

O desejo para o aprendizado da música: uma abordagem psicanalítica

The desire to learn music: a psychoanalytic approach



Marcelo de Magalhães Cunha

Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

marcelo.cunha@uemg.br

Resumo: O artigo é fruto de pesquisa realizada em uma escola de música, nos cursos de graduação. O objetivo foi saber qual *desejo* sustenta professores e alunos no processo de ensino e aprendizado. O conceito de *desejo* da psicanálise foi transversal ao da educação musical para tratar o tema. Na revisão da literatura, encontraram-se poucas publicações. Foram entrevistados três professores e três alunos, individual e coletivamente, através do Método Clínico de Orientação Psicanalítica e da Conversação, oriunda desse método. Todas as entrevistas foram on-line, devido ao isolamento forçado pela pandemia da Covid-19. Nas conversas, procurou-se localizar os sintomas, o que vai, ou não, bem no processo de aprendizado da música, e os significantes que remetem a esse mal-estar. Em um primeiro momento, tentou-se localizar em cada entrevistado os sintomas e significantes presentes na sua relação com a música no ambiente familiar e depois no das escolas de música. Chegou-se a conclusão de que o tradicional “apoio familiar” ao estudo da música não significou, necessariamente, um suporte do *desejo*, mas a sua *demanda*. O *desejo*, como entende a psicanálise lacaniana, foi localizado mais em se apresentar para o outro como músico, buscando o sentimento de pertencimento, do que no interesse pela música em si, como linguagem ou objeto estético. Nessa *demanda* pela música, como forma de resgatar um laço social, aí como real desejo, o relato que mais apareceu no final das entrevistas foi o “medo do palco”, como sintoma de uma dialética entre *demanda* e *desejo* pela música.

Palavras-chave: Educação Musical. Ensino e Aprendizado. Desejo. Psicanálise.

Abstract: The article is the result of research carried out in a music school, in undergraduate courses. The objective was to know which desire sustains teachers and students in the process of teaching and learning music. The concept of psychoanalysis desire was transversal to that of music education to deal with the theme. In the literature review few publications were found. Three professors and three students were interviewed, individually and collectively, through the Clinical Method of Psychoanalytic Orientation and Conversation, derived from this method. All interviews focused on the online format, due to the isolation forced by the Covid 19 pandemic. At first, we tried to locate in each interviewee the symptoms and significant present in the relationship with music in the family environment and then in the music schools. The following conclusions were reached: the traditional “family support” for the study of music did not necessarily mean support for desire, but its demand. The desire, as Lacanian psychoanalysis understands, was located more in presenting itself to the other as a musician, seeking the feeling of belonging, than in the interest in music as a language or aesthetic object. In this demand for music, as a way of rescuing a social bond, there as a real desire, the account that most appeared at the end of the interviews was the “fear of the stage”, as a symptom of a dialectic between demand and desire for music.

Keywords: Musical Education. Teaching and Learning. Desire. Psychoanalysis.

Submetido em: 21 de maio de 2021

Aceito em: 25 de junho de 2021

Introdução

O presente artigo é fruto de uma pesquisa¹ realizada em uma escola de música, nos cursos de graduação: Bacharelado com habilitação em Instrumento ou Canto; Licenciatura com habilitação em Educação Musical Escolar; e Licenciatura com habilitação em Instrumento ou Canto. O projeto tinha o título original: “O desejo para o aprendizado da música: uma abordagem psicanalítica com alunos e professores da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais”; diferente do título adotado para este texto.

Na ocasião das entrevistas com três professores e três alunos dos referidos cursos, o objetivo principal girou em torno de saber qual desejo sustenta (ou não) professores e alunos de música no processo de ensino e aprendizado. A partir dessa categoria – processo de ensino e aprendizado – com referencial teórico da psicanálise, manteve-se presente o foco na educação musical. Um dos pressupostos levantados é o de que o desejo talvez embarace e dificulte um pouco a motivação do aluno para o aprendizado da música. Já com relação aos professores entrevistados, o desejo pela música não foi significativo nos relatos da experiência docente, mas foi importante nas suas manifestações sobre os seus próprios processos de aprendizado quando eram estudantes.

Podemos encontrar no Brasil muitas publicações sobre psicanálise e música. No entanto, para uma revisão da literatura em conexão com esta pesquisa, fez-se necessária a transversalidade da educação musical com a psicanálise, incluindo o conceito de desejo, que se mostrou pontual e diversa. Pontual pelo fato de a psicanálise demandar um estudo de longo prazo e paralelo aos temas tradicionais da educação musical, e diversa porque essa área de conhecimento, a psicanálise, contém uma ampla gama de temas e conceitos a serem transversalizados. Encontraram-se mais publicações em psicanálise e educação geral do que psicanálise e

¹ Pesquisa autorizada pela Pró Reitoria de Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), sob CÓDIGO: 1DPM15398-19 e parecer substanciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UEMG) com CAAE: 23568719.4.0000.5525.

educação musical. No entanto, para tal revisão, de acordo com o objetivo da pesquisa, foi dada preferência às relativas a música e/ou educação musical.

Sekeff (2005), em seu artigo “Música e psicanálise”, fala da relação com a música como forma de subjetivação, que envolveria questões ligadas às pulsões e aos desejos, numa tentativa de autorrealização. Para a autora, a criação musical, a interpretação e a escuta seriam formas de criação de sentidos.

Já explicitamente sobre educação musical e psicanálise, temos o artigo de Esperidião e Mrech (2009) com o título “Educação musical e diversidade cultural: uma incursão pelo viés da psicanálise”. Nesse texto, as autoras falam do mal-estar na sociedade e na cultura, e o relacionam ao confronto do que se deseja e do que a educação pode oferecer. A partir dessa afirmação, elas propõem novos posicionamentos diante da educação musical. Remetendo a Freud (1856-1939), fundador da psicanálise, apontam a sublimação nas atividades artísticas como forma de apaziguar esse confronto. Por sua vez, Lacan (1901-1981), considerado o maior seguidor e reformulador da obra de Freud, argumenta que a imagem que temos de nós e de nossos desejos é dada pelo outro, portanto, a questão seria como decifrar o próprio desejo se ele é cifrado pelo outro. Essa última colocação possui extrema afinidade com as questões e resultados da presente pesquisa, como veremos mais à frente nas conclusões.

