

Flutebox, uma surpresa ética e estética

Ana Paula Pereira e Leandro Gaertner

Resumo: O texto aborda o tema da aprendizagem de uma técnica contemporânea para a flauta transversal ou instrumentos de embocadura livre: o *flutebox*. Usando como referência as contribuições de Virgínia Kastrup sobre a “aprendizagem inventiva”, busca-se cartografar um processo de experimentação e incorporação desta técnica. O objetivo é apresentar neste texto-diálogo, construído aos moldes da conversação, uma problematização dessa experiência como produção de subjetividade. O texto apresenta o “mecanismo da circularidade criadora” como chave para compreensão do processo de aprendizagem inventiva do *flutebox*, trazendo para o debate, sob outra perspectiva, questões do hábito e da imitação como contágio e incorporação.

Palavras-chave: flauta, *flutebox*, cognição, aprendizagem inventiva.

Abstract: The text addresses the theme of learning a contemporary technique for the flute or free embouchure instruments: the *flutebox*. Using as a reference the contributions of Virgínia Kastrup on "inventive learning", we try to map a process of experimentation and incorporation of this technique. The objective is to present in this text-dialogue, constructed to the molds of the conversation, a problematization of this experience as a production of subjectivity. The text presents the "creative circularity mechanism" as a key to understanding the *flutebox*'s inventive learning process, bringing to the debate, from another perspective, issues of habit and imitation as contagion and incorporation.

Keywords: flute, *flutebox*, cognition, inventive learning.

Introdução

Este texto escrito a quatro mãos é fruto de uma exposição junto ao “Grupo de Estudos e Prática da Música dos Séculos XX e XXI”, grupo de pesquisa liderado pela Profa. Dra. Zélia Chueke na Universidade

Federal do Paraná. Trazemos aqui considerações sobre os processos de incorporação e realização da técnica do *flutebox*, isto é, uma técnica contemporânea que permite o flautista realizar *beatbox* enquanto toca flauta transversal, de maneira a produzir elementos melódicos e percussivos concomitantes no discurso musical. Nos interessa desdobrar de que forma a aprendizagem desta técnica constitui uma experiência de *problematização e invenção*?

A pesquisa da aprendizagem como experiência de problematização e invenção é uma maneira de colocar o problema da aprendizagem para além de pensá-la a partir da questão dogmática da transição do *não saber* para o *saber*. Como nos possibilita pensar Virgínia Kastrup, em diálogo com a concepção de aprendizagem que apresenta Gilles Deleuze em “Diferença e Repetição”, o ponto que marca a originalidade de abordagem do autor, diz que:

a aprendizagem não é entendida como passagem do não-saber ao saber, que não fornece apenas as condições empíricas do saber, nem é uma transição ou uma preparação que desaparece com a solução ou resultado. A aprendizagem, é sobretudo, invenção de problemas, é experiência de problematização. (KASTRUP, 2001, p.17)

O termo *flutebox* é um neologismo da língua inglesa, a união das palavras *flute* e *beatbox*. Este termo vem sendo usado em nossos dias especialmente na Internet e refere-se à técnica para flauta transversal que consiste em combinar a flauta *cantabile* e outras técnicas clássicas deste instrumento ao elemento percussivo característico do *beatbox*. Importante observar que esta técnica não é exclusiva da flauta transversal e pode ser também empregada em outras flautas de embocadura livre. Diversos instrumentistas têm publicado vídeos online demonstrando esta técnica¹, dentre eles destacamos Greg Patillo, flautista norte-americano nascido em 1977, que a partir de 2007

¹ Alguns flautistas que demonstram o *flutebox* em vídeos online: Greg Patillo, Nathan “Flutebox” Lee, Alexis Sorba, Cosmin Cioca, Jack Landstreet, Nastya Maslova, Oscar Vásquez.

compartilha no site *Youtube* suas performances alcançando milhões de visualizações. Patillo² em 11 de maio de 2010 lança um vídeo tutorial³ ensinando o passo a passo para o básico do *flutebox*, assim contribuindo de maneira indelével para uma espécie de metodologia pedagógica desta técnica. Ele menciona na apresentação deste vídeo que existia uma demanda por parte de outros flautistas solicitando os procedimentos inerentes à técnica. Foi nesta época, cerca de 6 ou 7 anos atrás, a partir das performances de Patillo, seguido de seu tutorial, somado às performances de outros flautistas, que me percebi contagiado pela surpresa estética do *flutebox* ou “*beatbox flute*”, e assim pude habitar este território e sedimentar alguns nuances desta técnica até os dias de hoje; um processo em contínua transformação.

