

DA ÁGORA À ENCRUZILHADA: *BLUES* COMO INSTRUMENTO DE SENSIBILIZAÇÃO E CRIAÇÃO NO ENSINO DE FILOSOFIA

Claudia da Silva Kryszczun (Filosofia – UEL)
Maurício Fernando Pitta (Filosofia – UEL)
Prof. Dr. Marcos Alexandre Gomes Nalli (Orientador)

RESUMO

Propomo-nos, aqui, tratar do potencial sensibilizador e criador do *blues* no ensino de filosofia. Baseamo-nos em escritos de Gilles Deleuze e Félix Guattari sobre Filosofia como criação conceitual, e de Silvio Gallo acerca do ensino de filosofia como oficina de conceitos. Este trabalho também se baseia na oficina realizada pelo discente Maurício Pitta no projeto Pibid de Filosofia da Universidade Estadual de Londrina sobre a relação entre o *blues* e a filosofia prática de Aristóteles. Sob supervisão da Prof.^a Claudia S. Kryszczun, a experiência do uso do *blues* como instrumento útil para o ensino de filosofia obteve sucesso e serve-nos de solo para a discussão acerca do papel da música e de outros agentes na pedagogia filosófica. Este artigo, portanto, desenvolve-se em três eixos: no primeiro, exploramos a argumentação de Roopen Majithia sobre o *blues* como agente catártico; no segundo, explicitamos as compreensões sobre Filosofia e ensino de filosofia em questão, a fim de as articularmos com a hipótese de que o *blues* pode servir como instrumento de sensibilização e criação; por fim, no terceiro, relatamos a experiência da oficina que serviu de solo para este trabalho. Buscamos, com isso, corroborar que a música contribui ao ensino de filosofia.

Palavras-chave: Aristóteles. *Blues*. Ensino de filosofia.

INTRODUÇÃO

A música popular contemporânea, ao menos no tocante à derivada da cultura norte-americana—que, em tempos de globalização como os nossos, se encontra incrustada na cultura popular—deve muito ao *blues* enquanto um de seus principais sustentáculos. Da mesma forma, Aristóteles é, no estudo da História da Filosofia, um dos primeiros nomes a figurar, situado na gênese da tradição filosófica ocidental. Além dessas semelhanças, algo mais aproxima o filósofo de Estagira dos músicos do Delta do Mississippi. Tal aproximação foi apontada por Roopen Majithia em seu ensaio *Blues and catharsis* (2012, cap. 8)¹, no qual o autor relaciona o conceito de catarse aristotélico com o *blues* americano, demonstrando que o *blues* e, por extensão, a música popular como um todo, possui um potencial de educador das paixões tal que se aproxima da educação musical aos moldes aristotélicos.

Aproveitando-se dessa sugestão, nos anos de 2013 e 2014, duas oficinas foram realizadas com sucesso através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à

¹ A fonte consultada, por se tratar de um e-book, extensão *epub*, em que a diagramação é flexível à configuração do usuário, não possui paginação precisa que possa servir de referência. O artigo, no entanto, é breve e se encontra facilmente acessível no livro *Blues – Philosophy for Everyone: thinking deep about feeling low* (2012).



Docência (Pibid) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) no Colégio de Aplicação Pedagógica da UEL (doravante, “Colégio de Aplicação”), sob supervisão da Prof.^a Claudia da Silva Kryszczun, contemplando o diálogo proposto por Majithia em seu ensaio.² O diferencial das oficinas, no entanto, foi o uso do próprio estilo tema, o *blues*, em ação prática: o bolsista responsável pela oficina, Maurício Pitta, utilizou de violão ou guitarra para executar músicas do cancionário clássico do *blues*, com o intuito não apenas de exemplificar para os estudantes não familiarizados o que seria o tal do *blues*, como também para acrescentar ao processo de ensino de um tema filosófico clássico como o da filosofia prática de Aristóteles.

Neste artigo, estudo de caso amparado em uma problemática filosófica, propomo-nos a problematizar o *blues* e a música em geral como instrumentos pedagógicos para além do sentido catártico. Partimos, pois, da hipótese de que o *blues* teria, além de seu caráter temático e ilustrativo para a oficina, também caráter metodológico: de instrumento de sensibilização e criação filosófica (ou “protofilosófica”, no sentido de preparadora para uma criação autenticamente filosófica), podendo estar presente, portanto, durante todo o processo de ensino de filosofia. Para tanto, utilizamo-nos aqui do referencial teórico oferecido por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2010), quanto ao sentido mesmo do que viria a ser a atividade filosófica, e de Silvio Gallo (2006), quanto ao método idiossincrático do ensino de filosofia.

