

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

GABRIEL ALVES DE SOUZA MOURÃO

A composição instrumental coletiva como ferramenta pedagógica em oficinas de iniciação
musical da Fábrica de Cultura Jaçanã

São Paulo

2022

GABRIEL ALVES DE SOUZA MOURÃO

A composição instrumental coletiva como ferramenta pedagógica em oficinas de iniciação musical da Fábrica de Cultura Jaçanã

Versão Original

Dissertação apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Música.

Área de Concentração: Processos de criação musical

Orientador: Prof. Dr. Marcos Câmara de Castro

São Paulo

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Mourão, Gabriel Alves de Souza

A composição instrumental coletiva como ferramenta pedagógica em oficinas de iniciação musical da Fábrica de Cultura Jaçanã / Gabriel Alves de Souza Mourão. – São Paulo: G. A. S. Mourão, 2022.
116 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música – Escola de Comunicações e Artes – Universidade de São Paulo.

Orientador: Marcos Câmara de Castro

Bibliografia

1. Educação musical 2. Processos criativos 3. Composição instrumental coletiva I. Castro, Marcos Câmara de II. Título.

CDD 21. ed. - 780

Nome: MOURÃO, Gabriel Alves de Souza

Título: A composição instrumental coletiva como ferramenta pedagógica em oficinas de iniciação musical da Fábrica de Cultura Jaçanã

Dissertação apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Música.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

A João Augusto, Maria Antonieta, Daniel e Fátima. Bem como a todos os meus amigos, colegas de trabalho e professores que contribuíram imensamente para minha formação como músico e educador.

RESUMO

MOURÃO, Gabriel Alves de Souza. **A composição instrumental coletiva como ferramenta pedagógica em oficinas de iniciação musical da Fábrica de Cultura Jaçanã.** 2022. 110 p. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Resumo: Esta dissertação se propôs a investigar as contribuições da composição instrumental coletiva como ferramenta pedagógica em oficinas de iniciação musical da Fábrica de Cultura Jaçanã, voltadas para crianças de 7 a 11 anos. Para tanto, realizou-se um estudo de campo norteado pela perspectiva metodológica da pesquisa-ação junto às referências teóricas e práticas oriundas dos trabalhos de Murray Schafer, François Delalande e Carlos Kater. Nesse sentido, foram utilizadas estratégias lúdicas e dinâmicas de aprendizado que deram vazão a ideias musicais originais por parte dos alunos. Como conclusão do trabalho de campo, as práticas educativo-musicais se desdobraram em três composições instrumentais coletivas cujas performances foram analisadas sob um enfoque etnográfico e antropológico que reconhece a música como sistema simbólico e as crianças como sujeitos sociais ativos. Com o intuito de se alinhar ao paradigma científico pós-moderno, buscou-se ainda uma aproximação com outros campos de conhecimento, como a filosofia, a sociologia e a psicologia que de alguma forma se relacionam com uma concepção simbólica de cultura. Dentro de uma perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano, observou-se a possibilidade de os processos criativos fazerem referência ao conhecimento musical prévio dos alunos. Os resultados indicam que a prática da composição instrumental coletiva se constituiu como um ponto de convergência dos disparadores lúdicos adotadas ao longo da pesquisa. Sendo assim, a criação das músicas originais propiciou o desenvolvimento de habilidades musicais técnicas e expressiva e a produção de uma cultura mais consciente em relação a questões de identidade e alteridade por parte dos envolvidos no processo.

Palavras-chave: Educação musical. Processos criativos. Composição instrumental coletiva.

ABSTRACT

MOURÃO, Gabriel Alves de Souza. **The collective instrumental composition as a pedagogical tool in musical initiation workshops at Fábrica de Cultura Jaçanã.** 2022. 110 p. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Abstract: This dissertation aimed to investigate the contributions of collective instrumental composition as a pedagogical tool in musical initiation workshops of Fábrica de Cultura Jaçanã, directed at children from 7 to 11 years old. To this end, a field study was carried out guided by the methodological perspective of action research together with theoretical and practical references from the works of Murray Schafer, François Delalande and Carlos Kater. In this sense, playful and dynamic learning strategies were used that gave vent to original musical ideas by the students. In conclusion of the fieldwork, the educational-musical practices unfolded in three collective instrumental compositions whose performances were analyzed under an ethnographic and anthropological approach that recognizes music as a symbolic system and children as active social subjects. In order to align with the post-modern scientific paradigm, an approach was also sought with other fields of knowledge, such as philosophy, sociology and psychology that somehow relate to a symbolic conception of culture. Within a historical-cultural perspective of human development, the possibility of creative processes referring to the students' previous musical knowledge was observed. The results indicate that the practice of collective instrumental composition constituted a point of convergence of the playful triggers adopted throughout the research. Thus, the creation of the original songs provided the development of technical and expressive musical skills and the production of a more conscious culture in relation to issues of identity and otherness on the part of those involved in the process.

Keywords: Musical education. Creative processes. Collective instrumental composition.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 MÚSICA E EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE	15
1.1 CONCEPÇÕES DE CULTURA	15
1.1.1 Estudos musicais	17
1.1.2 Estudos sobre a criança	19
1.2 EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL E O PARADIGMA DE INSPIRAÇÃO CARTESIANA	22
1.3 LINGUAGEM E EXPRESSÃO MUSICAL	26
1.4 MUSICALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO.....	31
1.4.1 Inatismo.....	33
1.4.2 Empirismo.....	34
1.4.3 Cognitivismo.....	36
1.4.4 Jean Piaget.....	38
1.4.5 Lev Vigotsky.....	42
2 A CRIAÇÃO MUSICAL EM PERSPECTIVA	46
2.1 O LUGAR DO ARTISTA E A FIGURA DO COMPOSITOR NA ATUALIDADE.....	46
2.2 PESQUISAS SOBRE A COMPOSIÇÃO NA EDUCAÇÃO MUSICAL	48
2.2.1 Murray Schaffer	50
2.2.2 François Delalande.....	53
2.2.3 Carlos Kater	57
2.2.4 Projeto “A Música da Gente”.....	60
3 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	64
3.1 NATUREZA DO ESTUDO.....	64
3.2 PESQUISA-AÇÃO CRÍTICA	64
3.3 REGISTROS AUDIOVISUAIS	66
3.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	67
3.5 ABORDAGEM ETNOGRÁFICA.....	67
3.6 CAMPO DE PESQUISA	69
3.6.1 Programa Fábricas de Cultura.....	69
3.6.2 Fábrica de Cultura Jaçanã	70
3.6.3 Sala de canto e iniciação musical.....	73
3.7 PÚBLICO PARTICIPANTE	74
3.7.1 Manhã.....	75

3.7.2 Tarde.....	76
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E PERFORMANCES MUSICAIS	77
4.1 TEORIAS NATIVAS.....	77
4.1.1 Exploração e descoberta de sons	77
4.1.2 Baralho musical	78
4.1.3 A gente (canção-jogo)	79
4.1.4 Criação de paisagens sonoras	81
4.2 CORPORALIDADE	82
4.3 ORGANOLOGIA.....	85
4.4 MÚSICA E PERFORMANCE.....	87
4.4.1 Praia Sonora.....	89
4.4.2 Rap Florestal.....	93
4.4.3 Funk da Feira	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
APÊNDICE A – Letra da canção <i>Leãozinho</i> (Caetano Veloso)	112
APÊNDICE B – Letra da canção <i>Seguindo a maré</i> (Maurício Durão).....	113
APÊNDICE C – Partitura da cantiga de roda <i>Bambu, Tirabu</i> (domínio público).....	114

INTRODUÇÃO

Entre as lembranças que guardo do meu engajamento com a música ao longo da infância e da adolescência revelam-se experiências emocionalmente positivas e que ocorreram em contextos bastante diversificados. Desde cedo, tive contato frequente com a prática de cantos litúrgicos e cívico-escolares como aluno do Colégio Stella Maris, durante o ensino primário e fundamental. Por influência fraterna, comecei a gostar de rock após ouvir o *Tributo a Handy Roads*, disco de Ozzy Osbourne que se inicia com *Carmina Burana* e seu coro de invocação à deusa Fortuna. Ao mesmo tempo, tive a oportunidade de me familiarizar com o lirismo típico de gêneros musicais hispano-americanos, como o tango, a guarânia e o bolero, e que se evidencia nas canções passionais de Altemar Dutra, frequentemente apreciadas por meus pais em casa naquela época. Já no ensino médio, vale destacar as inúmeras apresentações como baterista de um grupo de pagode e axé, que proporcionaram uma experiência musical extremamente significativa do ponto de vista de minha aproximação com padrões rítmicos de origem africana.

Trago isso à tona por considerar relevante no âmbito do trabalho que venho realizando como educador musical há mais de dez anos junto a iniciativas do terceiro setor, como o Projeto Guri, a Fundação Gol de Letra, e o Programa Fábricas de Cultura. Nessa trajetória, a herança cultural assimilada em tempos remotos me permitiu atuar com desenvoltura frente aos conhecimentos musicais prévios trazidos por alunos jovens e adultos com os quais tive o privilégio de me relacionar profissionalmente.

Como arte-educador da Fábrica de Cultura Jaçanã desde o início de 2014, primeiramente tive a oportunidade de coordenar as atividades das oficinas de cordas dedilhadas, função que venho desempenhando até o presente momento. Junto a isso, tomei consciência da importância dos processos criativos no ensino e aprendizagem da música ao cursar a licenciatura na área. A partir da união das experiências profissional e acadêmica foi possível desenvolver a pesquisa teórica e prática que norteou a realização do meu trabalho de conclusão de curso, acerca da improvisação e dos jogos musicais no ensino coletivo de instrumentos de cordas dedilhadas (MOURÃO, 2017).

A partir de 2017, aceitei o convite feito pela coordenação pedagógica para ser igualmente responsável pela coordenação das oficinas de iniciação musical para crianças, ciente dos desafios implícitos nessa decisão, considerando minha relativa inexperiência nessa área, e o acúmulo de tarefas observado. Sendo assim, pode-se dizer que durante os dois

primeiros nos quais exerci essa função, atuei em uma “zona de segurança”, desenvolvendo principalmente atividades de criação e execução de arranjos, com foco na apreciação de um determinado repertório de canções e temas instrumentais de tradição popular. Por ocasião do meu ingresso no curso de mestrado, surge novamente a possibilidade de conciliar a pesquisa acadêmica em perspectiva com as experiências práticas como arte-educador, em um estudo de base empírica, cuja temática pode ser introduzida em três etapas.

Inicialmente, revelou-se a importância das propostas em educação musical de Murray Schaffer, François Delalande e Carlos Kater, que constituem a parte central do corpo referencial teórico e prático desta pesquisa. Das ideias de Schafer, foram aproveitadas principalmente as que constam no livro *A afinação do mundo* (2001) e que introduz o conceito de paisagem sonora como uma composição musical dinâmica e transformável. Na esfera da produção acadêmica de Delalande, destaca-se a pedagogia do despertar, descrita em seu livro, “*A música é um jogo de criança*” (2019), no qual defende uma aproximação do comportamento musical, mesmo no adulto, às formas de atividade lúdica infantil, ressaltando ainda a importância do gesto, e as limitações da definição de ritmo na cultura ocidental. Referente à atuação do pesquisador brasileiro, incluem-se nesta revisão bibliográfica, a apreciação das três edições do projeto “*A Música da Gente*” (2013) (2015) (2018), e a leitura dos artigos “*O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social*” (2004), e “*Por que Música na Escola?: algumas reflexões*” (2012), que de modo geral caracterizam-se por incentivar a criação de músicas originais e valorizar o repertório cultural dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Em um segundo momento, colegas da pós-graduação me chamaram a atenção sobre as características etnográficas do estudo de campo desenvolvido, tendo em vista a importância de se adotar um enfoque antropológico sobre a música como forma simbólica. Ao me aprofundar nos textos de Oliveira Pinto (2001) e Seeger (2008), pude compreender o fazer musical como um sistema de comunicação que envolve sons estruturados produzidos por performers que se comunicam com sua audiência. Dessa forma, a análise da performance musical assume uma perspectiva processual e se empenha em revelar os múltiplos significados que se manifestam sob o ponto de vista nativo, inseridos em um quadro de referência sociocultural. Frente a isso, outra contribuição significativa oriunda do campo da antropologia se revela na obra de Cohn (2005) que concebe a etnografia como um meio para entender as crianças em seus próprios termos.