Cartografando o trajeto na incorporação do *flutebox*, vejo-me há alguns anos com um pífano em dó feito com um cano de PVC, ensaiando meio inaudível os primeiros passos no *pifebox* nas laterais das rodoviárias por onde passava e aguardava a chegada de meu ônibus, ou em casa aproveitando a reverberação do banheiro, ou isolado num ermo campestre ou ainda na ressonância de salas universitárias ou igrejas vazias. Observamos um trajeto solitário de auto-percepção, errância, invenção, curiosidade e entrega, um claro novo impulso de vontade de continuar praticando e pesquisando flauta.

Há necessidade de contextualizarmos, entre os motivos que levaram a criação deste texto/ensaio, a principal força movente provém do diálogo sem fim que perpassa nosso convívio. O convívio de duas pessoas e seus modos de existência e produção de conhecimento. Nós, os autores, somos um casal, uma díade, nos constituímos e nos transformamos acompanhando um ao outro, cada um em seu território e nos lugares comuns entre eles: a música e a psicologia especialmente no

² Greg Patillo é natural de Seattle (EUA), é graduado e mestre pelo *Cleveland Institute of Music*.

³ Vídeo tutorial “Beatbox Flute” de Greg Patillo disponível no *Youtube* desde 11 de maio de 2010: <https://www.youtube.com/watch?v=rEqhJy5ODAg> Acesso em 30/12/2017.

pensar as experiências de aprendizagem que afirmam a potência inventiva do ser humano.

Um breve olhar musicológico sobre o *Flutebox*

Consideramos o *flutebox* uma técnica contemporânea para flautas de embocadura livre, como a flauta transversal, o pífano⁴, o traverso, as flautas célticas, por exemplo. Semelhante às técnicas clássicas, o *flutebox* pode ser incorporado ao território/repertório já praticado pelo flautista, isto é, ao modo do *duplo golpe de língua*, *respiração circular*, *frullato*, *assobio à jato*, *tongue ram*, etc., o *beatbox flute* ou simplesmente *flutebox* pode ser usado ao bel prazer. É uma técnica contemporânea, pois mimetiza elementos musicais do século XX e XXI, praticada por flautistas de nossos dias, em especial sonoridades eletrônicas, à cultura Hip Hop, aos instrumentos que compõem a bateria (bumbo, prato, caixa clara, chimbau, por exemplo). Na construção desta técnica não poderíamos deixar de citar o grupo *Jethro Tull* e seu flautista Ian Anderson (Escócia 1947) como influenciadores de nossa época na busca por efeitos característicos na flauta, já esboçando alguns movimentos do *beatbox flute* desde os anos 1960.

Greg Patillo sistematizou alguns movimentos básicos e publicou sua experiência e conhecimento no vídeo tutorial, fato que podemos considerar como um marco na sistematização, divulgação e duração desta técnica. Patillo resume de maneira didática alguns movimentos do *beatbox flute* através da expressão “*boots cats*” (botas gatos), onde já podemos ouvir o que ele chama de “three beats” (três batidas): “B”, “C” ou “K” e “Ts”. Além destes três sons básicos de *beatbox* que podemos produzir sem perder a embocadura da flauta, em outros vídeos tutoriais,

⁴ Oferecemos em diferentes contextos educacionais uma *Oficina de Construção de Pifanos de PVC*, onde procuramos contagiar osicineiros para o mundo da música e da flauta, geralmente jovens, incluindo diversas técnicas durante as performances de demonstração do instrumento. Recentemente tenho incluído o que chamo de *pifebox*, a união do pífano e do *beatbox* em momentos da oficina.