Sendo assim, este texto encontra-se dividido em mais três seções além das considerações finais: na *primeira*, exploraremos o eixo temático da proposta, sintetizando a argumentação de Majithia; na *segunda*, adentraremos no eixo metodológico evidenciando o que Deleuze e Guattari entendem por “Filosofia” e o que Gallo compreende por “ensino de filosofia”, servindo-nos do aparato necessário para enquadrar o *blues* no ensino de filosofia enquanto criação conceitual; na *terceira*, por fim, inseridos no eixo empírico, faremos um relato da experiência da segunda dentre as duas oficinas realizadas, com o intuito de demonstrar o processo proposto e sua aplicabilidade.

1. EIXO TEMÁTICO: O *BLUES* COMO EDUCADOR DAS PAIXÕES EM ARISTÓTELES

A relação entre o *blues*, por um lado, e a filosofia aristotélica, por outro, foi evidenciada por Majithia (2012), referencial principal para a produção da oficina. Para o autor, o *blues* serviu de base para a música popular por sua “relativa universalidade”, fruto de seu potencial único de causar purgação emocional e psicológica em todo e qualquer ouvinte—para Aristóteles, “catarse” (*ibid.*). Assim se pôs a problemática da oficina: como pode o *blues*, ritmo próprio dos afrodescendentes estadunidenses recém-alforriados, possuir essa abrangência para ouvidos ocidentais, produzindo um efeito catártico em seus apreciadores? Para desenvolver essa tese, Majithia explora sucintamente a história do *blues*, a discussão aristotélica sobre hábito e mediania

² Uma das oficinas foi documentada na edição de 14 de maio de 2013, na seção “Folha Cidadania”, do jornal local *Folha de Londrina*, ao longo da reportagem intitulada “FACES de um Brasil multi-étnico [*sic*]” (NASCIMENTO, 2013, p. 4).



(ARISTÓTELES, 1991) e a discussão acerca da educação musical e da catarse (*id.* 1985; 1991). Sintetizemos a argumentação desenvolvida por Majithia, começando por uma breve historiografia do *blues* que servirá de panorama inicial para se compreender o porquê do alcance de tal estilo na música popular norte-americana.

Há divergências se o *blues* foi um ritmo surgido na era da escravidão estadunidense ou se sua gênese se deu apenas após a abolição, no século XIX. O que se conhece hoje por *blues*, contudo, ganhou sua forma definitiva no pós-escravidão (ABAL; TROMBETTA, 2011, p. 3). Segundo Majithia (2012), o ritmo é oriundo de povos trazidos do leste africano para abastecer o mercado escravagista, sobretudo das regiões de Senegal-Gâmbia e Congo-Angola. As músicas próprias dessas regiões, apesar de suas diferenças técnicas, versavam sobre temas como carestia, injustiça ou amor, e desenvolviam, como afirma Majithia,

um papel comunal, muitas vezes impulsionado pela dança, com vilas inteiras tomando parte nas performances, sejam elas para rituais religiosos, plantações, colheitas, moagem de grãos, construção de habitações ou apenas para animar festas. (*ibid.*, trad. nossa)

Dentre as razões pelas quais o *blues* pôde se desenvolver em sua plenitude na era pós-escravidão, encontra-se a viabilidade nova de se comprar e utilizar instrumentos musicais sem grandes restrições, aliada à possibilidade, então, do desfrute de pequenas pausas de lazer entre os serviços diários, essenciais para que as “canções de trabalho” (ABAL; TROMBETTA, 2011, p. 4) das colheitas de algodão de regiões como o Delta do Mississippi transformassem-se no *blues* primitivo de Charlie Patton ou Son House (MAJITHIA, 2012). As condições de trabalho, contudo, continuavam degradantes, e a vida do negro alforriado e de sua prole persistia desamparada, vítima dos mais diversos preconceitos. O *blues*, na época, por sua origem, seu *habitat* principal—bares, barracos—e de suas letras dedicadas “ao diabo, ao sexo, à traição e às situações de pobreza e desamparo” (ABAL; TROMBETTA, 2011, p. 5), mundanas e cotidianas, contraposto ao senso religioso forte que ostenta, ainda hoje, os estados do Sul dos EUA, era concebido pelas elites brancas como “música do diabo” (*ibid.*). O *blues*, no entanto, longe de ser um ritmo de veneração demonista, foi a principal forma de manifestação do povo afrodescendente estadunidense, expressando “as alegrias e tristezas da vida do povo” (MAJITHIA, 2012, trad. nossa), ajudando “o dia de trabalho a correr mais rápido” (*ibid.*) e reunindo “as pessoas em danças comemorativas.” (*ibid.*)