Por fim, ampliei a bibliografia consultada e tive a oportunidade de me inteirar acerca da estreita relação entre educação e cultura defendida pelo paradigma de pensamento

científico pós-moderno, que trabalha para tornar os conteúdos essencialmente significativos para o estudante. De acordo com essa concepção, a música possui uma dimensão política que a caracteriza como instrumento potencial de transformação do ser humano e da sociedade, inserida em uma perspectiva crítica de elaboração do saber e produção cultural. Com esse intuito, valoriza-se a aproximação com outras áreas do conhecimento, como a filosofia, a psicologia e sociologia, propiciando a ampliação dos limites do objeto de estudo e trazendo a cultura e o cotidiano para seu foco de interesse.

Buscando integrar os eixos referenciais apontados de modo a produzir alternativas de pensamento e de fazer educacional, essa pesquisa se propõe a investigar a composição instrumental coletiva como ferramenta pedagógica em oficinas de iniciação musical para crianças de 7 a 11 anos, na Fábrica de Cultura Jaçanã. Ao se deter sobre esse conceito e abordagem prática, pretende-se apontar suas possíveis contribuições para uma formação musical que contemple tanto a construção de conhecimentos técnicos e expressivos, como o desenvolvimento humano, tendo em vista a conscientização acerca de questões de identidade e alteridade. No âmbito dos encontros da oficina, as práticas educativas e disparadores lúdicos adotados deram vazão a ideias musicais originais, que partiram em grande parte dos alunos, culminando posteriormente em três composições instrumentais coletivas, performadas na Mostra de Processos do segundo semestre de 2019, à título de conclusão do estudo realizado. Dentro de uma perspectiva histórico-cultural, o estudo desses eventos se pautou pelo reconhecimento da música e da cultura como sistemas simbólicos, a partir dos quais as crianças atribuem sentidos às suas experiências, assumindo a condição de atores sociais legítimos.

Sendo assim, o primeiro capítulo se estrutura sobre boa parte da revisão bibliográfica que serviu de base às análises posteriores, dividindo-se em quatro seções dedicadas a discutir aspectos distintos, porém interligados do ponto de vista do paradigma educacional pós-moderno citado. Em primeiro lugar, apresento um breve panorama histórico referente ao desenvolvimento do conceito de cultura e seu desdobramento nos campos da etnomusicologia e da antropologia da criança. Na sequência, lanço um olhar atento para a educação musical no Brasil durante o século XX, assumindo como pressuposto a necessidade de se rever a influência do paradigma de inspiração cartesiana nos modelos pedagógicos e procedimentos adotados. Depois disso, traço um paralelo entre música e linguagem verbal chamando a atenção para posicionamentos teóricos distintos no que tange a comparação entre suas dimensões semântica e sintática. Ainda nessa seção, exponho o modo de pensar a significação musical proposto por Schroeder (2005) que serve à descrição analítica das práticas educativo-

musicais investigadas. Na última parte, me detenho sobre o estudo da natureza ou desenvolvimento humano segundo a perspectiva de diferentes correntes filosóficas e psicológicas e como essas concepções repercutem nas propostas dos métodos ativos em educação musical.

Por sua vez, o segundo capítulo traz uma reflexão sociológica sobre função da criação musical e a figura do compositor ao longo da história destacando o momento de transição entre a ideia do artesão que se submete aos anseios da corte para a concepção romântica de artista relativamente autônomo e que compõem obras em estilo próprio. Em seguida, discutem-se as linhas de abordagem dominantes e emergentes nas pesquisas sobre a composição na educação musical como forma de introdução do referencial teórico e prático que norteou a elaboração das atividades desenvolvidas no campo de pesquisa.

Já o terceiro capítulo abre espaço para as considerações metodológicas que se organizam de acordo com dois momentos distintos da pesquisa. Primeiramente, surge a perspectiva metodológica da pesquisa-ação, que norteou a condução das atividades durante o estudo de campo, tendo em vista a busca pelo equilíbrio entre os objetivos do pesquisador, ligados à investigação da composição instrumental coletiva, e os objetivos práticos dos alunos, que se referem à aprendizagem musical propriamente dita (THIOLLENT, 2003). No segundo momento, evidencia-se o enfoque etnográfico que fundamentou o estudo dos processos criativos desenvolvidos, levando em consideração o contexto sociocultural em que se inserem e o ponto de vista dos participantes (OLIVEIRA PINTO, 2001) (SEEGER, 2008). Dentro desse capítulo, apresentam-se ainda informações acerca da infraestrutura e do projeto político pedagógico existente na Fábrica de Cultura do Jaçanã, com destaque para algumas particularidades culturais observadas nas comunidades de seu entorno.

No quarto capítulo incluem-se as descrições das estratégias lúdicas e práticas educativas que convergiram no sentido de dar vazão às composições instrumentais coletivas criadas pelos alunos em parceria com o arte-educador. Essa tarefa se aproxima de campos de interesse da etnomusicologia (teorias nativas, corporalidade, organologia, estruturas musicais, notação e transcrição) entendidos como camadas de análise que possibilitam uma leitura ampla e detalhada dos processos investigados. Finalmente, as composições instrumentais coletivas são trazidas para o centro da investigação junto com suas respectivas performances musicais executadas pelos alunos no contexto da Mostra de Processos da Fábrica de Cultura Jaçanã no segundo semestre de 2019.

À título de conclusão, revela-se a intenção de que esta dissertação se constitua enquanto matéria prima e fonte de inspiração para o desabrochar de vivências criativas com

foco em desenvolvimento humano e coletividade. Da mesma forma, aponta-se a necessidade destas experiências se estenderem ao âmbito da educação básica, portanto, que sejam passíveis de se adequarem à realidade de escolas públicas e particulares.

1 MÚSICA E EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

1.1 CONCEPÇÕES DE CULTURA

Em sentido amplo, o conceito de cultura se refere atualmente a um campo sócio-histórico de significados que representa uma preocupação central para as ciências sociais como um todo. De acordo com Thompson (1995), essa forma de entendimento é resultado de um longo percurso histórico durante o qual se revela a existência de outras concepções e a centralidade de alguns acontecimentos. Partindo dessa perspectiva, foi possível “realçar algumas das principais dimensões” ligadas ao uso do conceito de cultura e obter uma compreensão mais profunda “daquilo que deve ser evitado nos estudos contemporâneos dos fenômenos culturais” (THOMPSON, 1995, p. 165-166).

No início do período moderno, o termo *cultura* ganhou espaço em muitos idiomas de países europeus, preservando algo do seu sentido original em latim, que remetia, fundamentalmente, ao cultivo de grãos ou à criação de animais. Entre o fim do século XVIII e o início do século XIX, o termo passou a ser empregado como substantivo de maneira independente, para se referir a um processo geral de desenvolvimento humano, bem como ao produto deste processo. Na França e na Inglaterra, os usos das palavras “civilização” e “cultura” se sobrepuseram inicialmente para descrever “um movimento em direção ao refinamento e à ordem, por oposição à barbárie e à selvageria” (THOMPSON, 1995, p. 168). Por outro lado, na Alemanha estas palavras foram contrastadas¹, de modo que a primeira adquiriu uma conotação negativa, associada com a ideia de polidez ou boas maneiras, e a segunda, uma conotação positiva, “usada mais para se referir a produtos intelectuais, artísticos e espirituais “nas quais se expressavam a individualidade e a criatividade das pessoas” (THOMPSON, 1995, p. 168). Em meio a esta polêmica, surge a *concepção clássica* de cultura, cuja elaboração, na visão de Thompson (1995) deve ser creditada principalmente a filósofos e historiadores alemães, tais como Emanuel Kant (1724-1804) e Friedrich Hegel (1770-1831).

A concepção clássica privilegia alguns trabalhos e valores em relação a outros; trata esses trabalhos e valores como a maneira pela qual os indivíduos podem se tornar cultos, isto é, enobrecidos na mente e no espírito. Este privilégio outorgado a certos trabalhos e valores estava ligado à

¹ O contraste germânico entre *Kultur* e *Zivilisation* estava ligado a padrões de estratificação social dos inícios da Europa moderna.

autoafirmação e à autoimagem da *intelligentsia* alemã e, mais genericamente, à confiante crença no progresso associado ao Iluminismo europeu (THOMPSON, 1995, p. 170).

Já no final do século XIX, o conceito de cultura “foi despojado de algumas de suas conotações etnocêntricas e adaptado às tarefas da descrição etnográfica”, ao ser incorporado pela antropologia, que emergiu nessa época como disciplina responsável pelo estudo das sociedades então ditas “primitivas”, ou seja, “exteriores às áreas de civilização” europeias ou estadunidenses (THOMPSON, 1995, p. 170) (LAPLANTINE, 2003, p. 7). Segundo Thompson (1995), as diversas formas de utilização deste conceito na literatura antropológica podem ser examinadas a partir da distinção entre as concepções *descritiva* e *simbólica* de cultura, que se constitui como um instrumento analítico importante no âmbito da presente pesquisa, embora envolva um certo grau de simplificação².

A concepção *descritiva* pode ser resumida como “o conjunto de crenças, costumes, ideias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade particular”, e que podem ser estudados cientificamente (THOMPSON, 1995, p. 173). No entanto, é importante ressaltar que as várias correntes da antropologia que adotam essa linha de pensamento deram origem a diferentes versões desta concepção, em virtude das especificidades de seus pressupostos metodológicos.

Por sua vez, a concepção *simbólica*³ reorienta a análise da cultura “para o estudo do significado e do simbolismo”, destacando “a centralidade da interpretação como abordagem metodológica” (THOMPSON, 1995, p. 177). Sob essa ótica, a expressão cultural é entendida como formas simbólicas, incluindo “ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças” (THOMPSON, 1995, p. 176). Contudo, é importante salientar que para Thompson (1995), a concepção *simbólica* de cultura na forma como aparece elaborada nos textos de Clifford Geertz (1926-2006) falha por não dedicar atenção suficiente aos contextos sociais e históricos nos quais os fenômenos culturais se inserem.

² Pois deixa de reconhecer nuances que poderiam ser discernidos nos diferentes usos do termo e acentua as diferenças entre as duas concepções, desprezando assim as semelhanças entre ambas (THOMPSON, 1995).

³ Em alternativa à concepção *simbólica* de Geertz (1973), Thompson (1995) propõe uma concepção *estrutural* de cultura, buscando evitar as limitações das abordagens estruturalistas, que segundo o autor, estão primariamente ligadas aos traços estruturais internos das formas simbólicas.

Na sequência deste trabalho, veremos como essas ideias foram assimiladas por pesquisadores ligados a correntes antropológicas distintas, repercutindo em estudos que têm como foco respectivamente a música e a criança.

1.1.1 Estudos musicais

Ao longo dos séculos de expansão mercantil os europeus tiveram contato com uma ampla diversidade musical e cultural, o que resultou em inúmeros relatos por parte de exploradores, mercadores, viajantes e missionários. Entre estes depoimentos, incluem-se com frequência breves descrições de cantos, danças e instrumentos musicais, que podem ser úteis para os pesquisadores atualmente, embora não se caracterizem como “tentativas de estabelecer generalizações sobre música” (SEEGER, 2008, p. 243). Frente à multiplicação deste material ao redor do mundo, despontam iniciativas de cientistas que utilizam uma *concepção descritiva* e visam a organização das diversas tradições musicais tendo em vista as discussões envolvendo tempo e espaço, “duas questões básicas da ciência do século XIX” (SEEGER, 2008, p. 244).

Do ponto de vista dos *padrões históricos*, revelam-se estudos realizados dentro de uma estrutura referencial *evolucionista*⁴, que compreende as particularidades culturais das diferentes sociedades como estágios de um “desenvolvimento gradual da espécie humana” (THOMPSON, 1995, p. 171). Seguindo essa tendência, diversos autores concentram esforços na produção de “coleções de músicas do mundo”, no intuito de apresentar uma suposta “história natural” das estruturas e formas musicais (SEEGER, 2008, p. 246). Como exemplo desse tipo de “tratamento livresco” conferido à música, Seeger (2008) aponta o trabalho de Richard Wallaschek⁵ (1860-1917), que considera a escala de doze tons e as regras harmônicas do sistema tonal como o que existia de mais evoluído em termos de desenvolvimento musical, tratando do assunto de maneira descontextualizada (SEEGER, 2008, p. 245).

No âmbito dos *padrões espaciais*, a corrente *difusionista* postulou a existência de centros propagadores de cultura, que na visão dessa escola antropológica “se transmite por empréstimos” (LAPLANTINE, 2003, p. 61). Dessa forma, a geografia especulativa permite que se façam generalizações a respeito de áreas musicais maiores do que as que são

⁴ A escola antropológica evolucionista foi influenciada pelas ideias de Charles Darwin (1809-1882) que foram publicadas no livro “A origem das espécies”, em 1858.