Greg Patillo amplia a gama de efeitos possíveis, inclusive sons percussivos simultâneos à inspiração do instrumentista, o que possibilita o efeito de *moto perpetuo* no discurso musical, como o som “*inhaled Ps*”⁵. No ano de 2014, a fabricante americana de instrumentos *Gemeinhardt Musical Instruments* publicou em seu canal do Youtube diversos vídeos tutoriais de *beatbox flute* com Greg Patillo, fato que aponta um interesse maior por esta técnica.

O *flutebox* é hoje aberto à visitação, exploração e ampliação. Tem a ver com o que ouvimos em nossa época, mimetiza nossa paisagem moderna e tem na sua paleta de *tópicas* as cenas de nossas cidades. Pode trazer os gestos da periferia, pode fantasmagorizar um palco acadêmico, pode gestualizar em consonância com os dançarinos de *dubstep/popping* mas também pode brincar jocosamente com o cânone folclórico. Como qualquer técnica, o *flutebox* soma nas possibilidades expressivas do flautista. O percussivo simultâneo ao melódico dá vazão a um novo oceano de afetos que já estava lá em nossos ouvidos e memórias, é a música de nossa época que encontrou um modo de escoar através deste antigo tubo sonoro, a flauta.

Cognição e Aprendizagem como Problematização e Invenção

Pensando juntamente a Kastrup (1999) a questão da aprendizagem perpassa a possibilidade da cognição diferenciar-se de si mesma. A cognição compreendida como a ação de produzir ou criar conhecimento é indissociável de processos de aprendizagem. Desviar, bifurcar, não ter que estar sempre a submeter o que se vai aprender a resultados determinados, esta postura exige alguma abertura para as experiências inesperadas, ao devir, ao que não é representacional, ao desconhecido. A perspectiva cognitiva da invenção coloca a

⁵ Vídeo tutorial “*Inhaled Ps*” de Greg Patillo disponível no Youtube desde 25 de setembro 2011: <https://www.youtube.com/watch?v=5gAR7t1Leiw> Acesso em 31/12/2017.

problematização como aquilo que provoca afetação, seja pela novidade ou pela surpresa. Neste caso, pensaremos aqui, juntamente da abordagem da invenção proposta por Virgínia Kastrup (1999) a relação que se constrói com esta novidade técnica, do primeiro contato até sua incorporação: o *flutebox*. Houve nessa experiência um movimento: contágio, incorporação e propagação. Tratamos mais especificamente do contágio e da incorporação como habitar um território, mas também desterritorializar.

A pesquisadora Virgínia Kastrup a partir das abordagens de Maturana e Varela, Deleuze e Guattari, propôs como sua tese de doutoramento, uma nova abordagem para os estudos da cognição como invenção de si e do mundo. Isso significa uma ampliação da compreensão da cognição, na medida em que a cognição não é mais vista apenas como reconhecimento, passando a ser percebida também em sua dimensão de invenção de problemas. Para Kastrup o tempo foi deixado de lado na psicologia cognitiva, não estando ausente, entretanto, em autores de outros campos do saber como Bergson, Deleuze e Guattari, Maturana e Varela. Maturana e Valera, mais especificamente, trouxeram o tempo para o estudo da cognição e o denominaram de *breakdowns*. Segundo Kastrup a cognição não acontece separada desses *breakdowns*, que são bifurcações que acontecem quando o funcionamento cognitivo sofre uma perturbação. São o que a autora chama de “quebras” na cognição que “cavam rachaduras nos esquemas cognitivos” (KASTRUP, 1999, p.198), permitindo a manifestação/surgimento de novas formas.