Com o crescimento de condições adversas durante primeira metade do século XX nos Estados Unidos, como leis de segregação racial promovidas nos estados do Sul, os constantes alagamentos do Mississippi ou as duras condições de trabalho, houve um êxodo em massa das populações afro-americanas para cidades mais liberais, como Chicago ou Saint Louis (*ibid.*). O *blues*, nessa época, se industrializou e se urbanizou, ganhando nova roupagem—guitarra elétrica, contrabaixo, bateria etc.—, novas temáticas, em adição às antigas sobre sexo, amor e tristezas, como “lidar com o abandono de entes queridos [...] e o desejo de retornar ao Sul mais quente” (*ibid.* trad. nossa), e novos ritmos, como o som “mais áspero e enérgico para refletir o panorama industrial de suas novas casas” (*ibid.* trad. nossa), na Chicago de Muddy Waters. Não foi preciso muito, a partir daí, para que o *blues* culminasse no que hoje conhecemos por *rock’n’roll* (*ibid.*), surgido nos anos 50 com artistas como Chuck Berry, Elvis Presley



etc., desenvolvendo-se e transmutando-se no contexto da contracultura dos anos 60 e 70 com figuras históricas como os Rolling Stones e perdurando até os dias de hoje na cultura popular ocidental. Além de seu impacto na gênese do *rock*, o *blues* também estende sua influência para as manifestações musicais contemporâneas de origem norte-americana em geral, como no caso do *pop music*, do *hip-hop*, do *soul* e do *rhythm & blues*.

É a partir desse ponto que Majithia pretende introduzir a filosofia aristotélica como chave interpretativa para se compreender o fenômeno da catarse no *blues* e, portanto, a forma como a “relativa universalidade” do *blues* pode contribuir na educação das paixões. Para isso, se faz necessário retomar a discussão de *Ética a Nicômaco* (1991) sobre paixões, ações e disposições de caráter, que embasa a teoria aristotélica desenvolvida em *Política* e em *Poética* sobre educação musical e catarse.

O termo grego *eudaimonia*, comumente traduzido por “felicidade” ou “bem-aventurança”, mas que possui maior amplitude semântica que estes dois termos por não se restringir a um estado de espírito subjetivo, mas relacionar-se aos atos da vida humana em um sentido global (*ibid.* p. 16), resume o que, para Aristóteles, é a causa final do ser humano. Toda ação humana, seja de cunho moral ou não, segundo o filósofo, aspira ao bem, mesmo que falhe em alcançá-lo, e o sumo bem, ao qual todo bem, no limite, se remete, é a felicidade, que é um bem desejável em si mesmo por não remeter a nenhum outro bem, como meio para um fim. Logo, toda ação humana a tem por fim último (*ibid.*).

Para ser um homem feliz, portanto, é necessário, entre outros bens, como bens do corpo (dependentes da saúde e da compleição física) ou bens exteriores (como riquezas ou amigos), que se tenha virtude (*arethé*), isto é, uma disposição de caráter que permita constância na execução de ações que, além de visarem o bem como fim, são boas em sua execução (*ibid.* p. 18). Toda disposição, seja física ou mental, para Aristóteles, depende da habituação: atos corajosos levam a uma disposição de caráter corajosa, facilitando a constância de atos corajosos (*ibid.* p. 29). O hábito, pois, implica a passagem de uma formação heterônoma, que instaura hábitos, para uma autônoma, que os mantém (*ibid.* p. 34).

Para se compreender a necessidade da habituação é necessário explicitar que a ação virtuosa consiste da relação harmoniosa entre paixões, disposições e contingências. Um indivíduo medroso (disposição) foge amedrontado (paixão) em vista do menor perigo (contingência), mas um corajoso (disposição), diante de determinada situação (contingência), consegue nivelar seu medo (paixão) e agir corajosamente, de acordo com as adversidades—p.ex., por um lado, diante de um revólver, o indivíduo corajoso dispõe sem ressalvas de seus pertences para não perder a própria vida, mas por outro, frente a uma injustiça, consegue se erguer e pronunciar a plenos pulmões em vista da parte injustiçada. Sendo assim, uma ação virtuosa consiste, para Aristóteles, da mediania entre a falta e o excesso de determinada paixão diante de uma circunstância variável (*ibid.* p. 37), mediania que só adquire constância no caráter do agente moral de acordo com o reforço exercido pelo hábito.

