é através do encontro do sujeito cognoscente com o conteúdo-potência (ou o chamado Devir) que será produzido ou gerado o conhecimento. A matéria-força impactará ou marcará a afetividade do indivíduo por meio de uma impressão, vivência ou sensação. Também é por intermédio do encontro entre aluno e professor que o saber musical será construído no âmbito do discurso de forma colaborativa, interativa e compartilhada a partir do Fazer Musical. Nesse plinto, o próprio Fazer Musical constitui um encontro validamente profícuo e fecundo para a produção do conhecimento por parte do sujeito cognoscente. É de suma importância que os educadores estejam preparados para não somente ensinar música de modo professoral e autocrático; mas também sensibilizar, provocar e estimular os lecionandos produzindo o empoderamento capaz de gerar artistas e professores seguros, conscientes, maduros, responsáveis, convictos, confiantes e convincentes. A aprendizagem constitui, pois, uma via de mão dupla; na qual a relação bilateral entre professor-aluno é pautada pela complementaridade, pela aceitação e pelo sentimento de pertencimento. Desta maneira, os estudantes serão impactados e marcados por meio de um aprendizado significativo, pessoal, ativo, crítico-reflexivo e relevante conferindo sustentabilidade e credibilidade ao processo democrático configurado no estudo coletivo de todos. À vista do exposto, temos que esta emblemática e representativa metodologia de aprendizagem encontra estofo em



fundamentação teórica sólida ou substancial ensejando a formação de intérpretes e professores comprometidos com a criatividade, a inovação, o desenvolvimento, o imagético e a iniciativa em prol da ação artística. (SIGNORELLI, 2021b, p. 15, 16)

No mesmo sentido, Veiga (2016) reitera que:

Koellreutter (1997) convida-nos, como professores – na condição de aprendizes deste caminho – a nos deixarmos levar pela consciência das relações entre as coisas e que nenhuma atividade intelectual pode ser isolada, como também pela força da problemática que nos envolve e que dá sentido à atuação do artista em nosso tempo. Nessa dimensão relacional, o fenômeno da experiência artística se dará na compreensão do todo, da dialética das relações de tudo com tudo quando da profundidade e da extensão dessas experiências tornando-as presentes ao homem [...] Isto significa que a decisão de transpor e superar os desafios pedagógico-musicais não está isolada. Antes, atrela-se às diversas barreiras institucionais, administrativas e sociais que se interpõem à possibilidade de concretude das dimensões da prática artística e pedagógica no ensino da música. Há necessidade de respostas, para além da sala de aula. (VEIGA, 2016, p. 20, 21, 28)

É de bom alvitre sublinhar, com fortes tintas, a liberdade do processo criativo inserido no bojo do contexto educacional outorgando autonomia aos educandos e focalizando a aprendizagem nos debates oriundos das inquietações espontâneas dos lecionando empoderados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos de ver que, consoante o embasamento teórico exposto, o conceito e a aplicação do Paradigma Epistemológico[13] ou Método Fenomenológico apresenta relação intrínseca com o pensamento musical Escolanovista de Hans-Joachim Koellreutter.

Passando de largo das questões político-ideológicas, verifica-se, claramente, que Koellreutter “bebeu da fonte” [14] consubstanciada nas ideias fenomenológicas delas extraindo o substrato para a construção de seu próprio cabedal teórico. Desse turno, as imbricações, os cruzamentos, os entrelaçamentos, as interfaces, as articulações ou transversalidades aparentam-se claros como consequência da atividade



pedagógica voltada para a criação de espaços destinados a que os alunos experienciem ou vivenciem a música por si mesmos construindo coletivamente um aprendizado representativo, significativo, expressivo, relevante e sustentável.

Outrossim, podemos vislumbrar que a hipótese lançada foi confirmada ao final do trabalho. A mesma aplicação prática pode ser empregada no tocante às supostas correspondências entre os planos suso referidos, bem como aos pretensos cruzamentos pleiteados.

Eis que a questão norteadora do nosso trabalho era: a Pedagogia de Koellreutter possui entrelaçamentos, pontos de contato e atravessamentos tanto com a aplicabilidade quanto com o conceito de Método ou Paradigma Epistemológico Fenomenológico? Podemos responder que sim.

Nessa conjuntura, repara-se que nosso objetivo foi cumprido, atingido ou alcançado; qual seja, verificar a plausibilidade dos supostos nexos entre a Pedagogia de Koellreutter e o Paradigma Epistemológico ou Método Fenomenológico. Com efeito, pudemos empreender aproximações e entroncamentos importantes a respeito do tema em questão. Nesse sentido, vislumbramos que os vínculos ou encadeamentos pontuados caminham “*pari passu*” com os conceitos de Devir, Fluxo e Rizoma utilizados pelo mestre.

Nada obstante, a primazia do Fazer Musical representa, de forma significativa e relevante, a força motriz de todo o processo de formação de artistas e educadores mais críticos, reflexivos, conscientes, autônomos, humanos, sensíveis e expressivos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Fragment über Musik und Sprache**. In: Gesammelte Schriften. Band 16: Quasi una fantasia. Musikalische Schriften III. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1975.