Estas perturbações causam ainda ressonâncias no coletivo, uma vez que provocam a invenção de novos mundos. Kastrup ainda sublinha que Varela (1995) persiste em chamar nossa atenção para a importância da abertura ao presente como atitude essencial para a compreensão da competência ética (KASTRUP, 2002, p.90). A atenção ao presente aciona uma cognição viva, corporificada. Uma forma de ser e de viver que permite a criação de problemas e a expansão dos limites do si e do

domínio cognitivo anteriormente constituído. Para a pesquisadora, “a cognição surge então ampliada, incluindo a dimensão ética, tornando patente sua aproximação com a noção de subjetividade” (KASTRUP, 2002, p.91). Esta concepção de cognição ampliada permite estudar a dimensão cognitiva da experiência do aprendizado de uma nova técnica, ou de uma surpresa estética, como produção de subjetividade e abertura para invenção.

Paulo Freire (2015), em *Pedagogia da Autonomia* é quem nos fala da dimensão estética e da dimensão ética das experiências de aprendizagem. Tende-se a conceber a ética como aquilo que trata dos julgamentos de valor ético, bom e mau, e a estética trata dos julgamentos de valor estético, o feio e o belo. Contudo, como nos colocam, Zanella, Cabral, Meheirie, Da Ros e Cols (2006) em diálogo com Paulo Freire,

Ética e estética são dimensões concretas da atividade humana que aparecem na relação de pessoas concretas agindo e transformando o mundo e sendo, neste movimento, continuamente transformados. Ética e estética implicam e engendram processos criativos sem os quais as pessoas jamais poderiam circunscrever suas emoções e seus valores. Possibilitar o redimensionamento do sentir, do pensar e do fazer do sujeito para perceber a riqueza e mutação da realidade é investir na formação ética do sujeito. (ZANELLA, CABRAL, MEHEIRIE, DA ROS E COLS, 2006, p.13-14)

A partir das experiências de relação estética o sujeito pode então experienciar outras relações, consciente das condições objetivas que o subjetivam, consciente de que muitos outros o constituem neste rico e complexo processo de significações e ressignificações. Kastrup (2001, p.18), por exemplo, tem abordado como assunto eixo nas suas pesquisas, a necessidade de reformulação da concepção cognitivista, na qual o problema da aprendizagem implica exclusivamente obter um saber já constituído. Esta concepção Kastrup chama de *reconhecimento*, pois o objetivo encerra aprendizagem num labirinto de representar exatamente a realidade ou aquilo que se contactou. Aprender, ao

contrário é fazer a cognição diferir de si mesma, fazê-la bifurcar. Não submeter a aprendizagem a resultados determinados demanda certa abertura da cognição às experiências. A perspectiva cognitiva da invenção de problemas (e não apenas da solução de problemas) se volta aquilo que provoca afetação, seja pela novidade, espanto ou surpresa.

De modo diferente das experiências de reconhecimento, as experiências de problematização permitem que nossas faculdades discordem entre si. Sensibilidade, imaginação e memória, por exemplo, processos transversais, circulam, misturam-se e de encontro, produzem estranhamento e tensão, forçando-nos a pensar, a aprender e a construir um novo caminho cognitivo. Kastrup nos apresenta o exemplo da viagem como uma experiência de problematização: “quando viajamos somos forçados a conviver com uma certa errância, a perder tempo, a explorar o meio com olhos atentos aos signos e a penetrar em semióticas novas.” (KASTRUP, 2001, p.17). Quando transportados a outros espaços, os hábitos anteriores não bastam para nos apropriarmos de outros que terão que surgir. Somos então forçados a aprender, a nos movimentarmos em realizar outras atividades, a atentarmos para construções mentais que, até então, eram-nos tão simples e banalizadas que havíamos esquecido da sua dimensão de invenção. Para Kastrup, “tal aprendizagem não se esgota na solução de problemas imediatos, mas prolonga seus efeitos e sua potência de problematização” (2001, p.17)

Em tal concepção de aprendizagem, desconstruída dos seus moldes instrumental e utilitarista, temos o exemplo proposto por Varela, Thompson e Rosch (1991 apud Kastrup, 2007), onde afirmam que a aprendizagem de um instrumento musical se dá por processos de invenção, inscrevendo a cognição no corpo. Aprender é coordenar mente e corpo, fazer com que organismo e meio entrem em sintonia.