Em *Política*, Aristóteles demonstra como a educação das paixões é essencial para o início heterônomo do processo de formação das virtudes de um indivíduo, devendo ser, por isso, objetivo do fazer político (*id.* 1985, pp. 1337a-b). Esse tipo de formação necessita da habituação ao afeto passional controlado, não de sua supressão. Paixões são necessárias para que não se caia em vícios como o da insensibilidade, mas



elas devem ser adequadas a cada situação, e a única forma de se aprender a dosá-las é ao se viver e se defrontar com elas.

Para Aristóteles, a educação musical cumpre importante papel nesse sentido. Segundo o estagirita, a música, como arte, é *mimesis*, isto é, imitação e aprimoramento de algo que já existe no mundo—no caso da arte musical, experiências e sentimentos (*id.* 1991, pp. 245-246). Por isso, a música pode comunicar algo para as pessoas na confluência do repertório vivencial e cultural do ouvinte e da mensagem que a letra ou os componentes musicais³ da canção transmitem (MAJITHIA, 2012). Uma canção que se relacione a vivências mais básicas do homem pode atingir maior público—daí, a abrangência do *blues*, que sempre se referiu a paixões e experiências comuns aos homens, carregando no próprio nome uma referência aos tão comuns sentimentos de tristeza e melancolia (*ibid.*). Para citar Stephen Stills: “*to sing the blues, you’ve got to live the tunes*” (em trad. nossa, “para cantar o *blues*, você tem de viver as canções”); pois nos parece consenso que todos, até certo ponto, tenham vivido algo do *blues* para poder cantá-lo e senti-lo.

Ao comunicar algo relativo à vivência das pessoas, como ocorre com o *blues*, a música evoca nelas fortes sentimentos, mesmo que em situações ficcionais (ARISTÓTELES, 1985, p. 1340a). “Como a música é realmente uma das coisas agradáveis”, afirma o estagirita,

E as qualidades morais pressupõem sentimentos de deleite, de amor e de ódio apropriados, é obviamente necessário que aprendamos e nos habituemos a julgar apropriadamente e a deleitar-nos com as boas disposições de caráter, e com as ações nobilitantes. (*ibid.*)

Essa vivência dos sentimentos pela música, portanto, não cumpre apenas papel de rememoração—e aqui entra o papel da *catarse*: elas permitem que, no ato de escuta e afecção, se purguem os sentimentos, como em um frenesi religioso (*ibid.* p. 1342b), o que os permite a regulação adequada das paixões, momento importante para a aquisição de uma virtuosa disposição moral, como Aristóteles sugere no trecho citado. Em outras palavras:

Nós ouvimos músicas tristes ou raivosas [...] não para apenas para nos chafurdar em tais emoções, mas para que possamos nos livrar delas. O que parece plausível é que tal purgação ou *catarse* é prazerosa porque nos livra de algo que é inerentemente doloroso. Aristóteles não explica realmente o porquê, mas talvez tal manutenção emocional ocorra porque reconhecemos a natureza ficcional das imagens que a música recria em maneiras que não nos são tão facilmente permitidas em nossas interações com a realidade. (MAJITHIA, 2012, trad. e grifo nossos)

Sendo assim, na escuta de músicas melancólicas como o *blues*, podemos lidar com emoções fortes que situações como a perda de uma pessoa querida, a exclusão

³ Compreendemos, aqui, “música” em sua acepção clássica e convencional: harmonia (notas sonoras simultâneas) + melodia (notas sonoras consecutivas) + ritmo (determinada distribuição de sons no tempo). Para Aristóteles, todos esses componentes podem suscitar no ouvinte determinado estado de alma (1985, p. 1342a)



social ou o exílio nos causariam, mas sem precisar lidar diretamente com essas experiências novamente. A regulação emocional resultante disso permite que se habitue os sentimentos à medida certa para as situações que necessitem deles de maneira virtuosa (ARISTÓTELES, 1991, p. 17).

O *blues*, dado sua história e seu extenso leque de temas, possui amplitude suficiente para que se relacione a praticamente toda e qualquer pessoa, independente de sexo, profissão ou raça, que nele revive paixões e aprende a lidar com elas. Nesse sentido, o *blues* é um ritmo catártico no melhor sentido aristotélico, mas com contemporaneidade suficiente para servir de educador passional do estressante panorama urbano ocidental contemporâneo (*ibid.*).