No livro *Pedagogia da Música*, no capítulo “Apreciação musical e subjetivação”, Kebach e Silveira (2009) se referem a Lacan e seu conceito de objeto “a”, o objeto-causa de desejo que trata de uma perda ontológica, nunca recuperável, e que tentamos até o resto da vida mitigar através de vários artifícios. Essa falta eterna, que Lacan faz representar por aquilo que ele chamava de “hiância”, uma fenda, leva a movimentações dos desejos, que podem desembocar em invenções, como a música, por exemplo. Mas tentamos suturar essa falta também através da relação com os outros aos quais a música é endereçada e dos quais esperamos sempre algo de resposta. Porém, falhas sempre

poderão acontecer nessa produção musical, como erros durante uma performance, por exemplo, ou equívocos na interpretação, levando a um desinteresse por parte do ouvinte. Nesse ponto, formulamos a seguinte questão norteadora para a pesquisa: o que interessa mais ao professor e ao estudante, a música como objeto estético sonoro ou o uso dela para essa mencionada relação com o outro, numa posição entre a música e os demais, na tentativa de recuperar esse “objeto perdido”, citado por Lacan, convidando esse outro a nos ver e ouvir?

O conceito de desejo na psicanálise

O conceito de desejo na psicanálise ainda hoje passa por reformulações, os seguidores de Freud e Lacan promoveram a sua expansão e/ou modificação. Assim, esse conceito se tornou algo dinâmico e não restrito às definições iniciais dos dois autores. Porém, o legado de Freud e Lacan ainda é uma referência marcante para os desdobramentos dessas novas abordagens.

Freud, através do texto que inaugura a psicanálise, “A interpretação dos sonhos”, fala em realização do desejo através dos sonhos, e não apenas, uma simbolização ou imaginação do desejo nos sonhos. Para ele, a forma onírica dos sonhos permite que o sujeito realize seu(s) desejo(s) em segurança, pois, segundo o autor, na vida real essa efetivação de um desejo poderia ser mortífera, dada sua fonte inconsciente e pulsional, que normalmente contraria as leis e normas civilizatórias. Daí a importância da saúde psíquica que os sonhos trazem, no sentido de alívio de desejos reprimidos (FREUD, 1900/1996, v. IV, p. 157-167). Exemplos do fenômeno mortífero do pleno desejo, em sua forma de pulsão parcial, é o desejo inconsciente de incesto, de matar o outro, de poder sobre os demais e ceder às fantasias sexuais, sem conformidade com a moral da cultura, e, por último, desejar o outro na forma como o imaginamos, obrigando que esse outro se comporte como fantasiamos ou esperamos.

Já Lacan dizia que o desejo é o desejo do outro – e também desejo pelo desejo do outro –, o que podemos entender como desejo pelo outro ao nos colocarmos na posição e condição de objeto para uma satisfação desse outro. Assim, podemos supor que essa posição possa também tamponar as faltas e as carências do sujeito e do(s) outro(s). O autor considerava esse tipo de relação uma questão de gozo, entendido, não como prazer, mas como uma repetição de atos ou ações que tentam, em vão, restituir um lugar que foi de prazer, perdido no passado (LACAN, 1957/2008, p. 399-416).

Lacan foi quem mais investigou e potencializou o conceito de desejo, com base em sua experiência clínica e nas formulações de seus seminários. Contudo, aos poucos, como consequência dessa investigação, passou a modificar os seus conceitos, acrescentando mais do que retirando das ideias já estabelecidas. Os seus primeiros conceitos sobre desejo iniciaram seu amadurecimento no Seminário 5, intitulado “As formações do inconsciente”, no capítulo nomeado por “A dialética do desejo e da demanda na clínica e no tratamento das neuroses”. Esse texto foi o principal fundamento no qual esta pesquisa se construiu.

Para uma interpretação do texto de Lacan, com o objetivo de transversalizá-lo com a educação musical, ficamos apenas com “dialética do desejo e da demanda”, licenciando-nos das questões clínicas. Dessa forma, entendemos que a demanda seria um desejo consciente e o desejo, para a psicanálise, relaciona-se ao inconsciente ou é recalçado por nós. A demanda localizar-se-ia em um plano imaginário e consciente. Por exemplo, eu desejo isso ou aquilo, algo concreto e objetivo; ou eu desejo estudar música! No entanto, o que quer realmente o sujeito com essa demanda? Qual seu desejo real por trás dela? Essa resposta estaria, a princípio, inconsciente e só possível de significar no plano simbólico. Mas a questão que Lacan coloca é que, na relação com o outro, tanto a demanda quanto o desejo são autorizados ou barrados, clivados ou não pelo próprio outro (LACAN, 1957/2008, p. 379).

O pressuposto nesta pesquisa, portanto, consiste em que o desejo, por definição inconsciente, pode ser realizado na música de formas simbólicas, representacionais e fantasiosas, fazendo o sujeito se potencializar em suas atividades musicais, para não se colocar completamente na posição de objeto para o outro. O objeto, como um ideal, poderia ser a própria música, sua estética e atividades relacionadas, não o sujeito. Ao colocar a música nessa posição, como objeto externo, talvez o sujeito possa se concentrar e favorecer os processos de aprendizado. Caso contrário, o sujeito, na posição de objeto para o outro, pode se desconcentrar e desviar suas energias das atividades de aprendizado musical, perdendo seu foco e prejudicando sua evolução.

A metodologia de pesquisa

No Brasil, o Método Clínico de Orientação Psicanalítica e a Conversação são comumente usados nas pesquisas da área de educação e se caracterizam por um tipo de pesquisa-intervenção, na qual se procura escutar as singularidades discursivas, e não, as regularidades dos sujeitos. Muitos pesquisadores que utilizam o Método Clínico acreditam que a clínica não se reduz ao consultório dos médicos, psiquiatras, psicólogos e psicanalistas. Dessa maneira, através da chamada Psicanálise Aplicada, essa metodologia visa à escuta clínica no campo social e, por não ser experimental, não visa a confirmações de hipóteses. Assim, não busca as grandes categorias de pesquisa, trabalhando em um campo micropolítico e microfísico, como salientado no livro “O nome atual do mal-estar docente” (PEREIRA, 2016, p. 72-73).

Esse método possibilita uma escuta das realidades subjetivas de cada sujeito de pesquisa, assim como da realidade social a qual eles pertencem, no caso, a família em um primeiro momento e a escola de música em um segundo, como estabelecido com os aqui sujeitos pesquisados. Nas entrevistas realizadas, importaram menos os fatos objetivos e concretos e mais as repetições

sintomáticas, as pausas, os silêncios, os atos falhos e as associações livres, até que se produza um significante analisável, seja individual ou coletivamente. Essas são as formas adquiridas nas falas espontâneas e no pressuposto da existência de uma transferência² esperada entre o entrevistador, que foi o proponente deste projeto, e os entrevistados. Apenas por meio dessa transferência, podemos nos aproximar do inconsciente, parte da psique que mais caracteriza e justifica a psicanálise. Através dos gestos, falas e silêncios dos entrevistados, alguma verdade provisória e parcial poderia brotar, o que aconteceu e se tornou relevante para o nosso trabalho.