⁵ Trata-se da obra *Música Primitiva: uma Investigação sobre Origem e Desenvolvimento da Música, Cantos, Instrumentos, Danças e Pantomimas das Raças Selvagens*, publicada em 1893.

delimitadas pelas comunidades individualmente descritas nos estudos de campo. Entretanto, de acordo com Seeger (2008), as pesquisas que se caracterizam pela adoção de tal enfoque metodológico habitualmente não conduzem a qualquer nova compreensão do significado da música para as sociedades envolvidas.

Em um nível mais geral, certas características musicais são amplamente compartilhadas tanto intra quanto interáreas geográficas. Na medida em que as descrições se tornam mais precisas, cada vez menos tal característica será encontrada fora de um pequeno grupo geográfico ou cultural (SEEGER, 2008, p. 248).

De acordo com Oliveira Pinto (2001), a antropologia musical se desenvolveu inicialmente como subárea da musicologia, e passou por diversas designações⁶ antes do termo *ethno-musicology* se consagrar internacionalmente, durante a década de 1950. Sendo decisivo nesse sentido, o pesquisador americano Alan Merriam (1923-1980) formulou uma “teoria da etnomusicologia”, trazendo à tona elementos de uma *concepção simbólica* de cultura. (OLIVEIRA PINTO, 2001, p. 224). Ao definir a música como um sistema de comunicação que envolve sons estruturados, Merriam (1964) enfatizou “suas origens e destinações humanas”, e sugeriu a etnografia como uma abordagem privilegiada no campo dos estudos musicais (MERRIAM, 1964 apud SEEGER, 2008, p. 239). Nessa direção, o autor se empenha em superar as limitações da musicologia comparativa, que anteriormente havia se dedicado quase que exclusivamente à investigação de estruturas sonoras e configurações musicais, desconsiderando em grande parte o contexto antropológico e cultural o contexto histórico e social das manifestações culturais.

A ilusão de que a música pode existir independente de seus *performers* e de sua audiência tem conduzido à confusão, longos debates e a uma tendência a tratar etnomusicologia como um campo dividido, no qual escritores analisam sons ou analisam características culturais e sociais do fazer musical (MERRIAM, 1964, p. 7 apud SEEGER, 2008, p. 239).

Frente a estas circunstâncias, a etnografia da *performance* musical renunciou ao enfoque no “produto” para adotar um olhar mais abrangente, no qual a música atua como “processo” de significado social, “capaz de gerar estruturas que vão além dos seus aspectos

⁶ Musicologia comparativa; pesquisa musical etnológica; folclore e etnologia musical etc. Quanto a isso, vale destacar o ponto de vista de Charles Seeger (1886-1979), segundo o qual “o termo etnomusicologia foi infeliz desde que a verdadeira musicologia deveria ser etnomusicológica – no sentido de que incluiria toda a música e a abordaria de várias maneiras diferentes” (SEEGER, 2008).

meramente sonoros” (OLIVEIRA PINTO, 2001, p. 227-228). No contexto de processos transformativos do fazer musical, as descrições destes eventos chamam a atenção para questões de tradição, alteração e persistência, lançando luz sobre mecanismos que levam a mudanças em repertórios de música (BLACKING, 1979 apud OLIVEIRA PINTO, 2001, p. 229).

A performance musical possui aspectos fisiológicos, emocionais, estéticos e cosmológicos. Tudo isso está envolvido no porquê pessoas fazem e apreciam certas tradições musicais. Uma etnografia da música deve estar preparada para tratar desses aspectos - mesmo que poucos autores o tenham feito (SEEGER, 2008, p. 256).

Sendo assim, o objeto de estudo dos pesquisadores deixou de se referir apenas ao conteúdo acústico da música, enquanto forma, configuração e estrutura, para adotar outras dimensões, conectadas de maneira mais abrangente ao som, "através da consideração de uma ótica nativa com a prática do trabalho de campo" (OLIVEIRA PINTO, 2001, p. 250).

1.1.2 Estudos sobre a criança

Com relação a este tema, em primeiro lugar, torna-se necessário reconhecer a construção social e histórica dos “dois sentimentos da infância” que surgiram no Ocidente a partir do final do século XVII, na medida em que a escola substituiu a aprendizagem através do convívio com os adultos, e a família se torna o lugar de uma “afeição necessária” envolvendo cônjuges, pais e filhos (ARIÈS, 1978, p. 11). Primeiramente, emerge no meio familiar um tipo de afeto associado à “paparicação” da criança, que “por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto” (ARIÈS, 1978, p. 158). Em um segundo momento, revela-se outra forma de sentimento, concebida entre eclesiásticos e homens da lei, que expressam seu apego pelas crianças “através do interesse psicológico e da preocupação moral” (ARIÈS, 1978, p. 162). Nos dois casos, observa-se uma consciência sobre a particularidade da infância, o que não significa uma maior afeição do adulto pela criança, mas representa uma distinção essencial entre ambos.

Hoje em dia, essas ideias reverberam em várias esferas da sociedade, “que vão do senso comum às abordagens do desenvolvimento infantil”, transparecendo uma *imagem em negativo* da criança, que é utilizada como um contraponto para se debater outros assuntos, como por exemplo os dilemas e as obrigações da maturidade (COHN, 2005, p. 7-8). Dessa forma, pensa-se nelas frequentemente “como seres incompletos a serem formados e

socializados”, afirmando, assim, uma grande divisão entre o seu mundo e o dos adultos, tal qual se observa em algumas abordagens do desenvolvimento infantil (COHN, 2005, p. 10). Junto a isso, revela-se a dificuldade encontrada pelos pesquisadores em reconhecer na criança “um objeto legítimo de estudo”, o que tem se caracterizado como um desafio para a antropologia (COHN, 2005, p. 10).

De acordo com Cohn (2005), os estudos mais conhecidos sobre a criança nesse campo vieram à tona durante as décadas de 1920 e 1930, sendo realizados por pesquisadores estadunidenses ligados à escola *culturalista* fundada por Franz Boas (1858-1942). Com inspirações psicanalistas, esses antropólogos estudaram comportamentos ligados à primeira infância, como por exemplo, modos de ninar e embalar os recém-nascidos ou de ensinar a higiene pessoal, os quais são considerados determinantes na formação da personalidade ideal adulta de suas sociedades. Nesse sentido, preocupavam-se em entender o significado de ser criança e adolescente em diversas realidades socioculturais, identificando os limites entre o “particular” e o “universal” no comportamento humano (COHN, 2005, p. 11).

Posteriormente, alguns estudiosos dessa área se alinharam à escola *funcionalista* fundada por Malinowski e Radcliffe-Brown, que se interessa principalmente pela análise dos fenômenos culturais “em termos da satisfação das necessidades humanas” (THOMPSON, 1995, p. 173). Portanto, debruçam-se sobre práticas de socialização, com foco na delimitação de papéis que definem o lugar dos indivíduos no sistema, “conformando assim uma totalidade social a ser reproduzida indefinidamente” (COHN, 2005, p. 15). Sendo assim, o que se estuda são “grupos de mesma faixa etária”, “categorias de idade”, “status sociais”, além das passagens entre diferentes categorias, e suas respectivas atribuições funcionais (COHN, 2005, p. 16).

Embora tenham contribuído significativamente para a análise das crianças em seu contexto sociocultural, as metodologias e técnicas de pesquisa utilizadas pelos pesquisadores alinhados às correntes antropológicas *culturalista* e *funcionalista* se apoiavam em uma *concepção descritiva* de cultura, o que de certa forma limitava o alcance de seus estudos.

Enfatizando ora a cultura, a aquisição de competências e a formação de personalidades, ora a inserção na estrutura social, essas análises pressupunham um fim último e uma imutabilidade do processo estudado e conhecido pelo pesquisador, marcado que estava pela reprodução social e transmissão cultural (COHN, 2005, p. 18).

A partir da década de 1960, com a revisão do conceito de cultura, os objetos de pesquisa dos antropólogos deixam de ser compreendidos “como algo empiricamente

observável e delimitado”, e assumem as características de uma lógica particular, acionada e compartilhada pelos atores sociais para significar suas experiências a todo momento (COHN, 2005, p. 19). Desse modo, pode-se entender melhor seu funcionamento como *sistema simbólico* “sempre em formação e mudança”, sem que isso signifique que a cultura se corrompeu ou deixará de existir (COHN, 2005, p. 20). A pergunta que se faz deixa de ser apenas “como e quando a cultura é transmitida em seus artefatos, sejam eles objetos, relatos ou crenças, mas como a criança formula um sentido ao mundo que a rodeia” (COHN, 2005, p. 33).

Portanto, a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa. Isso não quer dizer que a antropologia da criança recente se confunda com análises do desenvolvimento cognitivo; ao contrário, dialoga com elas. A questão, para a antropologia, não é saber em que condição cognitiva a criança elabora sentidos e significados, e sim a partir de que sistema simbólico o faz (COHN, 2005, p. 33-34).

Consequentemente, surge a preocupação de que as experiências e vivências relacionadas a esta faixa etária específica sejam interpretadas dentro seu quadro de referência sociocultural, assim como ocorre em outras áreas. Mesmo que a investigação seja feita em uma realidade próxima à do pesquisador, de acordo com Cohn (2005), esta não pode prescindir de uma reflexão sobre o que é ser criança no contexto em questão, e de que infância se está falando.

Tendo em vista a zona urbana periférica em que se deu a pesquisa de campo, considera-se fundamental refletir nesse caso sobre a ideia de “menor” como uma imagem estereotipada e historicamente construída, que muitas vezes é associada a crianças e adolescentes negras e pobres, trazendo consigo um “olhar criminalizador” de parte da sociedade (LIMA, 2018, p. 37). Nesse sentido, vale destacar a importância atribuída à criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que surge em um momento histórico e político de priorização da população infanto-juvenil na criação de políticas públicas.

No entanto, é importante salientar que embora o ECA represente um importante marco legal na garantia de direitos de crianças e adolescentes, a estrutura racista em nossa sociedade ainda não foi rompida, desse modo, crianças e adolescentes negras (os) enfrentam o racismo que os/as fragiliza tanto na subjetividade, quanto no acesso aos direitos básicos preconizados por lei (LIMA, 2018, p. 38).

Sob a ótica interdisciplinar, pode-se dizer que o enfoque antropológico lança luz sobre “a revisão contemporânea dos modelos pedagógicos”, e auxilia os educadores a compreenderem de maneira mais aprofundada a questão do engajamento das crianças nas ações didáticas propostas em sala de aula (COHN, 2005, p. 41). Da mesma forma, sai ganhando a educação musical, que assim como o ensino das demais linguagens artísticas, se beneficia ao reconhecer a criança “como sujeito social ativo e atuante”, mais “produtor” do que “receptor de cultura” (COHN, 2005, p. 42).

1.2 EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL E O PARADIGMA DE INSPIRAÇÃO CARTESIANA

No início do século XVII, o pensamento cartesiano despontou “como a grande mudança que iria nortear a tradição epistemológica ocidental”, impulsionado pelas transformações culturais que tiveram início durante a Renascença (FONTERRADA, 2008, p. 49). Em seu *Discurso do método*, René Descartes (1596-1650) “propôs a matemática como modelo de ciência perfeita” e incluiu entre os princípios fundamentais de sua abordagem, a necessidade de fragmentação do objeto que se pretende analisar e a ordem na condução do pensamento dos problemas mais simples aos mais complexos (GADOTTI, 1995, p. 77). O surgimento dos primeiros textos ligados à educação no Ocidente, a partir do século XVIII, já refletem em certa medida a matriz cartesiana de pensamento, sendo, portanto, “lineares, direcionais e causais” (FONTERRADA, 2008, p. 338). No campo musical, despontam obras em busca da sistematização do conhecimento por meio de manuais instrucionais de caráter universal, como por exemplo, os trabalhos de Jean-Philippe Rameau (1683-1764) e Johann Joseph Fux (1660-1741), que inauguram a “tradição didática moderna” de harmonia e contraponto, respectivamente (SALLES, 2002, p. 33).

Dando continuidade a este movimento, foram criadas as primeiras escolas particulares de música de caráter profissionalizante em forma de externato, que seguiram o modelo do Conservatório de Paris, criado em 1794. Essas escolas se espalharam primeiramente pela Europa e depois pelo continente americano, chegando ao Brasil em 1845, com a fundação do Conservatório Nacional de Música, no Rio de Janeiro. Baseado no paradigma técnico-linear, o ensino musical praticado nestas instituições refletia de certa forma as tendências contraditórias do romantismo⁷, mesclando de um lado “a formação do instrumentista

virtuose”, e de outro, “a performance artística baseada em critérios interpretativos de caráter marcadamente individual e subjetivo” (FONTERRADA, 2008, p. 82). Ao mesmo tempo, privilegiava-se a teoria e a investigação educativa em detrimento da prática musical, a pretexto de se sistematizar e significar a execução, tanto do ponto de vista instrumental como na esfera vocal (GAINZA, 2011).