2. EIXO METODOLÓGICO: ENSINO DE FILOSOFIA EM DELEUZE, GUATTARI E GALLO

Para além do papel de educador das paixões, objetiva-se, no escopo desse artigo, pensar o *blues* e a música em geral como dispositivos pedagógicos para o ensino da filosofia. Nesse sentido, faz-se necessário explicitar qual concepção de Filosofia nos referimos quando falamos sobre ensino de filosofia. Deleuze e Guattari, em sua obra *O que é a filosofia?* (2010), nos apresentam a noção de Filosofia como um modo de pensar singular, a saber, o pensamento por conceitos. Essa concepção será aqui basilar.

Deleuze e Guattari elencam três modos construtivos básicos de pensamento para se lidar com o caos da imanência: Ciência, Arte e Filosofia. O primeiro opera com a criação de prospectos, funções ou proposições; o segundo, de afectos e perceptos; o terceiro, de conceitos (*ibid.* p. 32). Dessa forma, também a atividade filosófica é criação, mas seu produto é o conceito—dispositivo ou agenciamento cifrado, complexo e incorporal, corte na realidade imanente caótica que a rearticula como acontecimento (*ibid.* pp. 11, 29).

Sendo assim, o ensino de filosofia deveria ser da ordem do que Deleuze e Guattari batizam como pedagogia do conceito (*ibid.* p. 19). O estudante de Filosofia não deve, em tal pedagogia, se defrontar com uma tradição filosófica enrijecida; ele deve ser um agente criador e recriador de conceitos; a partir de uma rica tradição filosófica, repleta de filósofos que, cada qual a seu modo, construiu conceitos diversos sobre planos de imanência singulares, próprios, com seus problemas intrínsecos e idiossincráticos (*ibid.* p. 45), deve se utilizar dos conceitos disponíveis como de instrumentos disponíveis em uma oficina, e a partir deles, contra seus problemas mais próprios, construir seu mundo conceitual.

O teórico Silvio Gallo (2006), leitor de Deleuze e Guattari, pensa o ensino de filosofia a partir desse viés: ensino de filosofia como oficina de conceitos (*ibid.* p. 26). Mas o ensino de filosofia não se dá de pronto como criação conceitual, sobretudo no contexto da Educação Básica. O currículo escolar está disposto como pensamento científico (*ibid.* p. 22). Não há o hábito do pensar e do construir filosóficos na acepção deleuze-guattariana do termo. Além disso, o construir filosófico nunca parte do “nada”; é preciso que se aproprie de problemas que afetem de maneira autêntica o indivíduo para que ele se desperte “de seu sono dogmático” para uma lida filosófica com eles. Por isso tudo, é importante que haja uma aproximação metodológica a partir das vivências



dos indivíduos envolvidos no processo pedagógico para que se possa, enfim, chegar à construção de conceitos (*ibid.* p. 26).

Nesse sentido, Gallo elenca quatro momentos próprios do ensinar filosófico: (1) sensibilização; (2) problematização; (3) investigação; e (4) conceituação (*ibid.*). Portanto, a dinâmica filosófica deve se iniciar com o mundo do estudante: quais são seus problemas? E seus valores? O que já faz parte de seu repertório de mundo? O que ele deseja, enfim conhecer, e o que quer atingir com seus estudos? Um questionário desses não seria suficiente; cada estudante é uma singularidade, e possui seu âmbito de experiências, valores e conteúdos próprio, afetado cada qual de modo diferente, afim com seu passado e presente. A Filosofia, nessa perspectiva, não deve cair sobre o indivíduo como um fardo de conhecimentos pronto, lacrado, à espera de decodificação; deve, ao contrário, surgir como um arsenal de questões relevantes a serem levantadas e, de forma nunca óbvia, respondidas. Portanto, como os explosivos, devem ser impactantes a ponto de tomarem o educando como sua artilharia mais própria; ou, como diriam Deleuze e Guattari, devem ser “meteoritos” (2010, p. 17).