Para descrever esse singular processo de aprender, os autores afirmam que, em princípio, o corpo funciona comandado pela mente. Nesse caso, a aprendizagem começa com uma representação, com instruções simbólicas. Mas aprender a tocar

flauta não é seguir regras. A aprendizagem só se consoma verdadeiramente quando a relação simbólica é transformada em acoplamento direto, eliminando o intermediário da relação. [...] É justo dizer que a cognição passa a funcionar fora do registro da representação, em acoplamento direto com a matéria que o mundo fornece. Aprender não é adequar-se à flauta, mas agenciar-se com ela. (KASTRUP, 2007, p. 172)

O agenciamento pode ser compreendido como uma comunicação direta, sem subordinação ou hierarquia. O agenciamento produz uma unidade complexa do aprendiz-instrumento, capaz de constituir um processo de diferenciação recíproca, eliminando distâncias, como a tão conhecida entre sujeito e objeto, como por exemplo entre a boca, as mãos e a flauta, ou as mãos e as cordas de um violão, – fora do campo da representação – aí se dá o aprender. Nesse acoplamento, reside um movimento constante de aprendizagem, numa atividade criadora, sempre em devir, eliminando determinismos e fugindo de uma simples repetição mecânica (KASTRUP, 2007, p.172–173).

Hábito e Imitação sob a Perspectiva da Invenção

Instrumentistas músicos possuem hábito de estudos. Muitos dizem que se não o realizam é como se perdessem o domínio do corpo, dos movimentos que são só possíveis num acoplamento. O hábito é um conjunto de comportamentos, um fenômeno que podemos observar. Falamos do nosso hábito de escovar os dentes, de tomar banho, de pegar o ônibus para ir ao trabalho e outros. Sua aquisição é explicada pela combinação ou pelo somatório de reflexos, ou seja, pelas ações do organismo. São nas ações que formamos nossos hábitos. Segundo Kastrup o hábito para Deleuze (1968/1988) é, antes de tudo uma contração. Como contraímos uma bactéria, que nos altera o próprio organismo. Deleuze, amparado em Hume e Bergson, coloca que:

o hábito se forma com a contração da repetição de casos ou instantes sucessivos e independentes. Tais casos, que constituem uma repetição material, sofrem uma retenção. O primeiro caso não

desaparece, sendo retido até que o segundo apareça. É o hábito que retém os casos no presente. Ele é uma síntese passiva, a primeira síntese do tempo. A coexistência do presente com o passado imediato cria uma tendência à continuação e à perseveração, inclinando para o futuro. A fusão dos casos independentes e sucessivos gera uma experiência qualitativamente nova. O hábito, na medida em que introduz a diferença na repetição, é a condição da experiência e da subjetividade. (DELEUZE apud KASTRUP, 2001, p.18)

Kastrup ressalta com Deleuze (1968/1988, p.127) o “paradoxo da repetição”, que não se pode falar em repetição senão pela alteração que ela introduz no sujeito que a contempla. Os hábitos balizam nossa relação com o tempo, dão os ritmos, intervalos, tempos de reação e nossos cansaços. Fazem surgir disposição para ação e para buscar certas situações em que eles possam se realizar (EIRADO, 1998, p.5). Eles orientarão aquisições ainda desconhecidas, pois criam limites, indicando que não se pode aprender qualquer coisa em qualquer tempo. No tratamento do problema do hábito, existe a presença da circularidade, de uma certa repetição, porém que varia.

Deleuze afirma que formamos hábitos a partir da contemplação, da observação. Afirma ainda que o hábito é a “fundação de que derivam todos os outros fenômenos psíquicos” (1968/1988, p.140). Porém, a sensibilidade não é apenas receptiva, mas contrativa. Formamos hábitos contemplando, mas também exposto-nos aos casos e acasos. Kastrup coloca que:

o hábito é condição da experiência, mas esta condição é, ela própria, transformada pela sua realização, pelos seus produtos, num movimento de retroação inventiva. A contração dos hábitos é também contração de subjetividade, de atitude, de disposição. Trata-se, aqui, de uma disposição que condiciona, sem determinar, futuras experiências e futuras aquisições. Desta forma, uma circularidade inventiva entre condição e condicionado, entre processo e produto, entre o problema e solução, que revela a chave do aprender a aprender. (KASTRUP, 2001, p.19)