Em oposição a este modelo pedagógico excessivamente intelectualizado e passivo, o movimento Escola Nova entrou em cena no início do século XX e trouxe à tona a ideia de fundamentar o ato pedagógico na ação concreta da criança. O filósofo estadunidense John Dewey (1859-1952), foi o primeiro a formular essa proposta por escrito, entendendo que “a arte deveria ser retirada do pedestal em que se encontrava e colocada no centro da comunidade” (FONTERRADA, 2008, p. 210). Seu discípulo, o professor Anísio Teixeira (1900-1971), trouxe para o Brasil as ideias do mestre, e contribuiu para que seu pensamento fosse difundido em nível nacional e influenciasse amplamente o debate sobre educação no país.

Sob influência do movimento escola novista, surgem os métodos ativos em educação musical, que de maneira geral, enfatizam a importância do movimento e do canto como experiência de vida, e “descartam a aproximação da criança com a música como procedimento técnico ou teórico” (FONTERRADA, 2008, p. 177). Nesse contexto, a chamada *primeira geração* de educadores musicais⁸ representa uma linha metodológica mais “tradicional”, que se concentra ora na música clássica ocidental e ora no folclore modal ou pentatônico, tendo como meta, nos dois casos, “a apreensão dos elementos da gramática tonal” (SCHROEDER, 2005, p. 62).

Alinhado à filosofia dos métodos ativos, na qual a atividade prática é considerada o motor propulsor da aprendizagem, o canto orfeônico foi instituído em todas as escolas públicas brasileiras na década de 1930, associado à figura de Villa-Lobos, ainda sob o governo provisório de Getúlio Vargas. Seus procedimentos básicos eram os mesmos evidenciados na proposta do educador musical húngaro Zoltán Kodály (1882-1967), entre eles: a coleta de material folclórico e popular da própria terra; a ênfase no ensino da música por meio do canto coral; o uso do manossolfa – conjunto de sinais manuais destinados a

⁷ Em meio à ordem vigente no século XIX, Fonterrada (2008) detecta por um lado, áreas de resistência que se manifestam principalmente nas ciências humanas e nas artes, valorizando entre outras coisas, a expressividade, as vivências e as idéias libertárias. Por outro lado, a autora ressalta a influência do pensamento positivista, com seus ideais de ordem e progresso, que privilegiam o genérico, o mensurável e o estável.

⁸ Pela pertinência de suas propostas e por sua penetração no Brasil, Fonterrada (2008) destaca os seguintes nomes: Émile-Jaques Dalcroze, Edgar Willems, Zoltan Kodály, Carl Orff e Shinichi Suzuki.

exercitar a capacidade de solfejar dos alunos. Contudo, ao contrário do método de Kodály, não havia rigor na aplicação do canto orfeônico, devido à falta de professores com qualificação adequada. Ao invés disso, observa-se “a valorização dos grandes agrupamentos corais, a serviço da identidade musical brasileira, conquistada pelas pesquisas de campo e transmitida com agilidade às escolas” (FONTERRADA, 2008, p. 214).

Critica-se, com frequência, o envolvimento político dessas ações musicais, em que se enaltecia a figura do ditador e a pátria. Getúlio Vargas soubera, sem dúvida, compreender o poder da música para arregimentar massas e unilas numa só marcação de tempo, e tirava partido disso; Villa-Lobos, por sua vez, via aí a oportunidade de fazer o Brasil todo cantar... (FONTERRADA, 1991, p. 25-8).

Com o fim do Estado novo, o projeto do canto orfeônico perdeu o contexto político que o sustentava e acabou se enfraquecendo no final da década de 1940, na medida em que cedia espaço a outro movimento, cuja ênfase era a criatividade, “e não mais a reprodução de modelos” (SCHROEDER, 2005, p. 65). Articulada às mudanças estético-musicais do período pós-guerra, essa tendência tinha por base o conceito modernista que valorizava a ampliação do universo sonoro, a livre expressão e a “interpenetração das diferentes linguagens artísticas” (FONTERRADA, 2008, p. 218). Inseridas nesse movimento, as propostas dos educadores musicais⁹ da chamada *segunda geração* ganharam destaque durante as décadas de 1960 e 1970, seguindo uma linha mais de “vanguarda” que privilegia acima de tudo a criação, evitando, portanto, a reprodução de universos estéticos previamente constituídos (SCHROEDER, 2005, p. 68). De acordo com Fonterrada (2008), as concepções encampadas por essa tendência contribuem para o enfraquecimento dos rigorosos procedimentos lineares comuns ao pensamento cartesiano, ao reunirem “múltiplas possibilidades, assentadas na estética contemporânea” (FONTERRADA, 2008, p. 339).

Porém, em âmbito nacional, promulgava-se no mesmo momento a lei n. 5692/71, que implantou a educação artística no sistema público de ensino, atividade essa que acabou sendo dominada pelas artes plásticas, ao ser ministrada por professores polivalentes “com grandes lacunas em sua formação” (FONTERRADA, 2008, p. 218).

Na escola brasileira, no entanto, arrojada pelo regime militar, a arte, embora chamada de espaço da liberdade, perdia seu lugar entre as disciplinas

⁹ Entre eles encontram-se alguns compositores interessados em contribuir com o processo educacional, como George Self, John Paynter, Murray Schafer e Boris Porena.

curriculares, caracterizando-se como “ornamento para festas” ou diversão. O discurso libertário que cercou a implantação da educação artística falava de criação, sensibilização e liberdade de escolha, em profundo contraste com o regime forte que governava o Brasil, que não poupava represálias à expressão de opiniões (FONTERRADA, 2008, p. 340-341).

Já na década de 1990, as críticas à polivalência foram se fortalecendo aos poucos e, conseqüentemente, difundiu-se a necessidade de se recuperar os conhecimentos próprios a cada linguagem artística, o que se reflete nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) elaborados pelo Ministério da Educação para os ensinos fundamental e médio (PENNA, 2012). Apesar da disciplina continuar sendo designada pelo termo genérico – Artes –, observa-se dentro desses documentos “uma clara tendência a tratar as diferentes linguagens artísticas em suas especificidades”, o que é corroborado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em música, aprovados pelas autoridades governamentais, em 2004 (FONTERRADA, 2008, p. 235).

Recentemente, essa situação foi alterada pela homologação da Lei 11.769/2008¹⁰, que veio à baila através da mobilização de “entidades, músicos e educadores musicais junto a parlamentares”, indicando de maneira explícita “a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas de todo o país” (PENNA, 2012, p. 140). A partir deste fato, evidenciam-se inúmeras possibilidades para o campo da educação musical, que se encontra em um momento histórico “de extrema importância quanto aos reais efeitos dessa determinação legal, em processo de implementação” (PENNA, 2012, p. 142). No entanto, é necessário reconhecer que devido à quantidade insuficiente de professores com habilitação específica em música no Brasil atualmente, a disposição dessa norma se tornou inviável a curto prazo, frente à expressiva demanda das nossas instituições escolares (FONTERRADA, 2008).

Tendo em vista as circunstâncias bastante peculiares da educação brasileira, ao lado das transformações que se apresentaram no decorrer do século XX em todo o mundo ocidental, Fonterrada (2008) considera ser necessário “rever as principais características do paradigma de inspiração cartesiana, ainda vigente”, e retornar às matrizes teóricas que fundamentam os procedimentos ligados à estética musical contemporânea (FONTERRADA, 2008, p. 341). Com esse intuito, sugere-se a adoção de “procedimentos em rede” nas práticas educativas dentro e fora da escola, partindo da *organização sistêmica* de mundo elaborada por Capra (1995), na qual o mundo é concebido como um organismo vivo, em oposição ao *modelo mecânico*, representado pela ideia de máquina (FONTERRADA, 2008, p. 16).

¹⁰ Substituída em 2016 pela Lei 13.278 (SANTOS; KATER, 2017).

Por sua vez, Schroeder (2005), abre divergência quanto à posição externada por Fonterrada (2008), salientando que do ponto de vista dos métodos ativos em educação musical, ambas linhas “tradicional” e de “vanguarda” sustentam que o processo de musicalização deve ter início pela manipulação do material sonoro e, dessa forma, incorrem no mesmo equívoco, “que é justamente ignorar a natureza da música enquanto um sistema significativo que possui uma sintaxe própria” (SCHROEDER, 2005, p. 86). Frente a isso, chama-se atenção à dimensão política da música como instrumento potencial de transformação do homem e da sociedade, na medida em que nos aproximamos de uma *concepção simbólica* de cultura, contribuindo assim para a elaboração “de um saber crítico, conscientizador, propulsor da ação social, assim como para um aperfeiçoamento ético individual” (FREIRE, 1992, p. 22).

1.3 LINGUAGEM E EXPRESSÃO MUSICAL

Ao reconhecer a música como linguagem, Penna (2012) chama a atenção para a importância de se ter “consciência das implicações conceituais e teórico-filosóficas decorrentes dos diversos posicionamentos que podem estar subjacentes ao uso desse termo” (PENNA, 2012, p. 67). Para além de sua presença nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) voltados para o ensino fundamental e médio, a noção de arte como linguagem tem sido frequentemente utilizada na área do ensino de música tanto pela vertente mais *tradicional*, de caráter técnico-profissionalizante, quanto pela de *vanguarda*, mais próxima das propostas da arte-educação¹¹. No entanto, segundo Penna (2012), em muitos desses casos o emprego do termo ocorre sem uma clareza de definição e, portanto, “é em sua imprecisão e ambiguidade”, que a noção de linguagem circula no meio musical. (PENNA, 2012, p. 67). Considerando a necessidade de se aprofundar o debate em torno desse tema é interessante estabelecer uma aproximação da música com a linguagem verbal, verificando as convergências e divergências existentes no âmbito de suas dimensões *semântica* e *sintática* (SCHROEDER, 2005).

Em vários momentos da história, a questão da significação musical foi tratada por teóricos de diferentes áreas, que tentaram elucidá-la, dando origem a uma ampla gama de possibilidades interpretativas. Segundo a teoria de Leonard Meyer (1918-2007), a maior parte

¹¹ Originalmente as propostas da arte-educação enfatizavam a criatividade e a expressão pessoal como contribuição ao desenvolvimento global do indivíduo, e tiveram como importante polo difusor em nível nacional a Escolinha de Arte do Brasil, fundada em 1948 (PENNA, 2012).

das elaborações teóricas que se debruçam sobre essa questão pode ser organizada em dois grandes blocos: os *referencialistas*, que conferem à música a qualidade representativa de algo que lhe é exterior; e os *absolutistas*, que a concebem como forma pura e buscam sentido nas suas relações internas (MEYER, 1956 apud FONTERRADA, 2008, p. 104).

Como se constata na revisão bibliográfica, o modo *referencialista* de entender a música é bastante antigo e teve seu período áureo entre os séculos XVI e XVIII, quando surgiram abordagens que prestavam tributo à sua união com a palavra e concebiam o fazer musical como expressão de sentimentos (TODOROV, 1996 apud SCHROEDER, 2005). Considerando a estreita relação entre música e a “arte do bem falar”, com sua “finalidade de tornar a oratória mais expressiva e impressiva”, a *Doutrina das Figuras* discorre sobre o emprego de recursos da retórica na composição musical (FONTERRADA, 2008, p. 54-55). Entre as figuras mais utilizadas, cabe destacar no âmbito desta pesquisa a *hypotyposis*, termo designativo de *word painting*, recurso teórico segundo o qual a música reflete as ideias apresentadas ou sugeridas pelo conteúdo literário que lhe está associado. Igualmente ligada às ideias clássicas de retórica, por sua vez, a *Teoria dos Afetos*, buscou sistematizar o vínculo entre elementos musicais e estados de ânimo específicos, tratando “com grande riqueza de pormenores” os modos pelos quais estes sentimentos deveriam ser expressos na música (FONTERRADA, 2008, p. 53).

[...] escalas ascendentes e descendentes para descrever movimentos físicos e espirituais; dissonâncias e cromatismos para expressar tensões emocionais; contrastes rítmicos para traduzir sentimentos ou situações opostas; andamentos lentos ou rápidos para simbolizara respectivamente, os estados de tristeza e de felicidade; grandes saltos para descrever quedas; melismas para caracterizar elementos naturais tais como um rio ou o vento, entre incontáveis outras imagens (CAZNOK, 2003, p. 92).