A sensibilização, pois, é passo inicial, segundo Gallo, para introduzir o indivíduo no processo de construção filosófica, abrindo espaço para a problematização propriamente dita (2006, p. 27). Os problemas da tradição filosófica só passarão a serem problemas do aluno assim que deixarem as mãos de Platão, Kant ou Nietzsche e se relacionarem aos problemas que o estudante X vive diariamente—seja no bairro onde mora ou com relação à conflituosa geopolítica internacional. Após devida sensibilização, a problematização pode, portanto, ser levada a termo (*ibid.*), bem como a investigação, em que o estudante, ativo no processo do conhecimento, mas amparado pelo tutor, que o conduz para trilhar suas próprias veredas, recorta a tradição filosófica e o conhecimento humano, acumulado por gerações, a fim de “montar no ombro do gigante” para olhar mais longe (*ibid.* p. 28). A investigação, no entanto, não passa de passo preparatório para que o estudante, blindado com milênios de conhecimento construído, possa realizar sua própria ruptura com o investigado e, assim preparado, portando uma miríade de elementos, possa ensaiar suas construções e recriações conceituais. O ensino de filosofia atinge sua completude nesse ponto (*ibid.* p. 29).

É nessa perspectiva que o *blues* pode ser enquadrado, além de mero ilustrador de um conteúdo específico, como agenciamento *sensibilizador e criador*.

Se buscarmos a própria definição de Gallo sobre o que viria a ser a etapa de sensibilização, encontramos com melhor definição aquilo que descrevemos há pouco:

Trata-se, nesta primeira etapa, de chamar a atenção para o tema de trabalho, criar uma empatia com ele, isto é, fazer com que o tema “afete” aos estudantes. Sabemos que os conceitos só são criados para enfrentar problemas; e que só enfrentamos os problemas que efetivamente vivemos. Ora, de nada adiantaria que o professor indicasse um problema aos alunos; é preciso, para que eles possam fazer o movimento do conceito, que o problema seja vivido como um problema para eles. Daí a necessidade da sensibilização. Trata-se, em outras palavras, de fazer com que os estudantes vivam, “sintam na pele”, um problema filosófico, a partir de um elemento não filosófico. Trata-se de fazer com que os estudantes incorporem o problema, para que possam vir a criar um conceito incorporeal. (*ibid.* p. 27)



Se retomarmos a discussão do capítulo anterior, torna-se claro que o *blues* é um ritmo que, por suscitar vivências e paixões comuns, tendo portanto abrangente alcance, consegue atingir o estudante no âmago, fazendo-o “sentir na pele” a mensagem transmitida por seu cancionário. O adolescente se vê, nessa etapa, envolto em uma gama de problemas passionais com relação a amores, ao despertar de sua vida sexual, a pressões acadêmicas e profissionais, a conflitos familiares, a crises existenciais etc.—e, dessa forma, consegue conectar o processo de sensibilização ao de problematização de maneira suave e quase imperceptível. Além disso, ele também é captado pelo “elemento não filosófico” do *blues*, com seus fraseados de guitarra ou sua gaita estridente. O *blues*, por isso tudo, consegue despertar o estudante para o processo de ensino de filosofia de forma impactante o suficiente para que ele não tergiverse quando em contato com a tradição filosófica no momento de sua investigação.

Além disso, por se tratar de um gênero artístico, o *blues* tem seu berço já no processo de criação. Os compositores desse estilo, batizados simpaticamente de “blueseiros” (*blues men*), são homens⁴ que, afligidos pelo peso de suas vidas, portam-se de instrumentos ou tão somente de suas próprias vozes para criar melodias que expressem sua melancolia e letras que expressem seu desalento. Uma aula de Filosofia, conduzida pelo ritmo compassado do *twelve bar blues*, pode transformar-se numa oficina de criação de *blues*, e os estudantes podem, enfim, se ver como blueseiros, ao criar paródias ou desenvolver suas próprias canções.

A criação musical, nesse sentido, não é propriamente filosófica—envolve perceptos e afectos, mas não conceitos. Porém, são análogas as criações artística e filosófica. Se retomarmos o argumento de que o ensino de filosofia ainda é como um elemento alienígena na Educação Básica, elemento este que só passou a vigorar obrigatoriamente nos currículos nos idos da década passada (*ibid.* p. 21), a criação artística, não filosófica e, nesse contexto, protofilosófica⁵, evidencia sua importância, desde que inserida no processo próprio do ensino de filosofia, como propedêutica para a criação propriamente conceitual. Ao se criar uma paródia, por exemplo, para expressar a insatisfação com a rotina de ensino ou com a falta de autonomia financeira, após uma oficina sobre a relação entre *blues* e Aristóteles, o que se faz não é mera brincadeira sem compromisso ou expressão pseudoartística gratuita; no processo, além do exercício óbvio de competências como redação e percepção musical, há também a articulação dos conceitos trabalhados—como, no caso, virtude, paixão ou catarse—, a compreensão e rearticulação dos conceitos em outro plano que não seus originais, a partir de afectos e perceptos, a serviço da lida com problemas cotidianos dos próprios educandos.