Dessa forma, foi de grande valor o inesperado, como: deslizes verbais, atos falhos, relato de sonhos, incoerências, ambivalências, reações de defesa, embaraços, dúvidas etc. Segundo Pereira (2016), essas emergências subjetivas norteiam os trabalhos com os seguintes objetivos:

[...] localizar a posição subjetiva de quem fala a partir de sua escuta, destacando modos fixos de gozo ou de satisfação pulsional; estabelecer rapidamente as possíveis hipóteses – porque não temos o tempo da clínica convencional; propiciar a transferência ao longo do processo; buscar suspender as resistências e os semblantes; daí deve-se recortar o caráter repetitivo do sintoma para intervir pontualmente, por meio de citação, com fins de ajudar o sujeito a fazer seu sintoma vacilar, isto é, de ajudá-lo a formalizar esse sintoma e a mover-se de tal formalização. Eis o que chamamos destrave de identificações para se alcançar algum modo de elaboração subjetiva (PEREIRA, 2016, p. 78).

² A transferência consiste em uma espécie de confiança que se deposita entre o analista e o analisando, desde que o analista seja para o analisando, a princípio, uma espécie de suposto saber. No nosso caso, ficaria entre o entrevistador e o entrevistado.

O processo das entrevistas

De acordo com o cronograma, primeiramente, foram realizadas entrevistas individuais com cada professor e aluno uma vez por semana, durante dois meses, cada encontro variando de 40 minutos a 1 hora. As conversas se concentraram no formato online, devido ao isolamento forçado pela pandemia da Covid-19. Em cada momento, o proponente desta pesquisa procurou provocar a fala de cada entrevistado, tentando localizar seu sintoma – ou seja, o que não vai bem na sua relação com a música – na interconexão com seu *desejo*; que, por certo, a princípio, seria sua *demanda*.

Usando a palavra *desejo*, o entrevistador procurou saber inicialmente o que levou cada um a demandar estudar música e querer se tornar músico. Procurou-se dar a palavra sobre o estudo da música no contexto, primeiro da família e depois da escola de música. Nesse ponto, não houve diferença na abordagem com professores ou alunos. O pesquisador se colocou mais na posição de escuta, com raras intervenções, para tentar se valer da máxima ética da psicanálise, que é deixar o outro construir associações livres através de suas falas e se constituir ele próprio, o entrevistado, como sujeito.

Em seguida, foram realizadas quatro entrevistas coletivas, através do método de Conversação, uma forma de abordar do ponto de vista psicanalítico um grupo, e que também se ancora no Método Clínico de Orientação Psicanalítica. A Conversação foi criada pelo psicanalista francês Jacques Alain Miller, no início dos anos 1990, para possibilitar o diálogo entre grupos de psicanalistas. Por volta de 1996, o CIEN de Paris (*Centre Interdisciplinaire de l'Enfant* - Centro Interdisciplinar de Estudos Sobre a Infância) adotou o método, inicialmente, com grupos de crianças e adolescentes nas escolas e, atualmente, existem grupos de professores, sob orientação do psicanalista Philippe Lacadée (MIRANDA; VASCONCELOS; SANTIAGO, 2006).

Deixando claro desde o início no grupo de Conversação, criado entre o pesquisador, os três professores e os três alunos, que esse método não prevê uma verdade comum ou uma enunciação coletiva, o que o diferencia do método de Grupos Focais. Apesar da palavra solta, com livres associações, e do eixo temático do “desejo para o aprendizado da música”, é importante frisar que não há uma verdade da palavra de um sobre outro ou mesmo julgamento do que se diz no grupo. Finalmente, não se buscou um consenso comum, mas despertar significantes na fala de cada um, provocada pela fala de outro ou outros, o que justificou uma entrevista coletiva. Outra tentativa feita do uso da Conversação consistiu em que um dos entrevistados pudesse expressar algum gesto ou fala que gerasse nova lembrança a um outro entrevistado ou mesmo promover um destravamento de determinado tema, visto que um outro poderia abordar de forma espontânea o mesmo assunto antes não aludido nas entrevistas individuais.

Tanto nas entrevistas individuais, como nas coletivas, o que mais interessou ao pesquisador foram as incidências dos “significantes” e os “sintomas”, para assim procurar compreender de que forma o *desejo – a princípio inconsciente para os entrevistados – pelo aprendizado da música estaria auxiliando ou dificultando os processos de ensino e aprendizado.*

Lacan conceituou “significante” como elemento consciente ou inconsciente da centralidade do discurso, que determina o ato e o destino do sujeito (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 708-711). Quanto ao “sintoma”, já se encontrava nas elaborações de Freud, que o descrevia como a presença de um processo patológico, manifesto em consequência de alguma inibição de característica psíquica (FREUD, 1926/1996, v. XX, p. 91).

Nas entrevistas individuais, procurou-se contextualizar os relatos de cada entrevistado, primeiramente, nas inter-relações familiares e, em um segundo momento, nas da escola de música, como já dito. Mesmo considerando, sobretudo as subjetividades dos significantes e sintomas, foram necessárias provocações das falas. Dessa maneira, procurou-se ouvir o percurso de cada um com

a música a partir das suas relações com os pais, irmãos e parentes – em um primeiro momento – e depois com colegas e professores de música. Durante as conversações, à medida que se sentiam à vontade, cada um expôs um resumo de sua travessia individual com a música. Por certo, nesses momentos, alguns pontos foram omitidos e outros modificados pelos entrevistados. Nas Conversações, as modificações muitas vezes não se constituíram necessariamente para se resguardar frente ao outro, mas como consequência de reformulações das falas sobre o próprio desejo para o aprendizado da música, provocadas pela fala do colega.

Os significantes e os sintomas

Entre os significantes e os sintomas brotados da pesquisa com os professores e alunos de música surgiram poucas divergências e mais semelhanças. Em todos os casos, os pais apoiaram os estudos iniciais da música. Porém, em um segundo momento, quando o filho ou filha manifestava um desejo (na verdade, demanda) de cursar a graduação ou de se profissionalizar em música, esse apoio declinava e eles sugeriam aos filhos um curso ou profissão com mais status e possibilidades financeiras. No transcorrer desse processo familiar, em alguns casos, os pais e parentes partiram para uma clara luta contra esse desejo do filho(a), houve casos de desestímulo e outros de indiferença pela situação vivenciada pelo aluno.