Em *Mil Platôs* Deleuze e Guattari (DELEUZE & GUATARI, 1997 apud KASTRUP, 2001, P.21) trabalham o tema da aprendizagem a partir

do conceito de território. Nas palavras dos autores o território define e é definido pelo organismo, numa constituição recíproca. O papel do território é essencial na aprendizagem, pois aponta o problema dos seus limites. Aprender, não está circunscrito ao adaptar-se a um meio ambiente dado, a um meio físico acabado, mas abarca a criação do próprio mundo. (KASTRUP, 2001, p.21)

O território configura limites para a ação, limites que não são topográficos, mas semióticos. Através da aprendizagem de semióticas locais e específicas são configuradas fronteiras de conexão com o ambiente como alteridade. Quando se fala em semióticas que são formadas ao longo de um processo de aprendizagem, fala-se de uma aprendizagem territorial. A aprendizagem pensada a partir do território aponta o problema dos seus limites. Aprender não é somente ter hábitos, mas habitar um território. Habitar um território é um processo que envolve o "perder tempo", que demanda errância, mas também requer constância, o que significa estar numa experiência direta e íntima com a matéria. Não é suficiente a passagem do tempo cronologicamente, apesar da repetição da experiência, ao curso do tempo seja uma condição essencial.

O habitante de um território não precisa representar um conhecimento. O habitar resulta numa corporificação do conhecimento, envolvendo órgãos dos sentidos e também músculos. Habita-se o território onde se sente em casa, têm-se habilidades e realiza-se movimentos que parecem espontâneos. No caso do hábito, há uma prevalência da sensibilidade sobre a ação concreta; no caso da habilidade, toca-se diretamente na face de solução de problemas que a aprendizagem envolve, pois a habilidade envolve um saber-fazer, uma ação efetiva. O manejo habilidoso é um agir em fluxo, uma lida com as coisas e as situações, uma atividade e uma prática. No entanto, é preciso atentar para o fato de que tanto a invenção de problemas quanto a solução de problemas estão aí presentes. (KASTRUP, 2001, p.22)

A respeito da incorporação do conhecimento, a autora fala que a aprendizagem produz uma configuração sensóriomotora que é obtida

pela assiduidade com que se habita um território. Ambos os aspectos fazem parte da aprendizagem quando esta é entendida como processo de produção da subjetividade. (KASTRUP, 2001, p.24) Para a autora, o caráter paradoxal da aprendizagem inventiva é que, além de exigir o “perder tempo” e a errância, ela envolve também, e de modo inelutável, um trabalho, uma repetição, uma disciplina, uma série de experiências, de exercícios e práticas que resultam na formação de hábitos e competências específicas (KASTRUP, 2001, p.24)

Incorporar uma nova técnica num instrumento musical significa compreender novas possibilidades de nosso próprio corpo, demanda cultivo. Ocorre um movimento de suspensão da atenção, pela surpresa vivenciada. Após isso, a vontade de torná-la sua, faz retornar a atenção a si mesmo. No caso da flauta transversal, qualquer técnica desenvolvida ao longo do tempo implica necessariamente, durante seu cultivo, em um aprendizado de si mesmo. Por exemplo, o controle do ar, de sua quantidade que está relacionada à capacidade de dinâmica ou de sua velocidade, que por sua vez está relacionada às alturas, ou seja, quanto mais ar na flauta mais forte fica o som e quanto mais veloz é o nosso ar passando pelo tubo sonoro mais aguda é a nota emitida: aprendemos assim a controlar nossa “coluna” de ar, imaginamos um fio de ar saindo de nosso corpo e entrando pela flauta, imaginamos e sentimos nosso ar mais volumoso, ou menos volumoso, mais rápido ou mais lento e precisamos estar atentos às possibilidades e movimentos de nossos músculos do abdômen e da face. Num outro exemplo, para conseguirmos realizar o *duplo golpe de língua* também precisamos entender e coordenar o movimento correspondente entre dedos, língua e glote ou então na *respiração circular*, que consiste em inspirar com o nariz e simultaneamente soprar rápido o ar que está armazenado na boca e na bochecha, possibilitando um som ininterrupto. Na incorporação do *flutebox* não é diferente. Adquirir uma nova técnica, aprender um novo instrumento ou uma nova expressão artística é a vontade de potencializar o território lúdico, o oceano de sentimentos