BERGER, Gaston. **Le cogito dans la philosophie de Husserl**. Paris: AUBIER, 1941.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.



_____. **Hans-Joachim Koellreutter**: músico e educador musical menor. Revista da ABEM, Londrina, v. 23, n. 35, 11-23, jul-dez 2015.

BOTTOMORE, Thomas. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1997.

CASTRO, Roberto C. G. **Platão contra os sofistas**: sobre a retórica. CEMOrOc-Feusp / IJI - Univ. do Porto / FIAMFAAM – Comunicação Social. Convenit Internacional 12 maio-agosto 2013.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. Editora Ática. São Paulo SP. 1994.

DEMO, Pedro. **Introdução à Metodologia da Ciência**. São Paulo: Editora Atlas, 1991.

DICIONÁRIO “ON-LINE” CALDAS AULETE, c2021. **Aulete digital**. Disponível em: <<https://www.aulete.com.br/imanente>> Acesso em: 11 set. 2021.

DICIONÁRIO “ON-LINE” (IN)FORMAL, c2006. **Dicionário inFormal**. Disponível em: <<https://www.dicionarioinformal.com.br/poiesis/>> Acesso em 20 ago. 2021.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Folha de São Paulo “On-line”**. Professor de Tom Jobim, maestro Koellreutter morre aos 90. São Paulo, 14 set. 2005. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u53419.shtml>> Acesso em: 10 dez. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, C. W. P. **Os descaminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 2002.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

HOFFE, Otfried. **Aristóteles**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HUSSERL, Edmund. **Meditações Cartesianas**. Madras. São Paulo. 2001.

JAPIASSÚ, H. F. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3ª edição revisada e ampliada. Jorge Zahar Editor, RJ, 1996.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. **O ensino da música num mundo modificado**. Cadernos de Estudo: Educação Musical, Belo Horizonte: EMUFG/FEA, n. 6, p. 37-44, fev. 1997a.



_____. **O espírito criador e o ensino pré-figurativo.** Cadernos de Estudo: Educação Musical, Belo Horizonte: EM-UFMG/FEA, n. 6, p. 53-59, fev. 1997b.

KUEHN, Frank Michael Carlos. **Interpretação, reprodução musical, teoria da performance:** reunindo-se os elementos para uma reformulação conceitual da (s) prática (s) interpretativa(s). Per Musi. v. 26. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 7-20. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pm/n26/02.pdf> Acesso em: 09 mai. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

_____. **Técnicas de pesquisa.** São Paulo: Atlas. 1999

_____. **Fundamentos da metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em Educação Musical.** Série Educação Musical. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MATTHAY, Tobias. **The visible and invisible in piano technique.** London: Oxford University Press, 1988.

MELLO, Luiz Gonzaga. **Antropologia cultural:** Iniciação, teoria e temas. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção.** Livraria Freitas Bastos, SP. 1ª edição em língua portuguesa. 1971.

MOGAMES, Rodrigo Assad. **Práticas criativas em diferentes contextos:** uma trilha ao fazer musical criativo. Orientadora: Prof.^a Livre-Docente Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. 2020. 201 f. Dissertação (Mestrado) – Música, Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista (Unesp), São Paulo, 2020.

MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

NEUHAUS, Heinrich. **L'art du piano.** France: Editions Van de Velde, 1973.

OLIVA, Alberto (Org.). **Epistemologia:** a cientificidade em questão. Campinas: Papyrus, 1990.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Metodologia das ciências humanas.** São Paulo. Hucitec – Edunesp. 1998.

PARRA FILHO, Domingos; SANTOS, João Almeida. **Metodologia científica.** São Paulo: Futura, 2000.



PEREIRA, Antônio Sá. **Ensino moderno do piano**. 2. ed. São Paulo: Ricordi, 1948.

SANTOS, Regina Márcia Simão. **Uma trajetória de pesquisa sobre rizoma e educação musical**. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11, 2005, Londrina. Anais... Londrina: SPEM, 2006. CD ROM

_____. **O jogo-cartografia na pedagogia do afeto**. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 21, 2015a, Natal. Anais... Natal: ABEM, 2015a. p. 3-14.

_____. **Práticas de Ensino de Música: os fios da marionete ou os fios de Ariadne?** Revista da ABEM, Londrina, v. 23, n. 34, p. 110-124, jan./jun. 2015b.

SAVOIA, Mariângela Gentil. **Psicologia social**. São Paulo: McGraw-Hill, 1989.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SIGNORELLI, André Rosalem. **Giro linguístico da performance e dialética em perspectiva**. Revista Científica Multidisciplinar O Saber, São Paulo, v. 10, p. 01-37, out. 2021a. Disponível em: <<https://revistacientificaosaber.com.br/ojs/envie seu artigo/index.php/rcmos/article/download/185/150>> Acesso em: 30 dez. 2021.