Embora essas formulações teóricas tenham florescido no período barroco, não se pode deixar de notar a ideia de que a música tem como função *representar*, *simbolizar* ou mesmo *descrever* algo já se manifestava na antiga Grécia, entre os fundamentos do *éthos*. Com base nessa doutrina, acreditava-se que a música molda o caráter do homem e, por essa razão, os cantos no modo dórico eram preferencialmente utilizados na educação dos jovens na medida em que propiciavam equilíbrio e força moral, “importantes para a formação do cidadão e o fortalecimento da pólis” (FONTERRADA, 2008, p. 28). Posteriormente, o canto gregoriano também se caracterizou por esse tipo de abordagem *semântica*, cumprindo sua parte na expansão do cristianismo e das *scholae cantori* com o Papa Gregório desde o final do século

VI. Essa prática musical, portanto, não era utilizada de maneira indiscriminada, havendo “os modos de júbilo e os modos de tristeza e recolhimento, adequados aos estados emocionais de cada parte da missa ou do ano litúrgico” (FONTERRADA, 2008, p. 54).

Durante o século XIX, o romantismo colocou a música “no topo da hierarquia das artes” por lhe considerar assemântica, absoluta e, portanto, “capaz de chegar à essência das coisas, ao espírito, ao infinito” e expressar “o que não é possível à linguagem comum” (FONTERRADA, 2008, p. 67-69). Nessa concepção, a obra musical se volta para o “jogo de suas partes”, tendo em vista seus modos de organização interna, e passa a expressar a subjetividade do artista, além de significar “a si própria”, tornando-se autorreferente e autônoma (TODOROV, 1996, p. 207). Junto ao declínio da ópera italiana e à valorização da música instrumental, o modo *referencialista* de compreensão musical cedeu espaço ao pensamento *absolutista*, que por sua vez se subdividiu em duas grandes tendências do movimento romântico¹². De um lado, os *expressionistas*, que estabelecem com a música “um relacionamento mais emocional e afetivo”, e do outro, os *formalistas*, “que apreendem o significado musical de uma forma mais intelectual, racional e categorizante” (CAZNOK, 2003, p. 24).

A vertente *formalista* representa uma oposição radical à concepção de música como expressão dos sentimentos, ou de conteúdos externos a ela, e tem como principal defensor o crítico musical e professor tcheco Eduard Hanslick (1825-1905). Em sua obra *Do Belo Musical*, publicada pela primeira vez em 1854, o autor afirma que a estética de uma arte é peculiar a ela e, portanto, diferente das demais, pois “as leis do belo, em qualquer parte são inseparáveis das características particulares do seu material e de sua técnica” (HANSLICK, 1951, p. 27). Desse modo, elimina-se qualquer tipo de hierarquia entre as artes, sendo impossível julgá-las em relação às outras, uma vez que todas elas são autônomas e não expressam nada além de si mesmas e possuem beleza própria. (FONTERRADA, 2008, p. 75). Através da negação do conteúdo emocional e do poder representativo da música, Hanslick compreende a música como “forma pura”, visando a construção de uma estética musical não limitada à aridez dos elementos “teórico-gramaticais”, e que, tampouco sofra a interferência dos aspectos “lírico-sentimentais”, no julgamento do objeto artístico (HANSLICK, 1951, p. 74).

¹² Quanto a isso, vale destacar a importância conferida por Fonterrada (2008) ao pensamento de Hegel, que segundo a autora, estabeleceu as bases para as duas principais correntes estéticas do período romântico, ao defender, por um lado, que a música expressa interioridade, ou seja, sentimentos ou conteúdo espiritual, e ressaltar, por outro, a relevância do material musical tendo em vista suas propriedades e relações internas.

Já a postura *expressionista* se vê representada por grande parte dos compositores românticos e reconhece a música como forma simbólica que apresenta estreitas similaridades com os nossos afetos ou estados de ânimo. Contudo, não há aqui qualquer tipo de *referência* a emoções específicas como alegria, tristeza ou ódio, e sim uma “empatia existente entre música e sentimento”, entendido em seu sentido amplo, como capacidade de sentir, “que atinge os mais profundos recessos da psique” (FONTERRA, 2008, p. 104). Entre os autores que assumem esse modo de conceber a significação musical destaca-se a filósofa estadunidense Suzanne Langer (1895-1985), cuja influência no Brasil, de acordo com Fonterrada (2008), concentra-se principalmente nos cursos de pós-graduação em música.

Penetrando os limites da discussão em torno da dimensão *sintática*, cabe refletir sobre o não reconhecimento da música como linguagem por parte de Langer (1989), em função das características de suas *unidades básicas*. Dentro da tradição saussuriana, que considera a língua como um sistema abstrato, formal, independentemente de seu uso, a autora observa a possibilidade de a linguagem verbal ser dicionarizada e, assim, fornecer definições que explicitam suas “equivalências fixas” e “permanentes” de significação (LANGER, 1989 apud PENNA, 2012, p. 68). Em contrapartida, Langer (1989) questiona a possibilidade desse tipo de fragmentação em *unidades básicas* ocorrer tanto na música como nas demais artes, já que se isso ocorresse, esses elementos não apresentariam uma identidade forte o suficiente para serem reconhecidos em outras situações.

Contudo, tendências mais recentes no campo da linguística – como a análise do discurso e a pragmática – tomam como objeto de estudo a linguagem em uso, tornando centrais o contexto e a intenção, e colocando em pauta, entre outras questões, os processos de compreensão, interpretação e de negociação do sentido, explicitando, inclusive, o papel dos conhecimentos de mundo e das inferências na significação. Nesse quadro, considera-se a linguagem como essencialmente ambígua e indeterminada, de modo que a significação não se esgota no próprio funcionamento do sistema linguístico abstrato, embora, sem dúvida, deste dependa (PENNA, 2012, p. 70).

Frente a isso, ressalta-se que o modelo de comunicação que serve de parâmetro para as concepções de Langer acerca da arte, baseado na dicotomia “codificação e decodificação”, não é adequado para a compreensão do uso da língua nas interações cotidianas, e tampouco pode servir de medida para excluir da música o caráter de linguagem (PENNA, 2012, p. 73).

Com relação à suposta ausência, na música, de “unidades significativas generalizantes”, em um paralelo estreito do sistema tonal com a linguagem verbal, Schroeder

(2005) aponta a nota musical como equivalente ao fonema, sendo, portanto, um traço distintivo de altura e duração, que não tem nenhum sentido de maneira isolada.

Por outro lado, se fizermos o recorte não na *nota*, mas na *célula* musical, veremos que esta, *até certo ponto* independentemente do contexto maior da obra completa, já apresenta várias significações dentro do sistema tonal: um impulso rítmico, um campo harmônico delimitado, uma direção melódica. Se essas significações (talvez melhor fosse chamá-las “previsões significativas”) vão se manter quando inserirmos a célula em um contexto maior é irrelevante. Também na linguagem verbal não podemos falar em significados absolutos e imutáveis pois estes também estão vinculados ao contexto no qual as palavras estão inseridas (tanto no sentido interno do texto quanto em relação a sua situação de produção) (SCHROEDER, 2005, p. 129).

De acordo com o conjunto finito de regras que incidem sobre a “língua tonal”, as células vão se combinando e formando unidades maiores tais como *frases*, *períodos* e *seções*, além de outros termos emprestados da análise verbal, que constituem a obra como um todo (SCHROEDER, 2005, p. 128). Em paralelo, cabe notar a organização desses elementos segundo a característica idiomática dos diversos gêneros musicais existentes, que por sua vez, “nada mais são do que abstrações inferidas” a partir de um dado repertório (SCHROEDER, 2005, p. 133).

Voltando à distinção estabelecida anteriormente entre *formalistas* e *expressionistas*, de acordo com Caznok (2003), cabe enfatizar que não se trata de posturas fechadas, sendo possível, portanto, transitar de uma para a outra conforme o tipo de música que se queira interpretar. Contudo, Schroeder (2005) observa que ambas as vertentes citadas assumem o sentido e o valor da obra musical como qualidades intrínsecas, desconsiderando assim as relações contextuais para sua apreensão. Enfim, ressalta-se que na visão de Schroeder (2005) a maneira *absolutista* de conceber o significado musical predomina entre os teóricos atuais e traz consigo fortes marcas de uma concepção romântica de arte (SCHROEDER, 2005, p. 140).

Opondo-se ao dualismo estabelecido pelos modos *referencialista* e *absolutista* de conceber o significado musical, Schroeder (2005) reconhece a música como uma forma simbólica essencialmente polissêmica, cujos sentidos estão totalmente ligados aos contextos de produção e recepção. Nesse sentido, a autora propõe uma abordagem “que permeia vários níveis de apreensão”, nos quais “as dimensões interna e externa da música encontram-se totalmente imbricadas” (SCHROEDER, 2005, p. 149-150). No nível *sensorial*, Schroeder (2005) enfatiza a relação corporal que se estabelece com a música como “algo aprendido e

significado através de relações sociais e culturais”, embora reconheça a aproximação desse aspecto “com o reflexo inato ou puramente biológico” (SCHROEDER, 2005, p. 150). Nesse caso, nota-se de forma geral uma mobilização da atividade motora como resultado concomitante das características estruturais e situacionais da expressão musical. Já no nível *referencial* a significação da música se vincula às possíveis associações com sua exterioridade, que, no entanto, partem necessariamente de aspectos intrínsecos à materialidade sonora. Tratando de canção, é interessante notar que nesse nível de compreensão as referências contidas na letra se fazem presente de tal modo que mesmo em uma versão instrumental os sentidos atribuídos às palavras se manifestam com frequência. Finalmente, no nível *estético* a apreensão significativa se dá pela percepção dos modos de organização sonora da música no tempo e no espaço¹³, bem como de sua vinculação a uma tradição ou gênero musical específico.

Considero esse modo de apreensão privilegiado educacionalmente em relação aos outros, sobretudo no ensino especializado, que visa também um domínio reflexivo sobre a música, pois enfatiza tanto aspectos semânticos quanto sintáticos, estando uns totalmente ligados aos outros (SCHROEDER, 2005, p. 153).

Considerando que estes patamares não são absolutamente excludentes entre si, ressalta-se a possibilidade de haver “uma predominância de um sobre os outros, em determinadas situações de escuta”, porém, sem descartar a existência de qualquer um desses níveis sob hipótese alguma (SCHROEDER, 2005, p. 150).

1.4 MUSICALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Com base na matriz cartesiana de pensamento, o estudo da natureza humana esteve dividido entre duas tradições filosóficas distintas até a segunda metade do século XIX, ao passo que a investigação científica deveria se restringir ao nosso corpo físico (COLE; SCRIBNER, 2007). Nessa época, os seguidores de Kant reforçavam uma concepção *inatista* de desenvolvimento, afirmando que as noções de tempo e espaço, entre outros conceitos fundamentais, têm origem na própria mente. Enquanto isso, os discípulos de John Locke (1632-1704) assumiam a perspectiva *empirista*, enfatizando que todo conteúdo existente em nosso intelecto advém das sensações produzidas por estímulos externos (GADOTTI, 1995).

¹³ Contrastes, repetições, formas, texturas, fluxos sonoros etc.

Por volta de 1860, esse quadro é alterado em definitivo pela publicação da teoria *evolucionista* de Darwin, que argumenta a favor da continuidade essencial entre o homem e outros animais. Frente a ampla repercussão gerada por essa tese, muitos intelectuais centraram esforços na definição de etapas ontogenéticas e filogenéticas que pudessem separar “seres humanos adultos de seus parentes inferiores” (COLE; SCRIBNER, 2007, p. 19). Sob influência dessas ideias, o movimento escola novista foi buscar principalmente na biologia e na psicologia as bases científicas para seu projeto, considerando que “só um conhecimento profundo sobre a criança poderia levar a uma elaboração pedagógica consistente” (SCHROEDER, 2007, p. 102).

Entre as principais contribuições da biologia que serviram de base à educação estava a ideia de desenvolvimento humano como um processo contínuo, vinculado a uma base hereditária e dividido em etapas fixas, sucessivas e bem definidas, sendo que a passagem de uma a etapa à outra estaria ligada principalmente a fatores de ordem maturacional. Com a possibilidade de a evolução do desenvolvimento ser mensurada em dados objetivos, criavam-se pontos de referência ou índices de normalidade com relação aos quais os indivíduos poderiam ser avaliados. Também a psicologia, se valendo dos mesmos métodos conseguia estabelecer padrões de comportamento por idade, por exemplo. Ao mesmo tempo, porém, constatava as particularidades de cada indivíduo chamando a atenção para as diferenças que deveriam ser respeitadas no processo educativo (LOURENÇO FILHO, 2002 apud SCHROEDER, 2005, p. 108).