Portanto, o significante “apoio familiar” (ou sua falta) reverberou de formas diferentes na história de cada sujeito, mas uma estrutura pôde ser observada: a demanda inicial pela música se sustentou no apoio dos pais aos filhos; no entanto, quando declinado esse apoio, a pessoa teve que sustentar o seu desejo pela música por outros meios. Houve um caso de desistência dos estudos da música, que depois foram retomados, o que ainda se traduz num conflito para essa pessoa. Esses meios de resgate de suportes para o estudo da música se encontravam no próprio ambiente musical,

através da referência de músicos já consagrados, professores ou colegas. Outra forma de reabastecer o desejo consistiu em fazer do instrumento musical, ou mesmo do estojo ou capa do mesmo, uma espécie de “falo”. Para a psicanálise, o falo consiste em um objeto ou pessoa, de forma simbólica, que pode substituir, precariamente ou parcialmente, uma falta ou carência ontológica para o sujeito. No entanto, o “falo” se torna um ordenador, uma referência simbólica para que se possa estar na sociedade e se orientar na vida, mesmo que seja “falho” e provisório.

No entanto, surgiu um caso diferenciado entre os entrevistados: para ele a presença do público era o que motivava a tocar, a exercer uma performance. Quanto mais gente para ouvi-lo e vê-lo, mais seu desejo se reabastecia. Com relação ao nervosismo, ele o convertia a seu favor. Disse o entrevistado: “É um nervosismo bom, que mais ajuda do que atrapalha”. O entrevistado relatou ainda que em sua infância e adolescência se apresentava musicalmente para os familiares e se tornava o centro das atenções. Portanto, o ambiente familiar criou uma sustentação positiva, através de sua posição que agradava a si e os demais e, assim, ele era aprovado pelos outros. Cabe frisar que essa condição foi única entre os seis entrevistados e mesmo o pesquisador, que se posicionou participante nas Conversações e expôs também sua experiência com relação ao seu desejo para o aprendizado da música frente aos demais.

Alienação e separação

Ao provocar a fala dos entrevistados, pré-estipulando um relato das inter-relações do aprendizado da música, primeiramente na família e depois na escola de música, fez-se necessário o uso do conceito lacaniano de Alienação e Separação, para melhor análise das entrevistas.

Lacan explica esses conceitos em seu Seminário 11, considerado um dos mais importantes e de virada de suas obras. Esse Seminário

contém um capítulo com dois textos sobre o assunto: “O Sujeito e o Outro (I): A Alienação”; e “O Sujeito e o Outro (II): A ‘Afânise’; que não quer dizer “a separação”, mas o apagamento ou desaparecimento do desejo, por se estar alienado no campo do outro. E “Outro” ele escreve com “O” maiúsculo, que significa, para o sujeito alienado, uma pessoa que sabe tudo, nomeada por ele como “sujeito suposto saber”. A alienação, para Lacan, faz parte de um movimento ontológico no qual a pessoa depende exclusivamente do primeiro outro, como a mãe ou primeiro cuidador. Aqui com “o” minúsculo porque ainda está sob uma relação imaginária e não simbólica, que seria o Outro. A questão sintomática se refere à continuação de tal Alienação nos Outros que o sujeito encontra pela vida, que não seja mais a mãe ou primeiro cuidador, por um efeito de falta de significantes para localização de seu *desejo* na vida. Mesmo se “desalienando”, em um segundo tempo, o da Separação, o sujeito tende a voltar para um estado de Alienação, que Lacan nomeia como processo circular. O particular da Alienação é que nos vemos embarçados com os Outros, como que cobertos por um “véu” (Véu da Alienação), metáfora que nos impede de ver claramente o próprio *desejo* e ficamos alienados pelo suposto saber ou pelo próprio *desejo* do Outro. Lacan diz que, nesse estado, o sujeito desaparece e que somos condenados ao “Véu da Alienação” na teia dos Outros, porque buscamos neles nossos significantes, que supostamente dão sentido à nossa vida. O segundo tempo, o da Separação, aparece quando o sujeito tem consciência dessa Alienação e procura se separar do(s) Outro(s), como forma de defesa e porque não encontra mais nesse(s) um discurso que “cola”. É quando se percebe o furo no discurso do Outro, que não tem o saber que se procurava. Nesse momento, Lacan diz que o sujeito se descortina, tira o “Véu da Alienação” e o que encontra é uma “hiância”, uma fenda, uma falta, um vazio, mas é aí que localizará ou construirá seu real *desejo* (LACAN, 1964/2008, p. 199-223).

As entrevistas

Entrevistado 1

Tinha apoio total e principal do pai para estudar música, mas quando resolveu mudar de cidade para os estudos esse apoio vacilou. No primeiro momento, parece que o pai se sentiu inseguro com a provável ausência da filha, mas a demanda dela para com a música foi mais forte. Tal demanda parece ter se constituído no desejo de relação afetiva com o pai, através do qual apareceram os significantes: perna do pai, flauta doce do pai, pai autônomo, “pretinha” do pai, instrumento musical não é brinquedo (fala do pai), preferiu a flauta (do pai). O pai lhe dizia que música não é diversão, é trabalho. Em um segundo momento, observa-se a autonomia da entrevistada frente ao pai, que queria que ela estudasse violão e ela optou pela flauta. Do ponto de vista da psicanálise lacaniana, podemos construir uma análise, de quando estudava violão se encontrava em um processo de “alienação” em relação ao pai e quando se definiu pela flauta criou uma “separação”.

Na relação familiar, o apoio inicial do pai e depois sua autonomia na escolha do instrumento (alienação/separação) supostamente se tornaram os ingredientes de sua demanda pela música. O que precipitou sua “separação” do pai pôde ser constatado na permanente conferência da afinação da voz da entrevistada, feita pelo pai, quando a entrevistada tocava violão e cantava.

Na escola, sua demanda pela música, em especial pela flauta, foi reforçada na relação com o professor de flauta. Como substituto, podemos dizer, imaginário do pai, tinha boa relação com esse professor, que a colocou no grupo de flautas da escola. Observa-se na entrevista que sua escolha por esse instrumento se configurou na interação com esse professor, pelo qual tinha carinho e a quem chamava de tio. A escolha definitiva pela flauta se deu também por uma identificação objetal, revelada na seguinte frase: “A flauta era um canto afinado e não era minha voz”; que não era tão afinada, segundo a entrevistada.

Na graduação, teve duas professoras de flauta. A primeira ela a identificou com sua família e a considerava como “mãe... uma fofa”, que a motivou muito com a música e o instrumento. A segunda professora era mais rígida e metódica. Ela ficou resistente com essa no começo, mas depois viu que aprendia muita técnica e se desenvolvia musicalmente, o que a fez avançar e ter mais demanda pela música. A análise aqui, na vida adulta, na graduação, se repete, como na infância e adolescência: alienação com a primeira professora de flauta e separação com a segunda professora. Assim, podemos realizar a seguinte interpretação: pai-violão-alienação; depois, professor-flauta-separação.