SIGNORELLI, André Rosalem. **Confluências entre a pedagogia de Koellreutter e imaginação musical**. Revista Científica Multidisciplinar O Saber, São Paulo, v. 1, ed. 11, p. 01-17, nov. 2021b. Disponível em: <https://revistacientificaosaber.com.br/ojs/envie seu artigo/index.php/rcmos/article/view/226> Acesso em 30 dez. 2021.

_____. **Giro linguístico da performance e fenomenologia em perspectiva**. Revista Científica Multidisciplinar O Saber, São Paulo, v. 2, n. 1, jan-jun. 2022. Disponível em: <https://www.revistacientificaosaber.com.br/ojs/envie seu artigo/index.php/rcmos/article/download/271/201> Acesso em 02 fev. 2022.

STREY, Marlene Neves (Org.). **Psicologia social contemporânea**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VEIGA, Raquel dos Anjos. **Dimensão interdisciplinar na pedagogia de projetos no ensino da música na educação básica**. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lia Braga Vieira.



2016. 32 f. Dissertação (Mestrado) – Artes, Programa de Pós-graduação stricto sensu em Artes da Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Belém-PA, 2016.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2003.

APÊNDICE - REFERÊNCIA NOTA DE RODAPÉ

2. Por óbvio, esta concepção apresenta-se um tanto quanto frágil e vulnerável sendo passível de críticas no que tange às possibilidades de concretização (as quais não se encontram no escopo do presente trabalho).

3. Para o presente artigo de cunho científico, consideraremos o conceito de Imaginação Musical adotado por Pereira (1948), Neuhaus (1973) e Matthey (1988), dentre outros. Neste sentido, temos Imaginação Musical como a capacidade de ouvir o som antes de tocar (“sentir”). Trata-se, pois, de uma percepção ou sensação do ouvido interno. Em suma: a Imagem ou Representação Mental sobre a Música (Texto) dará origem a uma Imagem ou Representação Mental acerca dos Movimentos (Corpo) estritamente necessários para a boa execução de uma determinada passagem. Conforme Neuhaus (1973), é um mecanismo dialético que está em ação (“*Image-Making*”).

4. Ou trama da cultura, de acordo com a expressão já utilizada por nós alhures.

5. Consoante o Dicionário “*on-line*” Caldas Aulete (2021): Que está contido de maneira inseparável na natureza de um ser ou de um objeto: Que está contido em ou provém de um ser, sem interferência de qualquer ação externa. Antônimo de transcendente em termos filosóficos. Permanente, que reside de uma maneira constante; perdurável. Que não se comunica a objeto externo.

6. Observação concernente à escrita correta do sobrenome do filósofo em relação a Signorelli (2021b).



7. Referência entre aspas devido ao uso do termo na acepção bem sabida, corrente, trivial, usual ou corriqueira presente no cotidiano do senso comum, imaginário popular ou inconsciente coletivo.

8. Novamente, verifica-se o uso da palavra entre aspas em virtude do seu sentido corriqueiro, trivial ou cotidiano para os fins deste artigo científico.

9. No que toca à noção de Imaginação Musical, não trataremos de destrinchar este tópico nas linhas subsequentes; haja vista já termos outros trabalhos científicos sobre a temática em foco. A esse respeito, vide também nosso livro “Interfaces entre imaginação musical e técnica pianística”.

10. Professor de Tom Jobim, maestro Koellreutter morre aos 90. Folha de São Paulo “On-line”. São Paulo, 14 set. 2005. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u53419.shtml>> Acesso em 17 ago. 2021.

11. "Tudo o que choca, conscientiza", declarou Koellreutter. Sua personalidade imantou polêmicas e controvérsias que se propagaram por imprensas e profissionais. Foi assim na querela nacionalismo x dodecafonismo (1950) e na palestra "Função e Valor da Música na Sociedade de Amanhã" (1977).

12. Conforme o Dicionário “on-line” (IN)FORMAL (2021): A ação ou a capacidade de produzir ou fazer alguma coisa, especialmente de forma criativa.

13. Para utilizar a nomenclatura empregada por Severino (2007).

14. Mais uma vez, expressão consagrada pelo uso cotidiano e hodierno do senso comum prescindindo, portanto, de maiores esclarecimentos.

Enviado: Abril, 2021.

Aprovado: Maio, 2022.



MULTIDISCIPLINARY SCIENTIFIC JOURNAL

**NÚCLEO DO
CONHECIMENTO**

REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR NÚCLEO DO
CONHECIMENTO ISSN: 2448-0959

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br>

¹ Doutorando em Música (Performance/Práticas Interpretativas) e Musicologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestrado em Performance/Práticas Interpretativas pela Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EM-UFRJ). Pós-graduação “lato sensu” em Docência do Ensino Superior. Pós-graduação “lato sensu” em Educação Musical. Bacharelado em Música Habilitação Piano pela Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES). ORCID: 0000-0002-1523-9191