Nesse contexto, Schroeder (2005) ressalta que a “transposição mecanicista de teorias psicológicas” para a educação musical incorre em dois graves problemas pois confere “legitimidade científica a posturas preconceituosas e excludentes”, e descarta “as especificidades da música como conteúdo ou objeto do conhecimento” (SCHROEDER, 2005, p. 110). Dessa forma, evidencia-se “um certo conflito entre uma concepção *inatista* de musicalidade como uma faculdade dada pela natureza” e uma abordagem prática “bastante embasada em premissas *empiristas*” que se caracterizam principalmente pelo treinamento auditivo (SCHROEDER, 2005, p. 119). Entretanto, para Schroeder (2005) essa discrepância entre ação e reflexão pode não ser o responsável pela impermeabilidade do ensino de música nas escolas e sim o fato que de tanto o *inatismo* quanto o *empirismo* consideram o conhecimento musical como algo universal e descartam o aspecto constitutivo de seus fatores culturais e históricos.

1.4.1 Inatismo

Segundo a visão *inatista*, o ser humano é naturalmente dotado de inúmeras faculdades que seriam “uma espécie de capacidade virtual para o desenvolvimento de conhecimentos específicos”, e minimamente dependente de fatores externos, como as competências em música e linguagem (SCHROEDER, 2005, p. 111). Sob essas circunstâncias, a possibilidade de interpretação das impressões sensoriais, que nos permite representar no pensamento “as ideias das coisas”, é resultado da atividade organizadora do espírito, também chamado de razão ou “faculdade de pensar”, na medida em que os sentidos desempenham apenas uma função passiva de receptores dos estímulos ambientais (SCHROEDER, 2005, p. 114-115).

Historicamente, é interessante observar que após a Revolução Francesa, a concepção *inatista* passou servir progressivamente de suporte a uma ideologia que pretende justificar a manutenção das desigualdades sociais e escolares, “apoiando-se nas descobertas científicas que ela sempre pretende reinterpretar de acordo com sua lógica” (BISSERET, 1978, p. 31). Como a nova sociedade é tomada como igualitária, a classe burguesa emergente não mede esforços reiterando que “o destino do ser humano não depende mais da ordem estabelecida, mas das capacidades individuais”, ou seja, das “aptidões naturais” de cada pessoa (BISSERET, 1978, p. 40-41). Sendo assim, negava-se às classes desfavorecidas a qualidade essencial da inteligência, que durante o século XIX era considerada pré-requisito para o estudo das ciências e das artes (BISSERET, 1978).

Reportando-se às análises de sua tese de doutorado, Schroeder (2005) destaca “o quanto essa concepção do ser humano como dotado de competências *inatas* aparece difundida no meio musical” ainda hoje (SCHROEDER, 2005, p. 112). Nessas circunstâncias, a suposta falta de dom ou aptidão natural de alguns indivíduos é utilizada como justificativa para a manutenção de “aparatos institucionais com vistas a uma pequena minoria que realmente possa tirar proveito do ensino musical (SCHROEDER, 2005, p. 92).

É interessante observar que, por diversas razões, na música (e nas artes, de modo geral), a tese *inatista* ganhou uma força muito grande. A existência de uma faculdade musical específica é considerada quase uma condição *sine qua non* para o estudo de música: aos que logo cedo mostram indícios de possuí-la, o futuro reserva grandes realizações; aos outros, melhor tentar outro tipo de atividade (ou então se conformar com um desempenho, na melhor das hipóteses, medíocre (SCHROEDER, 2005, p. 113).

Na visão de Schroeder (2005), as ideias que circulam a respeito dos músicos em diversas instâncias da sociedade tendem a reforçar a construção mítica de sua imagem como

“um ser diferenciado dos demais” enquanto portador “de algo muito especial” (SCHROEDER, 2005, p. 33-35). Entre os atributos físicos e psíquicos que atestam essa condição de “genialidade”, cabe salientar a capacidade denominada intuição, também chamada de inspiração ou sensibilidade (SCHROEDER, 2005, p. 34). Ao contrário do talento, que se constitui como “uma espécie de soma” de aptidões naturais, a intuição é uma habilidade específica de fazer escolhas musicais num nível não consciente, que surge “ora em oposição à técnica, ora em oposição à possíveis influências externas a que os músicos possam estar expostos” (SCHROEDER, 2005, p. 50). Junto a isso, revela-se a subjetividade inerente aos julgamentos e avaliações de performances musicais por parte de professores inseridos em uma cultura de conservatório. Em reverência à sabedoria e ao conhecimento superior dos “mestres”, relega-se a experiência técnica a um patamar inferior de importância evocando frequentemente atributos como intuição, sensibilidade e inspiração com o intuito de salientar as diferenças de “talento” existentes entre os estudantes (KINGSBURY, 1988 apud SLOBODA; DAVIDSON; HOWE, 1994, p. 351-352).

Entre os possíveis fatores que reforçam a prevalência da concepção inatista no meio musical na visão de Sloboda, Davidson e Howe (1994), ressalta-se a importância conferida pelos autores ao modo de organização do currículo musical nas escolas de muitos países ocidentais, sem exigir padrões mínimos de aprendizagem por parte dos alunos, como acontece em outras disciplinas. Da mesma forma, cabe frisar a diferença entre música e educação física no contexto escolar, do ponto de vista do acesso, tendo em vista que se por um lado os alunos são normalmente incentivados a praticar alguma modalidade esportiva, por outro, as aulas de canto e instrumento ficam reservadas àqueles que se destacam ou possuem interesse específico (SLOBODA; DAVIDSON; HOWE, 1994).

1.4.2 Empirismo

De acordo com a perspectiva *empirista*, todas as operações psíquicas do ser humano têm origem nos sentidos, de modo “que a experiência passa a ser o fator fundamental para a aquisição de todo e qualquer tipo de conhecimento (SCHROEDER, 2005, p. 116). Portanto, essa linha de pensamento não admite suposições acerca de uma capacidade prévia que seja responsável por interpretar os estímulos ambientais, considerando que “são as próprias sensações” que vão possibilitar o desenvolvimento de faculdades humanas específicas, como a musicalidade e o saber linguístico (SCHROEDER, 2005, p. 116).

Ao lado disso, assevera-se como pressuposto metodológico inerente a essa vertente filosófica que o exame analítico do objeto deve proceder sempre da análise para a síntese, ou seja, “das partes o todo”¹⁴, de maneira análoga aos processos perceptivos humanos (SCHROEDER, 2005, p. 117). Nesse sentido, Schroeder (2005) sustenta que muitas das propostas em educação musical da atualidade se apoiam em fundamentos *empiristas* tomando como base a participação ativa do aluno pela manipulação do material sonoro e considerando o treinamento auditivo como “pré-requisito para o estudo da música propriamente dita” (SCHROEDER, 2005, p. 118). De maneira geral, essas abordagens partem da percepção de sons isolados, para em seguida analisá-los de modo comparativo, primeiro aos pares e depois em pequenos agrupamentos, para enfim, “quando possível”, se chegar às músicas completas (SCHROEDER, 2005, p. 117). Segundo Barbosa (2009), a influência do *associacionismo* típico também se manifesta “no modo como tem sido pensada a disciplina *percepção musical*” nos cursos brasileiros de graduação em música, que se caracteriza principalmente por estimular o desenvolvimento da habilidade específica de distinguir elementos sonoros (BARBOSA, 2009, p. 3).

Configura-se, geralmente, como o lugar de um treinamento auditivo, baseado na realização de solfejos, ditados e exercícios rítmicos. Na elaboração do material para esse treinamento (melodias a serem lidas ou anotadas e frases rítmicas a serem executadas), observa-se a peculiar característica de se tomar os elementos constitutivos da linguagem musical (notas, intervalos, acordes, cadências, casos particulares da rítmica etc.), como significativos em si mesmos; o resultado são melodias estereotipadas que, a nosso ver, têm muito pouco valor musical (BARBOSA, 2009, p. 1).

Paralelamente, nota-se como essa forma de abordagem reflete de certa forma a concepção dos testes psicológicos que pretendem determinar o “talento musical” do indivíduo, acompanhando a tendência *comportamentalista* de “medir aspectos cognitivos ou sensoriais baseando-se em critérios objetivos e, portanto, mensuráveis” (FONTERRADA, 2008, p. 98). De ordem quantitativa e inspiração positivista, tais procedimentos focalizam a musicalidade a partir de um ponto de vista atomístico e se empenham em avaliar a percepção dos parâmetros sonoros – altura, duração, intensidade e timbre -, além da capacidade de retenção de ritmos e melodias simples. Por isso mesmo, a aplicação de testes dessa natureza

¹⁴ Vale destacar que sob este aspecto o empirismo se confunde com a psicologia *associacionista* fundada no início do século XIX, que reconhece o psiquismo humano como constituído de sensações isoladas que se conectam na consciência dando origem ao pensamento coerente (BARBOSA, 2009).

não é consensual, uma vez que a psicologia *behaviorista* desconsidera a subjetividade do sujeito, devido a sua “impossibilidade de ser medida” (FONTERRADA, 2008, p. 99).

No âmbito educacional, a filosofia *comportamental* defende que as aprendizagens desejadas devem se expressar em termos de condutas observáveis e mensuráveis ao final do período de instrução. Para tanto, entende-se que grande parte da ação docente consiste em apresentar estímulos tais como reforços positivos e negativos na quantidade e no momento corretos, a fim de aumentar ou diminuir a frequência de certas atitudes, assumindo como premissa básica que o comportamento é controlado pelas consequências. Por fim, vale ressaltar que o *behaviorismo* fundamentou um grande esforço de aplicação tecnológica na educação que influenciou amplamente as atividades didáticas em qualquer área disciplinar durante as décadas de 60 e 70 (MOREIRA, 2016).

Em contraposição a esses postulados é possível notar o surgimento de novas vertentes filosóficas e psicológicas que se propõem a investigar o desenvolvimento humano como um processo unitário e que se manifesta de maneira holística. Nessa direção, passa-se a reconhecer a ação cognitiva não como produto direto da experiência e nem como um dado natural, mas sim como um processo histórico e dialético, no qual o sujeito “é sempre ator e nunca mero espectador” (FERREIRO, 2001, p. 138).

1.4.3 Cognitivismo

Ao enfatizar o que é ignorado pela tradição *empirista*, a filosofia *cognitivista* se empenha em investigar os processos mentais superiores de maneira objetiva e científica, superando, assim, ao mesmo tempo, a característica especulativa inerente à linha de pensamento *inatista*. Para tanto, o *cognitivismo* “se ocupa da atribuição de significados, da compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida” no ato de conhecer o mundo empreendido pelo ser humano (MOREIRA, 2016, p. 14).

Com base nessas premissas, no início do século XX a psicologia da *gestalt* trouxe à tona novas perspectivas em relação à maneira como o ser humano interpreta a realidade, primando “pela consideração das relações entre as partes e pela determinação da percepção do todo” (BRITO, 2011, p. 156). Por esse ângulo, é importante notar que a ideia de totalidade não se constitui apenas da adição, mas, sim, da integração de seus elementos, entendida, portanto, como um fenômeno *estrutural*, cuja abordagem deve privilegiar um enfoque qualitativo. Junto a isso, cabe frisar que o problema colocado por essa escola psicológica não

se limita ao tema da forma como característica dos objetos percebidos, “mas abrange, sobretudo, a questão da organização dos campos sensoriais (BARBOSA, 2009, p. 23).

Inserindo nessa perspectiva, o educador musical Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005) reconheceu o entendimento da música como um processo contínuo de comparação no qual a percepção das relações estruturais existentes é fundamental. Nesse sentido, o autor sugere, entre outras propostas de atividade, a realização de vivências “em que situações presentes na comunicação humana são transportas para o plano musical” (BRITO, 2011, p. 165).

Adotando-se esse ponto de vista estruturalista para a percepção musical, rapidamente percebemos que não faz sentido qualquer tipo de trabalho educacional com sons isolados, pois ele nunca levará, como se supõe, a uma percepção global da música. Não é à toa que Koellreutter é um dos raros autores que introduz explicitamente a ideia de contexto no trabalho de manipulação sonora, uma vez que ele se filia à teoria da Gestalt. E é nesse sentido que ele parte sempre de unidades estruturais significativas e nunca de sons puros isolados, como o fazem alguns educadores (SCHROEDER, 2005, p. 98).

Vale ressaltar que as ideias de Koellreutter que foram apresentadas por Brito (2011) serviram de base às reflexões deste pesquisador na esfera do trabalho de conclusão de curso realizado anteriormente, considerando-se igualmente oportunas para o presente estudo (MOURÃO, 2017).

Em um segundo momento, a filosofia *cognitivista* se desdobrou no *construtivismo*, reconhecendo a capacidade criativa do ser humano de interpretar e representar o mundo, e “não somente de responder a ele” (MOREIRA, 2017, p. 15).