que nos habita e que acaba de ganhar uma nova forma de vazão. É também descobrir que temos movimentos escondidos dentro de nossos próprios corpos que somos. Podemos sim pensar em termos de auto-percepção e devir consciente no tempo, prazer, curiosidade, hábito e disciplina.

Esse processo de incorporação da técnica encontra no debate que Kastrup (2004, p.12) propõe sobre a aprendizagem inventiva seus intercessores conceituais. Por exemplo, quando a autora diz que a novidade e a surpresa caracteriza uma das faces da dupla temporalidade da aprendizagem. A segunda face de sua temporalidade é a sedimentação e o enraizamento Kastrup (2001) dialoga com Varela, Depraz e Vermersch (2003, p.99) que abordam a aprendizagem tomando a arte como caso exemplar. Vem à tona na experiência estética o exercício de uma atenção distinta daquela envolvida na realização de tarefas. A aprendizagem, na arte, mobiliza e desenvolve uma atitude atencional ao mesmo tempo concentrada e aberta para a novidade e a surpresa. Aprender neste sentido quer dizer não apenas tocar, reger e compor, mas também o tornar-se mais sensível em ouvir, perceber a música, deixando-se tocar por ela em toda sua força.

A habilidade musical não se restringe à técnica, ao adestramento apenas muscular e mecânico, está envolvida aí uma aprendizagem da sensibilidade, o que significa a aprendizagem de uma atenção especial que encontra a música, deixando-se afetar por ela e acolhendo seus efeitos sobre si. A força afectiva que devemos interpretar como sua dimensão não cognitiva. A experiência com a arte em situação de aprendizagem, o encontro do flautista com a técnica se dá num plano de forças. A técnica, em sua dimensão de alteridade, aciona no intérprete experiências de estranhamento e problematização.

A sedimentação do aprendizado, que teve seu ponto de partida o encontro com a novidade, se dá por meio do treino, que se proporciona como um conjunto de sessões consecutivas e regulares de exercícios. Trata-se de um aprendizado, que contém procedimentos, passo a passo.

Contudo, no processo do treino são estabelecidas algumas rotinas e algumas regras principais. O treino assume o sentido

do preparar um campo estável de sedimentação e acolhimento de experiências afetivas inesperadas, que fogem ao controle do eu. A regularidade das sessões tem como efeito a criação de uma familiaridade com tais técnicas ou experiências e, enfim, o desenvolvimento de uma atitude distinta da atitude natural. Cabe também destacar que o tempo do aprendizado ultrapassa a unidade da sessão, incluindo o antes e o depois, ou seja, o movimento de engajamento no processo de treino e os pós-efeitos da sessão. São identificados dois movimentos, um mais difícil e que envolve esforço, que é dito rio acima (upstream) e outro mais fácil, feito com menos esforço, denominado rio abaixo, (downstream). Esses dois movimentos imprimem ritmo ao processo, cujo mecanismo é circular. (KASTRUP, 2004, p.12)

O processo de sedimentação se relaciona com o que Depraz, Varela e Vermersch (2003) apresentam sobre a noção de cultivo e com essa noção, os autores observam que a aprendizagem exerce um aumento da força e da potência de uma atitude atencional. Num aprendizado, importa caracterizar os gestos cognitivos que são relevantes e exercitá-los assiduamente. Eles dizem:

Cantores não precisam criar seu aparato vocal, mas sim, sobre a base deste aparato, um instrumento perito que os permite cantar. Pianistas não precisam construir mãos para tocar, mas levam anos e anos criando mãos de pianistas: fortes, destros, calibradas no espaço, com uma extraordinária precisão. (DEPRAZ, VARELA e VERMERCH, 2003, p.100 apud KASTRUP, 2004, p.12-13)