O que falta, sendo assim, fica sendo apenas a produção conceitual propriamente dita—mas a preparação já foi feita! Em uma discussão sobre o tema, os estudantes envolvidos no processo podem, reconhecendo os conceitos trabalhados e a forma como

⁴ Ou mulheres! Para citar apenas algumas: Bessie Smith, Etta James, Koko Taylor, Ma Rainey, Nina Simone etc.

⁵ Sobre isso, podemos citar Deleuze e Guattari diretamente: “Os três pensamentos [Filosofia, Arte e Ciência] se cruzam, se entrelaçam, mas sem síntese nem identificação. [...] Um rico tecido de correspondências pode estabelecer-se entre os planos. Mas a rede tem seus pontos culminantes, onde a sensação se torna ela própria sensação de conceito, ou de função; o conceito, conceito de função ou de sensação; a função, função de sensação ou de conceito. E um dos elementos não aparece, sem que o outro possa estar ainda por vir, ainda indeterminado ou desconhecido.” (2010, p. 234)



eles afetam ou não suas vidas, rearticularem esses agenciamentos em prol da resolução de seus problemas.

3. EIXO EMPÍRICO: APLICAÇÃO DA PROPOSTA EM UMA OFICINA DO PIBID

A oficina que pretendemos relatar, intitulada na época de “*Blues e Aristóteles*” e apresentada pelo bolsista Maurício Pitta, aconteceu no dia 9 de maio de 2014, na sala multimídia do Colégio de Aplicação, na região central de Londrina, Paraná, como parte integrante do projeto Pibid, edital de 2014, sob orientação do Prof. Dr. Eder Soares Santos e supervisão de campo da Prof.^a Claudia da Silva Kryszczun. A oficina contou com a presença de alunos em sua maioria oriundos do Colégio de Aplicação e do Colégio Estadual Polivalente, além dos demais bolsistas, da professora supervisora e do professor orientador. Foi uma oficina de cunho expositivo, mas aberta ao diálogo conjunto dos estudantes, e com o apoio de um violão e de laudas com um breve texto que resumia a oficina, acompanhado das devidas notas bibliográficas. A oficina, no total, teve duas horas e meia de duração (uma hora e meia para exposição e discussão, e o restante para a atividade de criação de paródias).

A oficina iniciou-se com a apresentação do bolsista e um breve diálogo introdutório no qual o *problema*—da universalidade do *blues* e de seu potencial catártico—, a *hipótese* de trabalho—o *blues* pode ter papel de educador das paixões no contexto contemporâneo—e os *objetivos* da oficina—explorar a historiografia do *blues*; explicitar o que Aristóteles entende por educação das paixões e catarse; demonstrar a troca conceitual entre os dois temas; e, por fim, propor a produção de paródias, levando-se em conta o que foi discutido, pelos estudantes envolvidos—foram apresentados aosicineiros.

Iniciou-se, logo após isso, breve explanação acerca da historiografia do *blues*, apresentada no primeiro eixo deste artigo. Um seleto repertório de canções de *blues* foi executado em meio às explanações, em ordem de demonstrar, na prática, o que vem a ser o estilo, assim como para assistir às explicações sobre suas ramificações ou demonstrar características rítmicas, melódicas e harmônicas do estilo. O repertório foi escolhido a dedo: músicas em português, para o melhor entendimento dos alunos, que envolvessem temas clássicos, como a solidão, a perda de um amor ou a indignação social, e executadas ou compostas por artistas de fácil acesso. Em seguida, Aristóteles entrou em cena para a explanação didática de pontos centrais de sua filosofia prática. Posteriormente, a interligação com o *blues* foi feita a partir de questões e da discussão conjunta com os estudantes. Tal discussão envolveu também a relação entre o *blues* e outros estilos musicais mais próximos do repertório dos alunos, como o *rock*, o sertanejo universitário e o *pop music*.