No ensino, esta postura implica deixar de ver o aluno como um receptor de conhecimentos, não importando como os armazena e organiza em sua mente. Ele passa a ser considerado agente de uma construção que é sua própria estrutura cognitiva. Esta construção não é arbitrária e é exatamente aí que entram as teorias construtivistas, procurando sistematizar o que se sabe sobre a construção cognitiva, explicar e prever observações nesta área (MOREIRA, 2017, p. 15).

Entre os autores que se filiam a essa vertente filosófica, vale ressaltar os nomes de Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vigotsky (1896-1934), por dialogarem com o referencial teórico e prático que norteou a concepção das atividades realizadas durante o estudo de campo.

1.4.4 Jean Piaget

De acordo com o biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), o processo dialético que caracteriza a construção do conhecimento no ser humano pressupõe uma busca constante pelo estado de *adaptação*, “um ato complexo que resulta do interjogo de mecanismos de *assimilação* e *acomodação*, com doses variáveis de um e outro” (FERREIRO, 2001, p. 114). Pelo prisma da psicologia¹⁵, o conceito de *assimilação* designa a incorporação do objeto aos esquemas de ação do sujeito, o que indica uma transformação potencial da realidade pois envolve necessariamente uma atribuição de sentido ou função a este dado concreto. No sentido contrário, a *acomodação* trata da modificação experimentada pelo sujeito em virtude de sua interação com o objeto, o que corresponde finalmente “à construção de novos esquemas de *assimilação*” (MOREIRA, 2017, p. 100).

Conhecido internacionalmente como psicólogo da infância, Piaget estudou a criança para compreender o pensamento do adulto, considerando este como o “estágio terminal” na sequência de maturação do organismo que constitui a mente humana (FERREIRO, 2001, p. 103). Nesse sentido, empenhou-se em demonstrar que o desenvolvimento intelectual “procede de uma série de etapas, definidas cada uma delas por uma estrutura própria”, que se manifesta por meio de “condutas efetivas” (FERREIRO, 2001, p. 119).

Primeiramente apresenta-se o estágio da inteligência *sensório-motora*, que se estende aproximadamente do nascimento até o segundo ano de vida, quando se evidenciam comportamentos do tipo reflexo, tais como sucção, preensão, choro e atividade corporal indiferenciada. Nesse momento, a criança ainda não diferencia o seu corpo dos objetos existentes no meio que a rodeia e sua atuação se limita à realidade imediatamente presente pois lhe falta justamente instrumentos de representação. Em seguida, revela-se o estágio da inteligência *pré-operatória*, quando uma série de condutas diversas indicam a possibilidade de substituir no pensamento, um objeto por uma representação *simbólica*. Durante esse período, que compreende uma faixa etária em média de 2 a 6 anos, a criança se torna capaz de fazer inferências elementares, de apreender certas relações causais, e de dar uma primeira forma de organização ao espaço, na medida em que começa a estabelecer as condições de uma classificação lógica. Já no estágio das *operações concretas*, que se inicia por volta dos 7 anos e dura até próximo dos 10-11 anos de idade, o desenvolvimento da inteligência passa por

¹⁵ Conforme aponta Ferreiro (2001), é interessante notar que do ponto de vista biológico, a assimilação compreende necessariamente uma transformação material do objeto em função das estruturas orgânicas que o incorporam, como por exemplo, no caso da alimentação.

uma mudança qualitativa que permite à criança operar em pensamento de maneira reversível, ou seja, tendo em vista a possibilidade de combinar toda ação com sua inversão, “de tal maneira que ambos se anulem mutuamente” (FERREIRO, 2001, p. 121). Apesar das possibilidades que se abrem nesta etapa, em relação à anterior, do ponto de vista das ações interiorizadas, o termo que lhe designa “assinala que a criança necessita da presença concreta dos objetos para raciocinar” (FERREIRO, 2001, p. 122). Enfim, no estágio das *operações formais*, que começa em torno dos 11 anos, essas limitações desaparecem, sendo possível à criança se desprender dos dados imediatos e raciocinar não apenas sobre o real, mas também sobre o possível, com base na formulação de hipóteses, estando de posse de uma forma lógica capaz de ser aplicada a qualquer conteúdo.

A repetição de uma série de experiências em diferentes culturas, em meios rurais e urbanos, em comunidades não-escolarizadas e escolarizadas, demonstrou que as idades de surgimento dos diferentes estágios estão sujeitas a variações. Em outras palavras, as influências sociais podem acelerar ou retardar o surgimento de um estágio. O importante é que a sequência, a ordem do surgimento parece ser uma constante (FERREIRO, 2001, p. 122).

No terreno da imitação Piaget (2017) reconhece o predomínio da *acomodação* sobre a *assimilação*, durante os primeiros anos da criança, “na medida em que os objetos exteriores modificam os esquemas de ação do sujeito”, sem que este atue diretamente sobre a realidade apreendida (PIAGET, 2017, p. 8). Sendo assim, este tipo de comportamento guarda uma estreita relação com o desenvolvimento da inteligência sensório-motora, conduzindo no final deste período à atividade representativa, interiorizando-se e constituindo uma imagem do objeto. No entanto, Piaget reconhece a imitação pré-verbal da criança como uma das manifestações de sua inteligência, e salienta que esta nada tem de automática ou de involuntária, mas, pelo contrário, denuncia desde já “a existência de coordenações inteligentes, tanto na aprendizagem dos meios que emprega, como nos seus próprios fins” (PIAGET, 2017, p. 7). Embora na visão de Piaget, esse tipo de atividade se concentre principalmente nos estágios sensório-motor e pré-operatório, cabe destacar que de acordo com Salles (2002), a imitação e a repetição se estendem por toda a vida do músico, seja ele profissional ou amador, “manifestando-se nas improvisações e composições musicais segundo diferentes razões” ligadas ao desenvolvimento da imagem mental do som (SALLES, 2002, p. 90).

Por outro lado, no âmbito do jogo, aponta-se, inicialmente, a prevalência da *assimilação* sobre a *acomodação*, na medida em que este tipo de conduta se define, em última instância, como “livre manipulação e transformação dos objetos” (SALLES, 2002, p. 28). Ao se debruçar sobre o tema em questão, Piaget (2017) nos revela três grandes tipos de estruturas que caracterizam a atividade lúdica infantil, sugerindo um modo de classificação: o *exercício*, o *símbolo* e a *regra*.

Durante o período sensório-motor, revela-se inicialmente o *jogo de exercício*, que ativa um conjunto determinado de condutas, mas sem modificar os esquemas de ação do sujeito e, portanto, não subentende o pensamento ou qualquer forma de estrutura representativa específica. Sem a interferência de símbolos nem de regras, esse tipo de comportamento lúdico encontra sua finalidade em si mesmo, ou seja, no próprio prazer obtido a partir de seu funcionamento. Durante o segundo ano de vida da criança, surge o *jogo simbólico*, que implica a representação de um objeto ausente, visto ser uma representação fictícia que consiste em uma assimilação deformante (FERREIRO, 2001).

A maioria dos jogos simbólicos, salvo as construções de pura imaginação, ativa os movimentos e atos complexos. Eles são, pois, simultaneamente sensório-motores e simbólicos, mas chamamo-lhes simbólicos na medida em que ao simbolismo se integram os demais elementos. Além disso, as suas funções afastam-se cada vez mais do simples exercício: a compensação, a realização dos desejos, a liquidação dos conflitos etc. somam-se incessantemente ao simples prazer de se sujeitar à realidade, a qual prolonga, por si só, o prazer de ser causa inerente ao exercício sensório-motor (PIAGET, 2017, p. 128).

Aproximadamente a partir dos 6 anos de idade vem à tona no curso do desenvolvimento o *jogo de regras*, supondo necessariamente relações sociais ou interindividuais que se caracterizam como uma regularidade imposta pelo grupo, de tal sorte que sua violação representa uma falta. Também nesse caso se observa a possibilidade de a atividade realizada incluir os conteúdos das formas de atividade lúdica precedentes, como por exemplo o jogo com bolas de gude e as adivinhações ou charadas, que contemplam respectivamente, o exercício sensório-motor e a imaginação simbólica (PIAGET, 2017).

Com base no equilíbrio alcançado entre *assimilação* e *acomodação*, desenvolvem-se as diversas formas de pensamento representativo – imitação, jogo simbólico e representação cognitiva – “que ultrapassam o imediato”, fazendo crescer “as dimensões no espaço e no tempo do campo da adaptação” e, portanto, evocando “o que ultrapassa o domínio perceptivo e motor” (PIAGET, 2017, p. 305).

Além das palavras, a representação nascente supõe, portanto, o apoio de um sistema de “significantes” manejáveis, à disposição do indivíduo como tal, e é por isso que o pensamento da criança permanece muito mais “simbólico” que o nosso, no sentido que o símbolo se opõe ao signo. Ora – e é aqui que intervém a hipótese que nos dirigiu -, esse “significante” comum a toda representação nos pareceu ser constituído pela acomodação, enquanto ela se prolonga em imitação e, conseqüentemente, em imagens ou imitações interiorizadas. Reciprocamente, o significado é, evidentemente, fornecido pela assimilação, que, incorporando o objeto a esquemas anteriores, fornece por isso mesmo uma significação (PIAGET, 2017, p. 306).

Buscando compreender a continuidade entre as formas de adaptação, biológica e cognitiva, Piaget tratou o desenvolvimento infantil como um plano progressivo, sugerindo a existência de estruturas pré-moldadas, o que resultou em diversos estudos críticos a seu trabalho. Entre esses posicionamentos, vale ressaltar o ponto de vista referente à teoria dos sistemas dinâmicos, sustentada pelas pesquisadoras estadunidenses Esther Thelen (1941-2004) e Linda Smith, que entendem o desenvolvimento cognitivo como resultado da percepção horizontal e integrada de “aspectos físicos, mentais e sociais” (BRITO, 2007, p. 73). Além disso, cabe observar que a hipótese dinamicista rejeita a crença na formação do pensamento a partir de condições biológicas previamente determinadas, defendendo que este se manifesta em função do histórico de experiências sensoriais e afetivas de cada indivíduo. Portanto, “apesar de fazer menção ao papel do ambiente no processo de desenvolvimento”, é possível afirmar que o autor não superou o problema do dualismo mente/corpo estabelecido como pressuposto científico pelo pensamento cartesiano (BRITO, 2007, p. 74).

Thelen e Smith consideram que as pesquisas realizadas por Piaget organizaram o desenvolvimento infantil em uma larga escala, apresentando uma criança “universal”, desconsiderando as diferenças qualitativas responsáveis pela singularidade de cada uma, aspecto priorizado por elas. Apesar de reconhecerem que as diferenças intelectuais entre as crianças de diferentes idades se aproximam bastante das descrições piagetianas, as pesquisadoras consideraram que as mesmas são insuficientes para explicar o desenvolvimento, além de limitarem e desconsiderarem as capacidades dos bebês e crianças (BRITO, 2007, p. 74).

De acordo com Schroeder (2005), algumas das propostas de educação musical do século XX que se inserem no contexto do movimento Escola Nova se aproximam da perspectiva de Piaget sobre o desenvolvimento humano, porém, sem levar em conta o contexto epistemológico de sua teoria. Sendo assim, busca-se justificar um tipo de abordagem que considera o desenvolvimento da musicalidade como “um processo mais ou menos

espontâneo, que acontece praticamente sem a interferência de outras pessoas, pelo simples manuseio da realidade físico-sonora” (SCHROEDER, 2005, p. 92). Conforme destaca Schroeder (2005), a premissa de que a musicalização deve partir da exploração sonora se caracteriza como uma aplicação mecanicista de teorias psicológicas ao ensino, “numa analogia com o período sensório-motor” (SCHROEDER, 2005, p. 101). Quanto a isso, Ferreira (2001) ressalta que foi precisamente a partir de “certa noção simplista dos estágios que apareceram as primeiras tentativas de aplicação pedagógica da teoria de Piaget” (FERREIRO, 2001, p. 95). Dessa forma, ignora-se tanto a relatividade das idades de acesso aos diferentes estágios, como as dificuldades inerentes à reestruturação cognitiva, incluindo o papel primordial desempenhado pela interação com o mundo externo nesse processo.

Na visão de Ferreira (2001), apesar de os aspectos sociais do desenvolvimento nunca terem sido realmente estudados por Piaget, o essencial de sua teoria “tem grande valor heurístico quando se trata de compreender a gênese dos objetos socioculturais e sua transformação em objetos de conhecimento” (FERREIRO, 2001, p. 9). Sendo assim, a autora chama a atenção para algumas coincidências entre a síntese do pensamento de Piaget e a corrente filosófica representada pelo materialismo histórico e dialético, que servirá de base para Vigotski formular sua teoria sociocultural, como será mostrado na sequência deste trabalho. Enfim, a despeito das claras diferenças de abordagem, destaca-se como ponto em comum existentes entre estes dois autores, a ideia de que o conhecimento é ação, e a visão do homem como “um ser que atua sobre o mundo, transformando-o, mas transformando também a si mesmo no curso de suas interações” (FERREIRO, 2001, p. 137).