Seu real desejo pela música parece se revelar nas duas últimas entrevistas. Como professora, desenvolveu uma relação de ajuda ao outro e, como flautista, já não gosta de ser solista, mas estar em um grupo “junto com a galera”. Nas duas situações espera ser reconhecida pelos outros. Seu desejo inicial pela música pode ter sido uma forma de ser reconhecida pelo pai e, na comunidade escolar, a sustentação desse desejo se dá como forma de reconhecimento pela sociedade, fora do âmbito familiar.

Entrevistado 2

No ambiente familiar esse entrevistado tinha o pai e a mãe como referências simbólicas, a partir de duas situações que, na sua infância, ficaram impregnadas no seu imaginário. O pai é lembrado tocando acordeom, encostando a cabeça no instrumento e cantando, com uma voz inesquecível. A mãe o embalava cantando, quando o levava para a beira do rio para também ouvir o som das águas, que o acalmava. Dessa forma, sua demanda pela música sempre foi grande e fantasista. Assim, elaborou a seguinte frase: “Quando nasci não chorei, eu cantei”. Considera a mãe como musa inspiradora de suas composições.

Ainda quando o entrevistado era pequeno, seu pai saiu de casa e ele foi morar com sua mãe na casa da avó, onde todos os tios tocavam e cantavam, além de se juntarem em grupos profissionais

de música. Porém, carrega um trauma familiar: um tio o chamou de “burro”, quando tentava ensinar-lhe violão e ainda disse que música “não dá camisa para ninguém”. Depois, do pai, sofreu um desestímulo, porque ele o via mais como jogador de futebol do que como músico. No entanto, conseguiu manter sua demanda pela música nas ligações mais primárias com o pai e sustentadas pelo apoio da mãe, até o início de sua adolescência.

Com o violão de um tio, a mãe lhe ensinou os primeiros acordes, quando ele tinha dez anos de idade. Segundo o entrevistado, para não ir para as drogas, a mãe comprou um violão para ele quando tinha 13 anos, ocasião em que o entrevistado pensou: “Ninguém tira esse instrumento de mim”. Embora a mãe quisesse que ele fosse advogado, e não músico, por um efeito de alienação à cultura musical da família, o entrevistado manteve sua demanda pela música.

Por muito tempo não conseguiu se desligar da família como berço de aprendizado da música e ingressar numa escola formal, para assim tentar continuar sua demanda pela música: “Para estudar [música em uma escola] tem sempre uma barreira na minha frente”. Em uma tentativa numa escola de música, deixou implícito que teria medo de errar e ser criticado, como o tio fez com ele. Assim, no início da vida adulta montou uma banda com colegas, na qual era o compositor. Dessa maneira, encontrou uma forma de se emancipar da família e iniciar um curso de graduação em música. Seu desejo pode ser localizado aí, na composição, onde tenta se identificar e ser considerado por pessoas de fora da família, em um processo de separação: “Agradeço a Deus as composições que faço e tem pessoas que gostam delas. Eu quero fazer sucesso com elas, mas entendo que possa ter um caminho diferente”.

Entrevistado 3

Na família teve apoio desde a infância, principalmente da mãe. Desde dois a três anos de idade, ela dizia para ele tocar de ouvido e

tentava ensinar-lhe piano. Depois ela o colocou em aulas de piano com professores particulares, quando ele tinha de 10 a 11 anos de idade. Então, da infância até a adolescência tocava nas reuniões de família e se tornava o centro das atenções, principalmente das tias e avós, tocando “de ouvido” melodias que as mulheres da família conheciam.

Com 14 anos, em uma escola de música, viu uma orquestra jovem e quis estudar um instrumento de orquestra. Depois a mãe o incentivou com aulas desse instrumento. “A chama de minha mãe estava o tempo todo me empurrando”. Na graduação, teve uma identificação tremenda com o professor desse instrumento que dura até hoje. No mestrado se identificou muito com o professor também, mas gostava mais de tocar recitais de câmara para se relacionar com os colegas, quando uma colega depois se tornou sua esposa. Depois lembrou que começou em uma escola de música, no início da adolescência, passando a preferir atividades coletivas, na tentativa de se relacionar com as pessoas. Na escola formal, até o ensino médio, gostava de se apresentar para os colegas e professores, obtendo a atenção e o apreço deles.

Portanto, sua demanda pela música iniciou-se na família, primeiro pelo apoio da mãe, depois pelos elogios das mulheres da família, quando tocava nas reuniões familiares. Na comunidade escolar escolheu outro instrumento, que passou a dominar bem, dada a base musical que tinha desde a infância. Assim, os professores sempre o consideravam como bom estudante e sua motivação para a música crescia devido às relações afetivas decorrentes dessas considerações, que ele soube aproveitar para manter como base para seus estudos e avanços.

Sua habilidade com a música e instrumento lhe proporcionou uma autoconfiança tão grande que ele se tornou competitivo e passou a querer ser melhor que os demais. Tal confiança lhe despertava também um prazer em estar no palco com muitas pessoas vendo e escutando sua performance. Não temia tal situação, ao contrário dos demais entrevistados. Mostrar-se para os outros como músico, obtendo o elogio e a consideração

dos demais, consiste em seu desejo pela música. Embora tenha consciência dessa posição, ela o fortalece, pois não depende da aprovação musical do outro, na maior parte das vezes. Talvez essa posição, diferente das dos demais entrevistados, seja pelo fato da sua superação precoce da alienação relativa aos desejos e fantasias dos pais e familiares endereçados a ele.

Sua relação familiar se tornou um apoio definitivo, mas não uma alienação, o que permitiu que sempre fosse autônomo, tanto na demanda quanto no desejo pela música: “Meu desejo pela música se sustentou por mim mesmo”. Tal autonomia se revelou em uma parte da entrevista, quando disse que na escolha da música como profissão, os pais confessaram que gostariam que ele optasse por outra atividade, mas ele sustentou sua demanda-desejo pela música, independente da vontade dos pais.

Entrevistado 4

A família dessa entrevistada pouco apoiava os seus estudos da música durante sua infância. Ainda nesse período, ao se sobressair perante as outras no coro da igreja, que os pais apoiavam, sempre era escalada como a solista. As outras mães passaram a se queixar com a mãe da entrevistada, alegando prioridade de uma criança sobre a outra. Diante do fato, ouviu a seguinte frase da mãe: “Não se pode ser mais do que os outros”; e esta do pai: “Nem tudo que a gente quer acontece”. Na graduação, na tentativa, inconsciente, de ratificar essa situação, estudou com um professor de canto, que a aceitou e a pôs como solista de seu coro.