Ao fim da oficina, a proposta da criação de paródias foi realizada com sucesso: três grupos de alunos se dispuseram a realizar três paródias diferentes. As paródias, no geral, foram criadas em conjunto e foram apresentadas logo ao término da oficina—com direito a execução da harmonia musical no violão por parte dos próprios alunos.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a frase, atribuída por Charles S. Murray (1991) a Jimi Hendrix, “*blues is easy to play, but hard to feel*”⁶ pode ser levada com seriedade em conta, é preciso que se compreenda a “dureza” (*hardness*, referente à dificuldade [*“hard to feel”*] citada) do *blues* como algo de positivo: no fardo pesado que o blueseiro sofrido transmite a nós, em sua expressão melódica, nos reconhecemos empaticamente como homens, comuns em nossas vivências, e sentimos, através da gravidade das paixões partilhadas, purgação e libertação. Dor e catarse—nesse caminho interpretativo, podemos tomar a própria palavra *blue*, “azul” em tradução literal, como reflexo dessa paradoxal ambiguidade: o azul-marinho da melancolia e o azul-anil do céu aberto, no qual as andorinhas voam livres. A ambiguidade de sofrimentos parece ser constitutiva da vida humana, e faz até mesmo parte da vida plena que, segundo Aristóteles, é objetivo de todo homem: não se pode aceder a virtudes sem ter passado por sofrimentos. Uma vida feliz não exclui, nesse sentido, tristezas, assim como não se resume em alegrias e prazeres—é necessário levar em conta toda a biografia do indivíduo, o que inclui suas frustrações, bem como seus sucessos.

Dessa forma, o *blues* “fala” a seus ouvintes de maneira intimista. Por isso, pode servir tanto como purgador emocional e formativo moral quanto como, no caso proposto neste texto, ponte entre a sensibilização e a criação conceitual, momentos inerentes ao ensino de filosofia. Se o *blues* é espinha dorsal de grande parte da música popular contemporânea, ao mesmo tempo em que, direta ou indiretamente, possui resquícios de cancionários africanos, do *folk* e do *country* americanos e, até mesmo, da música clássica europeia, tais teses sobre o potencial catártico, sensibilizador e criador do *blues* podem ser, reservadas as medidas proporções e adequações de contexto, aplicadas à música em geral, como a conhecemos: uma ópera de Tchaikovsky pode sensibilizar tanto, e de maneira completamente diversa, quanto um *folk* de Neil Young ou um choro de Cartola.

Sendo assim, podemos concluir este artigo cientes de que a música pode ser protagonista no processo do ensino de filosofia e de que, entre o ensino filosófico, artístico e científico, desde que preservadas suas especificidades mais próprias, não deveriam existir fronteiras tão delimitadas—fronteiras que limitam o potencial que tais formas de pensamento têm de atingir áreas da singularidade do humano até hoje pouco exploradas ou ainda desconhecidas.

REFERÊNCIAS

ABAL, Felipe C.; TROMBETTA, Gerson L. “O blues e o diabo: um encontro na encruzilhada”. In: *Anais do XXVI Simpósio Nacional da ANPUH – Associação Nacional de História*. São Paulo, 1. ed., jul 2011, pp. 1-14, disponível em < http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1322667935_ARQUIVO_Gerson_Felipe.pdf >, acesso em 18 mar 2015.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco; Poética*. 4.ed. Trad. de Leonel Vallandro, Gerd

⁶ Em tradução nossa: “o *blues* é fácil de se tocar, mas ‘duro’ [*hard*] de se sentir”.



XI SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS – SEPECH
Humanidades, Estado e desafios didático-científicos
Londrina, 27 a 29 de julho de 2016

Bornheim e Eudoro de Souza. São Paulo: Nova Cultural, 1991, v.2. (Col. “Os pensadores”)

_____. *Política*. Trad. de Mário da Gama Kury. Brasília: UnB, 1985.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* 3ª ed. Trad. de Bento Prado Jr. e Alberto A. Muñoz. São Paulo: Ed. 34, 2010. (Coleção TRANS)

GALLO, Sílvio. “A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade”. In: *Ethica*. Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, pp. 17-35, 2006.

MAJITHIA, Roopen. “Chapter 8: Blues and catharsis”. In: STEINBERG, Jesse R.; FAIRWEATHER, Abrol (org.). *Blues – Philosophy for Everyone: thinking deep about feeling low*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2012. [edição digital, sem paginação] (Col. Philosophy for Everyone)

MURRAY, Charles S. *Crosstown Traffic: Jimi Hendrix & the post-war rock’n’roll revolution*. New York: St. Martin’s Press, 1991.

NASCIMENTO, Ana P. “Faces de um Brasil multi-étnico”. *Folha de Londrina*, Londrina, 13 mai 2013, “Folha 2”, pp. 4-5.