A boca e as mãos do flautista não se definem por seu aparato biológico, nem pela invenção, mas pela destreza, firmeza, precisão e perícia na coordenação do ar e movimento dos dedos. A capacidade de desenvolver movimentos tão finos e precisos, que existe aí como virtualidade, mas implicou um cultivo por meio de uma prática repetida e por um treino que exigiu disciplina para que algo pudesse ser criado. O aprendizado por cultivo é um processo de atualização de uma virtualidade, que ganha o sentido de diferenciação. Trata-se de ativar

gestos, aumentando sua força através do exercício e do treino. O problema do tempo do treino é relevante, no sentido do aumento da potência do gesto cognitivo assim como na produção de um sentido de apropriação deste gesto, do fazê-lo seu. O novo e o antigo, o que surge e o que já estava lá, não são pares antinômicos, mas se ligam por uma linha de diferenciação e de invenção (KASTRUP, 2004, p.12-13).

Como vem debatendo Kastrup (2004, p.13), a cognição inventiva não é a mesma coisa que cognição espontânea. A cognição inventiva não é privilégio de grandes artistas ou cientistas, ela está em todos e por cada um ela depende de cultivo. A invenção não emerge por si do nada. Envolve treino aplicado e uma dose de disciplina. O treino se refere ao hábito e a disciplina se refere à posição de aprendiz. Este aprendizado depende da suspensão da atitude natural da atenção, que é aquela da atitude recognitiva, com ela vem a aprendizagem da atenção, dos dois gestos de redireção e de deixar vir. Partindo da suspensão, o aprendizado estabiliza um tônus atencional singular que envolve a ativação de uma atenção a si e de uma atenção aberta ao encontro.

O aprendizado conforme pensamos com Virginia Kastrup (1999, 2001 e 2004) assume uma forma circular na qual alguns gestos constituem um ciclo onde o movimento é suspender a atenção, redirecionar e deixar vir. Dentro destes movimentos a atenção reincide, retorna, renova, reinventa, reitera, recomeça. A lógica circular do aprender assinala para o inacabamento dos processos, uma vez que não há solução definitiva para os problemas que se colocam. O aprendizado jamais é concluído e cada sessão abre para um novo aprendizado. Ele é contínuo e permanente, não se fechando numa solução e não se totalizando em sua atualização, precisando por isso ser sempre reativado. As próprias técnicas incorporadas pelo flautista continuam em transformação no tempo, se transformam mediante as experiências e encontros. A própria técnica em si não é um conhecimento acabado, ela se atualiza na experiência de cada instrumentista. O *flutebox* atualiza a relação do flautista com técnicas anteriores, como por exemplo, o *duplo*

golpe de língua, que agora coordenado com *beatbox* ganha um novo problema, uma nova dimensão. É preciso experimentar e ver como funciona, como reagimos, se cansamos, ver o que acontece com a embocadura na flauta, são pensamentos que atravessamos no processo de sedimentação de uma nova técnica.

Referências

DELEUZE, Gilles. Diferença e repetição. (L. Orlandi & R. Machado, Trans.). Rio de Janeiro: Graal. (Trabalho original publicado em 1968), 1988.

EIRADO, André do. Hábito e Invenção. Revista do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense. 10 (1), 4–8, 1988.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia, Saberes Necessários à Prática Educativa. 50ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

KASTRUP, Virgínia. A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas: Papyrus, 1999.

_____. Aprendizagem, arte e invenção. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17–27, jan./jun, 2001.

_____. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. Psicologia & Sociedade, vol. 16, n. 3, p. 7–16, set/dez, 2004.

ZANELLA, Andrea; MEHEIRIE, Katia; CABRAL, Marcelo Grim; DA ROS, Sílvia Zanatta; URNAU, Lílian Carolina; TITON, Andréa Piana; WERNER, Francyne Wolf; SANDER, Lucilene. Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores(as). Cadernos de psicopedagogia. v.6 n.10 São Paulo, 2006.