Como os irmãos tocavam piano e violão em casa, esse ambiente potencializou sua demanda e independência para com a música. Com quatro anos começou, no coro infantil, a ter aulas de piano e com sete anos no conservatório. Nos recitais tocava Ave Maria de cor e aprendeu violão sozinha, por cifras. Com 13 anos dava aulas de violão, além de cantar e tocar baixo elétrico e guitarra em bandas de baile. Como incentivo inesperado, com 15 anos, o pai lhe deu de presente uma guitarra. Com 17 anos fez vestibular para violão,

mas não passou, o que só conseguiu com 19 anos. Porém, os pais e irmãos não queriam que ela fosse música profissional. Aos 17 anos, ao ganhar bolsa para estudar música nos Estados Unidos, toda a família a impediu. O irmão disse que ela não seria mais da família se estudasse música. Enfrentou uma briga com a família para ir à capital seguir sua demanda pela música. Tal situação familiar se repetiu aos 39 anos, quando comprou uma viola de arco e o marido desaprovou. Mais tarde, divorciou-se dele, talvez pelo trauma de infância e adolescência revivido no casamento. Em seguida, matriculou-se em uma escola de música para estudar ao mesmo tempo canto e viola, optando por canto na graduação.

Durante dez anos de sua vida ficou afastada da música, por pressão da família e do casamento, quando fez outro curso e exerceu outra profissão, contraindo, entretanto, profunda depressão. Conseguiu melhorar desse estado quando se divorciou e retomou os estudos da música, com canto e viola. Porém, a alienação para com a família deu origem a um sentimento de culpa, confessado nas entrevistas, por não ter realizado as vontades da família. No entanto, fica clara sua forte demanda e esforço pessoal pela música, numa tentativa de encontrar seu real desejo. Por outro lado, tinha dificuldades para retomar esses estudos, depois de tanto tempo longe deles. Diante de tal dificuldade ouviu da irmã: “Você não termina o que começa”.

Seu desejo pela música parece se localizar no esforço de se sair bem profissionalmente com a música e obter, assim, a aprovação da família. Ou seja, como para a maioria dos entrevistados, o desejo pela música tem uma relação com o sentimento de pertencimento, dada pelo outro. Tal consentimento pelo outro ficou mais explícito quando a entrevistada afirmou que tem vontade de ser melhor do que os colegas de música, para se destacar, ter sucesso e finanças tranquilas.

As colegas a tinham em alta conta na escola de música, porque estudava muito, o que levou a um professor dizer: “Você aqui é exemplo para os alunos”. Mas ela acha que só terá a aprovação da família quando ganhar fama e dinheiro com a música. Porém, sua

energia e autoestima ajudam a mantê-la forte nos estudos: “Eu era uma das melhores alunas de violão clássico na universidade”. Talvez a maior prova de que um desejo se encontra além da demanda esteja nessa surpreendente e encantadora frase dessa entrevistada: “Pode me dar o que quiser, vai ficar sempre um buraco, uma falta”. A análise psicanalítica dessa falta, sem dúvida, apontaria o desejo, que não tem a mesma concretude da demanda, constituindo um eterno enigma para o sujeito, mas que o constitui nessa busca.

Entrevistado 5

Na casa dos pais desse entrevistado havia um piano, mais por tradição familiar do que por expectativa de um dos filhos se tornar pianista. A mãe havia estudado violino, mas largou quando casou. Ela foi quem mais incentivava os filhos a estudar piano, mais do que uma tia que era pianista. A mãe achava que o piano alegrava a casa e gostava de vê-los tocando. Porém, apenas o entrevistado se interessou de verdade pelo piano. Numa cidade do interior, onde moravam familiares, os primos tocavam piano e davam aulas para ele, que gostava de se relacionar com eles através da música. Com nove anos de idade teve aulas oficiais de piano, embora eventuais, com uma professora de quem ele gostava bastante. Ainda criança, quando sozinho, se fantasiava fingindo ser um pianista virtuoso, com gestos e improvisos.

Com 11 anos foi estudar em um internato onde havia um piano. Gostava de tocá-lo porque chamava a atenção dos colegas e fazia amizades, mas tinha vergonha de se apresentar a um público maior, de ser o centro das atenções. Mas quando pediam para tocar nas missas se sentia bem, porque ficava mais escondido e não exposto. Por outro lado, na família se sentia à vontade para os solos. Um professor falou que ele devia se orgulhar de ser o único pianista do colégio, pois os colegas deviam ter inveja. Porém, para o entrevistado se apresentar como solista era como fazer uma prova, ficava nervoso, mas depois sentia alívio e achava bom ter

mantido o seu papel de único que tocava piano no colégio. Apesar do nervosismo, não deixava de se apresentar como solista quando convidado, pois “não sabia dizer não para as pessoas”. Esse “não saber dizer não” se tornou um significante em sua vida, forma pela qual sofria ao tocar para os outros, mas que, ao mesmo tempo, assegurava seu laço social. Com 24 anos, em um processo de “desalienação” da família, sentiu necessidade de ter emprego e não depender do pai. Então, começou a dar aulas de história da música em uma escola e particulares de piano.

O fato de não gostar de se expor como solista o levou a uma predileção pela música de câmara, já na escola de formação musical. Ele relatou que ficar nervoso não interferiu no seu desejo pela música e nunca teve vontade de parar com o piano por causa disso, mas prefere dar aulas de história da música do que de piano. Gosta mais das primeiras porque tem turma e ele pode criar laços sociais mais amplos com os alunos, já nas aulas de piano, por serem individuais, ele se sente responsável por apenas um aluno e com menos possibilidades de fazer amizades.

Quando errava ao tocar, não ficava traumatizado, não era ambicioso: “Nunca pensei que seria um grande pianista...[mas] ser um único músico entre os colegas da infância era importante, constituía minha personalidade”. Ficar nervoso não interferiu em sua demanda pela música e nunca teve vontade de parar com o piano por causa disso. No entanto, se abriu para outras possibilidades na vida, caso essa demanda falhasse. Embora a música fosse a coisa mais importante em sua vida, não a via como principal opção profissional, então chegou a fazer graduação e trabalhar em outras áreas. Na graduação, em outro curso que não de música, também tocava piano para os colegas e com esse meio de socialização criou fortes amizades fora do meio musical: “Sempre me motivei para tocar para os amigos”. Nas atividades musicais procurou variar o interesse, como dar aulas em outras áreas que não fosse o instrumento. No mestrado e doutorado também gostava de tocar para os colegas, porque era menos formal, como se estivesse em sua casa, e quando errava diante desses

outros não chegava a se desmotivar. Tocar para os outros lhe dá prazer, desde que sejam colegas ou amigos de sua confiança e se apresentar para eles o ajudou a se desinibir. Esse comportamento se tornou efetivo na vida adulta, pois quando criança não gostava do desafio de se apresentar para os outros. Porém, a questão do nervosismo e inibição continua para um público anônimo, que pode julgá-lo.

Ao contrário da entrevistada anterior, que tinha seu desejo pela música ligado às relações familiares, esse entrevistado tinha seu desejo pela música ancorado no interesse inconsciente de criar laços sociais com colegas de escola, fora da família. Seu desejo se localiza no interesse de ser aceito e considerado por um meio social que não mais a família, embora afirme, talvez por denegação³, que toca para agradar a si mesmo e não aos outros.

Entrevistado 6

Na família sua maior influência foi o pai, que gostava de música e ouvia junto com ele e os irmãos, de quatro e seis anos de idade. O pai tinha apreço por Beethoven, do qual guardava várias gravações. Autoritário, exigente e fechado a relações mais íntimas, o pai não se dispunha a conversar qualquer outro assunto. Por outro lado, “tinha a cabeça aberta”, não interferindo nas escolhas profissionais dos filhos. Essa relação do pai com os filhos através da arte propiciou que um fosse ator e outro diletante em música, que é o caso desse entrevistado. O pai levava os filhos para atividades artísticas e culturais, assim, um dia o entrevistado assistiu pela primeira vez e ao vivo a 9ª sinfonia de Beethoven, em um teatro, o que o marcou. O pai conhecia pessoalmente vários ícones da música popular, assim o entrevistado, quando criança, teve contato pessoal com Cartola e Vinícius de Moraes.

³ Denegação, para a psicanálise, é uma espécie de recusa, de desmentido ou renegação; um contradito do próprio sujeito, numa oscilação entre a recusa e o reconhecimento. Por exemplo, dizer um “sim” quando, no fundo, se quer dizer um “não”. A denegação é também um recurso de linguagem e um mecanismo de defesa em que o sujeito se recusa a reconhecer como seu um pensamento ou um desejo antes expresso conscientemente. Negar a realidade é uma forma de proteção contra algo que pode gerar dor ou sofrimento (SCHLACHTER; BEIVIDASP, 2010, p. 218-219).

Ainda na família, foi cercado de um ambiente musical, cultural e intelectual. Uma avó gostava de ópera e a outra tocava piano e lhe ensinava, mas de forma rudimentar. Havia também uma tia-avó pianista profissional, mas não teve contato com ela. Outra avó tinha uma vizinha que recebia as amigas para um encontro em que ouviam música clássica e ele, quando criança, às vezes participava: “Tenho boas lembranças de ouvir música junto com a família”. Para ele, na infância, música era uma diversão. Na vida adulta, esse encontro afetivo com a música o fez motivar seus próprios filhos, que passaram a estudar música também.

Apesar de todo esse ambiente positivo para a música, não se tornou profissional: “Mas arranho instrumentos de cordas, bandolim e piano”. Na graduação fez outro curso que o levou a uma atividade profissional bem diferente da música, porém por toda a vida continuava assistindo a concertos e shows de música popular, além de tocar, às vezes, alguns instrumentos. Quando aposentado dessa outra carreira, resolveu aprofundar seus estudos musicais em uma graduação.

Hoje, achando ainda inviável se tornar profissional da música, e mesmo se sentindo frustrado por isso, tem planos de trabalhar com música e saúde, talvez musicoterapia, para ajudar no estresse e na ansiedade dele e das outras pessoas.

Uma interpretação dessa entrevista tende a uma clara demanda pela música com base exclusivamente na relação familiar. Tal demanda se perpetua por toda a sua vida e parece que seu desejo pela música se localiza numa tentativa de refazer um laço com o pai, ou construí-lo imaginariamente, como um afeto que parece nunca ter existido. A tendência a tal interpretação se baseia no fato de que o pai criou sua relação com os filhos através da arte, principalmente a música, mas não mostrava, aparentemente, afeto para com eles. Esse afeto parece subentendido apenas quando ouvia música com os filhos e os levava a concertos e shows. Tal interpretação se ancora em alguns detalhes relatados na entrevista: quando criança o pai queria que ele fosse 1º lugar em

tudo: “[então] Eu era cu de ferro⁴, era bom aluno”. Apesar de num primeiro momento querer agradecer ao pai, no final da adolescência procurou provocá-lo, chamando sua atenção, mas o pai não sabia dar. Então, foi para um colégio que o pai não queria e passou a não ser também o melhor aluno. Essa provocação o entrevistado assim relatou: “Meu pai era autoritário e eu queria provocá-lo”. Mesmo cursando outra graduação e realizando carreira em outra área, a demanda para com a música continuou paralela e constante em sua vida. Já o desejo se localiza numa forma de retificar um lugar de afeto com o pai que nunca se realizou, pelo menos como o entrevistado imaginava ou esperava. Mas, inconscientemente, tal afeto ele espera encontrar na própria música, como linguagem ou objeto, e também através dos colegas e professores que teve durante todo esse percurso no estudo da música.

As conclusões da pesquisa

Primeiramente, cabe esclarecer que o autor desta pesquisa e deste artigo é professor e pesquisador da Escola de Música mencionada no início desse texto, o que o torna “participante” na coleta de dados. A observação participante, ou pesquisa participante, segundo Robert Yin (2001, p. 16), possibilita o enriquecimento das coletas e análises dos dados, uma vez que o entrevistador se encontra dentro e envolvido diretamente nos casos e no campo de pesquisa, e não, como um observador completamente externo.

Nesse sentido, se concentrar em apenas uma escola de música e estar o pesquisador dentro desse campo de pesquisa, garantiu também a adesão mais fácil e ágil dos sujeitos para as entrevistas, possibilitando assim, as transferências necessárias para tal metodologia de pesquisa, a Clínica de Orientação Psicanalítica. Na clínica de psicanálise, a transferência pode ser considerada como uma certa empatia ou confiança entre o psicanalista e o psicanalisado – como já dito no início do texto - oportunizada por

⁴ Termo popular que significa estudante fervoroso ou nerd, como conhecemos hoje.

identificações, de forma direta ou indireta. No caso de entrevistas, baseadas na Método Clínico de Orientação Psicanalítica, relacionamos ao entrevistador e entrevistado. E uma das formas de se obter uma possível transferência seria através da “implicação”. O conceito de “implicação”, nesse método de pesquisa, é lembrado por Diniz (2011, p. 15-17), quando ela afirma que seria a maneira mais adequada de possibilitar uma transferência nas pesquisas de base psicanalítica, porque o pesquisador se encontra implicado com seus pressupostos, objetos e sujeitos de pesquisa. Diniz diz ainda, com relação a “implicação”, que:

O valor científico da pesquisa clínica se expressa no rigor do pesquisador que não exclui os obstáculos e as incertezas que aparecem no seu processo de produção de conhecimento [...] o sujeito, no processo de pesquisa, está sempre em busca de si mesmo, e seu objeto é um espelho. O objeto de pesquisa é o sujeito investigando a si mesmo (DINIZ, 2011, p. 16).

Outro ponto importante para as considerações finais, é que as entrevistas, com os três alunos e três professores dos cursos de graduação, se contextualizaram em um campo de pesquisa de ensino voltado para a música erudita, também nomeada por música clássica. Desta forma, as disciplinas dos cursos de graduação dessa Escola têm como foco, em maior parte das disciplinas, a performance musical, seja em instrumento ou canto.

Em específico às conclusões da pesquisa, verificou-se que o tradicional “apoio familiar” ao estudo da música, de acordo com esses entrevistados, não significou necessariamente um suporte do desejo para o aprendizado da música. Nas histórias dos estudantes e professores, quando a referência familiar falhava, o desejo se reabastecia com referência a um professor ou colega de música. Assim, pareceu que o desejo pelo aprendizado da música, no caso desses entrevistados – que podem representar uma amostra significativa, não quantitativa – se sustenta mais nas inter-relações do que no interesse pela música como linguagem

artística ou objeto estético. Essa ancoragem nas inter-relações como fundador do desejo surgiu nas falas espontâneas. Quando indagados sobre o desejo relacionado ao interesse pela apreciação musical pura, pela estética ou linguagem musical, a resposta era afirmativa. Contudo, esse consentimento pareceu mais uma denegação, pois necessitou de um questionamento e provocações do entrevistador para aparecer nas falas, que demonstravam implicitamente a importância dos outros no desejo pela música.

O que se conclui como contribuição para a educação musical é que as inter-relações – sejam na família ou na escola – têm papel mais preponderante no processo de ensino e aprendizado, mais do que a música como linguagem ou o interesse pelo instrumento musical ou canto, mais do que a música como objeto de apreciação estética. Certamente esses últimos representam um incentivo ao processo e mesmo às fantasias com relação a demanda pela música, mas parecem não sustentar o sujeito quando se coloca na posição de objeto para o outro ou quando procura satisfazer o desejo do outro, sejam os pais, colegas ou professores. Não que seja um demérito essa posição na relação com os demais, mas o que se observa é uma força pulsional ao desejo maior de contato com os outros do que ter apenas e puramente a música como interesse artístico ou objeto estético, ligado a demanda ou desejo. Já a posição de objeto para com o outro possibilita ao sujeito colocar-se como desejado, o que pode criar uma sensação de pertencimento. Nesse ponto, o risco pode ser grande, pois colocar-se como objeto para o outro, através da música, pareceu a origem do “medo do palco”, que surgiu nos momentos finais das entrevistas coletivas. Nessas últimas falas pareceu que o medo não era de estar no palco e tocar ou cantar, mas sim o medo de falhar e não ser mais desejado ou reconhecido pelo espectador, que representa “o Outro” lacaniano.

Pais e professores devem permanecer atentos à posição que o estudante irá ocupando no decorrer de seus estudos musicais. Na posição exclusiva de objeto terá que ser infalível, perfeito, não errar nunca, para que obtenha a aprovação do outro. Daí que, com

base nos relatos dessa pesquisa, mesmo dominando tecnicamente a obra musical, o fato de se apresentar para um público, com a possibilidade de errar, é que parece gerar as inseguranças e medos durante as apresentações, principalmente as solo, em que a pessoa se expõe exclusivamente para o outro e sem apoio de um grupo de câmara, orquestra ou coro.

Como relatado no início deste artigo, o desejo, inconsciente, pode ser realizado na música de formas simbólicas, representacionais e fantasiosas, potencializando o sujeito em suas atividades musicais, para não se colocar completamente na posição de objeto para esse outro. O objeto, como um ideal, poderia ser a própria música, sua estética e atividades relacionadas, não o sujeito. Ao colocar a música nessa posição, como objeto externo, talvez o sujeito possa se concentrar e favorecer os processos de aprendizado. Caso contrário, o sujeito na posição de objeto para o outro pode se desconcentrar e desviar suas energias exclusivamente das atividades de aprendizado musical, gerando mal-estar nos processos de ensino e aprendizado.

Para finalizar, cabe a seguinte conclusão: fora dos sonhos e fantasias, as atividades artísticas e/ou musicais podem ser consideradas uma forma sublimatória de realização dos desejos, no sentido de representá-las concretamente, embora sempre envolvam o outro em um complexo e delicado jogo. Assim, pode-se desejar a música como uma demanda, mas no fundo ser uma forma de se colocar na posição de objeto para o outro e gerar desmotivação, como o “medo do palco”. O que fazer diante dessa situação? Resta seguir para uma próxima pesquisa e investigar o paradoxo entre Desejo e Medo no processo de ensino e aprendizagem musical.

Referências

- DINIZ, Margareth. O método clínico e sua utilização na pesquisa.
Revista Espaço Acadêmico, Maringá, v. 10, n. 21, p. 9-21, mai. 2011.

Disponível em: **O método clínico e sua utilização na pesquisa** |
Revista Espaço Acadêmico (uem.br). Acesso em: 26 mai. 2011.

ESPERIDIÃO, Neide; MRECH Leny M. Educação musical e diversidade cultural: uma incursão pelo viés da psicanálise. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 17, n. 21, p. 84-92, mar. 2009. Disponível em: http://www.abemeducaçao musical.com.br/revista_abem/ed21/revista21_artigo9.pdf. Acesso em: 16 mar. 2020.

FREUD, S. A Interpretação dos sonhos (1900). **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas**, v. IV-V. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. Inibições, sintomas e ansiedade (1926). **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas**, v. XX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

KEBACH, Patrícia; SILVEIRA, Viviane. Apreciação musical e subjetivação. **Pedagogia da música: experiências de apreciação musical**. Porto Alegre: Mediação, 2009. 160 p.

LACAN, J. A dialética do desejo e da demanda na clínica e no tratamento das neuroses. **O seminário livro 5: as formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1957/58-2008, p. 367-521.

LACAN, J. O Sujeito e o Outro (I): A Alienação; O Sujeito e o Outro (II): A Afânise. **O seminário livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1964/2008, p. 199-223.

MIRANDA, Margarete Parreira; VASCONCELOS, Renata Nunes; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa. **Psicanálise, educação e transmissão**, n. 6, 2006, São Paulo. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100060&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 17 mar. 2020.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **O nome atual do mal-estar docente**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. 244 p.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. 892 p.

SCHLACHTER Lina; BEIVIDASP Waldir, 2010. **Recalque, rejeição, denegação: modulações subjetivas do querer, do crer e do saber.** Revista *Ágora*, v. XIII n. 2, jul/dez. p. 207-227, 2010, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3765/376534582005.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2021.

SEKEFF, Maria de L. (2005). Música e psicanálise. *In: Anais... XV Congresso da ANPPOM*, p. 1354-1362. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao23/maria_de_lourdes_sekeff.pdf. Acesso em: 18 mar. 2020.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos. 2ª Ed. Porto Alegre: Bookman**, 2001.