1.4.5 Lev Vigotsky

Para formular sua teoria acerca dos processos psíquicos humanos, o psicólogo bielorrusso Lev Semenovich Vigotsky (1896-1934) tomou por base a concepção marxista de história, que “comporta preparação, desenvolvimentos e revoluções, através da negação, incorporação e superação do velho”, não remetendo, portanto, a um processo linear (BARBOSA, 2009, p. 29). Junto a isso, o autor explorou a ideia de instrumento como “a especialização da mão”, o que implica a atividade humana específica, ou seja, “a reação transformadora do homem sobre a natureza” (ENGELS, 1940, p. 40 apud COLE; SCRIBNER, 2008, p. 26). Avançando nessa direção, Vigotski (2008) estendeu o conceito de mediação por instrumentos ao uso de signos, propondo assim a “unidade dialética” que se

constitui como “verdadeira essência no comportamento humano complexo” (VIGOTSKI, 2008, p. 11).

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente (VIGOTSKY, 2017, p. 55).

De acordo com Vigotski (2008), “a internalização de formas culturais de comportamento”, tais quais a linguagem verbal e a música, “envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos” (VIGOTSKI, 2008, p. 58). Isso se aplica da mesma forma a todas as funções cognitivas superiores como a atenção voluntária, a memória lógica e a formação de conceitos, que se originam “das relações reais entre indivíduos humanos”, aparecendo primeiro, no nível social ou *interpsicológico*, e depois, no nível individual ou *intrapicológico* (VIGOTSKI, 2008, p. 58).

Sendo assim, Vigotski (2008) considera que o momento mais significativo no curso da formação intelectual da criança “acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem” (VIGOTSKI, 2008, p. 11-12). A partir de então, realiza-se na visão do autor “o uso de instrumentos especificamente humano”, superando as possibilidades dos macacos antropóides, que conseqüentemente se comparam às alternativas ao alcance da criança durante o período pré-verbal (VIGOTSKI, 2008, p. 12).

Ao refletir sobre as implicações pedagógicas de sua teoria, Vigotski sustenta que a aprendizagem se inicia anteriormente à idade escolar, e propõe uma nova abordagem, considerando o fato “de que o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKY, 2007, p. 102). Dessa forma, lança-se luz sobre a *zona de desenvolvimento proximal*, que se define como “a distância entre os níveis de desenvolvimento real e potencial do indivíduo”, considerando o desnivelamento de funções cognitivas em crianças com a mesma faixa etária (VIGOTSKY, 2007, p. 97).

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o

desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

Na visão Vigotski (2008), uma compreensão plena desse conceito deve conduzir a uma “reavaliação do papel da imitação no aprendizado”, deixando de concebê-la como um processo puramente mecânico (VIGOTSKI, 2008, p. 99). De acordo com Schroeder (2005), no caso específico do ensino musical, isso significa que a fixação de um sistema “não somente é desejável”, mas também se caracteriza como “o único modo de musicalização possível” (SCHROEDER, 2005, p. 97). Sendo assim, recupera-se a dimensão intervencionista da atuação docente por oposição à postura passiva que se associa à figura do educador como “balizador de processos naturais” (SCHROEDER, 2005, p. 97). Além disso, Schroeder (2005) destaca que sob a perspectiva histórico-cultural de Vigotski a criança quando chega a uma escola para aprender música já traz consigo um universo musical previamente internalizado, “e esse conhecimento prévio evidentemente não pode ser desprezado, pois é sobre ele que a criança vai construir todo o conhecimento musical escolarizado” (SCHROEDER, 2005, p. 96).

Frente ao que foi exposto anteriormente sobre o campo da filosofia *cognitivista*, é importante observar que embora Vigotski utilize os pilares da psicologia *estrutural* como base para elaborar seu trabalho experimental sobre a percepção, ao mesmo tempo, “sentia que os *gestaltistas* não eram capazes de, a partir da descrição de fenômenos complexos, ir além, no sentido de sua explicação” (COLE; SCRIBNER, 2008, p. 23). Sendo assim, vários são os pontos de divergência entre sua teoria e a psicologia da *gestalt*, como por exemplo “a excessiva assimilação dos problemas da psique aos problemas e dados da física e a falta de um ponto de vista social” (VIGOTSKI, 1997, p. 63 apud BARBOSA, 2009, p. 25). Nessa direção, Vigotski acrescenta o conceito de “historicidade do psiquismo humano” à concepção *estruturalista* do pensamento que ao desconsiderar a questão do desenvolvimento não diferencia a percepção da criança e do adulto (BARBOSA, 2009, p. 25).

Contrapondo as premissas *inatistas* à perspectiva histórico-cultural de Vigotski, Schroeder revela a falta de consistência de concepções “que são a todo momento reforçadas pela crítica e pelos próprios músicos” (SCHROEDER, 2005, p. 61). Quanto a isso, a autora chama a atenção para o problema da dicotomização entre o que é “interno”, em referência a conceitos como intuição, sensibilidade, inspiração, entre outros, e o que é “externo”, em alusão ao conhecimento técnico musical e do mundo sonoro de um modo geral (SCHROEDER, 2005, p. 59). Superando desse dualismo, Vigotski afirma que no curso do

desenvolvimento o social é anterior ao individual e, dessa forma, “a existência de um mundo musical dentro do indivíduo” só é possível em função do “processo de internalização das formas culturais de comportamento” (SCHROEDER, 2005, p. 59).

Em música, o que chamamos vulgarmente de “intuição” ou “inspiração”, então, talvez não seja nada mais do que a projeção de um universo musical internalizado e tornado inconsciente de tal modo, que é percebido, inclusive pelos próprios músicos, como algo natural, sempre existente (SCHROEDER, 2005, p. 59).

Sob a ótica de Vigotsky, não se admite a posição teórica que condiciona o desenvolvimento da musicalidade “exclusivamente a fatores maturacionais”, uma vez que a música é reconhecida aqui como linguagem culturalmente construída (SCHROEDER, 2005, p. 95). Da mesma forma, fica difícil tentar estabelecer “etapas fixas para o desenvolvimento musical”, tendo em vista que o contexto no qual este processo ocorre é extremamente variável “e pode dar origem a modos completamente diferentes de processar a música” (SCHROEDER, 2005, p. 94).

2 A CRIAÇÃO MUSICAL EM PERSPECTIVA

2.1 O LUGAR DO ARTISTA E A FIGURA DO COMPOSITOR NA ATUALIDADE

Adotando um enfoque sociológico, observa-se que a figura do compositor tal qual a concebemos atualmente, ou seja, como um artista relativamente autônomo, “que cria segundo suas próprias necessidades internas”, é uma ideia moderna e se fixa, definitivamente, no período do Romantismo (SCHROEDER, 2005, p. 41). Contudo, faz-se necessário compreendê-la à luz “de um longo percurso histórico que remonta aos tempos remotos cujos documentos, ao menos aqueles que resistiram ao tempo, podem hoje nos relatar” (SALLES, 2002, p. 27).

Durante a alta Idade Média, no século VII, pode-se dizer que a função do criador musical já se caracterizava por ser “eminente prática” e servir “a propósitos externos”, encontrando-se submetida às ordens do clero e da nobreza (SALLES, 2002, p. 29). À época, “os chamados cantores eram responsáveis por todas as atividades musicais dos mosteiros”, incluindo as tarefas de elaboração e manutenção do Antifonário que lhes foram incumbidas pelo papa Gregório Magno, com o objetivo de unificar as liturgias cristãs (SALLES, 2002, p. 27). Ainda no século XVIII, marcado pelo pensamento iluminista, era impensável ao compositor não ser empregado da corte, tendo em vista que a função da música na sociedade era, fundamentalmente, recreativa e utilitária, predispondo à oração ou à criação de ambientes festivos (FONTERRADA, 2008).

Frente a isso, é interessante notar como a carreira de Mozart representa a transição entre a posição do artista como um “simples artesão” para o lugar que ocupa no imaginário coletivo atualmente (SCHROEDER, 2005, p. 39). Ao buscar autonomia para sua música, ele rompe com o Cardeal de Leipzig e passa a receber encomenda, tentando viver de modo independente, sem um empregador fixo. Porém, esse tipo de emancipação profissional só seria efetivamente alcançado após a morte de Mozart, com o estabelecimento do mecenato, “sob cujos costumes Beethoven desenvolverá sua carreira de compositor” (SALLES, 2002, p. 30).

Com a ampliação do mercado de arte, o público deixou de se comportar como “um grupo homogêneo fortemente integrado” e passou a ser constituído por indivíduos isolados, “que reagem de modo pessoal às obras” (SCHROEDER, 2005, p. 39-40). Diante desse fato, a relação de poder entre produtores e consumidores veio a pender gradualmente em favor dos primeiros, que lograram dispor de uma maior liberdade para seguir “seu próprio sentimento e

gosto”, em comparação com o antigo artista-artesão, no que se refere à “manipulação das formas simbólicas de sua arte” (ELIAS, 1995, p. 50).

No entanto, cabe frisar que a jornada em direção à autonomia total nunca chegou a se concretizar, tendo em vista que os compositores não conseguiram se libertar das exigências do próprio *campo artístico*. Junto ao fortalecimento dos produtores de arte, denota-se a emergência de diversas instituições que passaram a condicionar a “economia dos bens culturais”, sendo capazes “de impor uma medida do valor do artista e seus produtos” (BOURDIEU, 2001, p. 289). Partindo da distinção estabelecida por Bourdieu (1999) entre o *campo de produção erudita* e o *campo da indústria cultural*, Schroeder (2005) associa o primeiro deles à figura do compositor que compõe obras em estilo próprio para seus próprios pares. Já o segundo, em contrapartida, corresponde na visão de Schroeder (2005) à ideia de artesão, que produz suas obras para o grande público, regido pelas leis da concorrência de mercado.

Introduzido por Adorno e Horkheimer (1947) na literatura sociológica, o conceito de *indústria cultural* pretende avaliar a pressão exercida pela estrutura capitalista sobre as mais diversas formas simbólicas, da qual resulta uma arte “descaracterizada de suas dimensões criativas, estéticas ou políticas” (FREIRE, 2010, p. 19). Dentro dessa perspectiva de produção artística, aponta-se a geração de uma falsa consciência, na qual “a música parece esvaziada de seus significados e papéis mais expressivos”, e a postura dos ouvintes é com frequência, “de absoluta passividade” (FREIRE, 2010, p. 17). Sobre este ponto, cabe salientar o viés de cunho moral que se deduz do pensamento desses autores na medida em que se referem à produção artística ligada à *indústria cultural* como “lixo” e indagam sobre a veracidade da música a partir da relação entre duas de suas esferas, “a séria” e a que se julga inferior, designada como forma de “entretenimento” (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, p. 57) (ADORNO, 2011, p. 408). Na mesma direção, Penna (2012) pondera não ser conveniente “considerar de modo mecânico ou automático a questão da difusão de padrões pela *indústria cultural* e sua assimilação”, tendo em vista que “os estudos de recepção têm trazido significativa contribuição, ao focar as interpretações e reelaborações empreendidas pelos agentes de cada segmento social, evidenciando sua não passividade” (PENNA, 2012, p. 37).

Referente a este debate, Thompson (1995) sustenta que a definição da cultura ocidental como “moderna” se deve ao fato de que sua produção e seu consumo se tornaram ao longo dos últimos séculos parte de um processo global de mercantilização (THOMPSON, 1995, p. 167).

Assim, a emergência e o desenvolvimento da comunicação de massa podem ser vistos como uma transformação fundamental e contínua das maneiras como as formas simbólicas são produzidas e circulam nas sociedades modernas. É neste sentido que falo em mediação da cultura moderna (THOMPSON, 1995, p. 167).

Por esse ângulo, torna-se interessante notar como a chegada dos primeiros aparelhos de gravação ao Brasil no início do século XX, “contribuiu para a conformação da canção popular com as características hoje conhecidas” em nosso país (TATIT, 2004, p. 95). A descoberta do partido-alto como sonoridade ideal para esses registros pioneiros beneficiou inicialmente os cantadores de serestas, lundus e modinhas, cujas execuções se mostravam “compatíveis com as limitações técnicas da grande novidade” (TATIT, 2004, p. 33)

As necessidades se complementavam. A rápida expansão do mercado de discos dependia da simplicidade e popularidade das pequenas peças musicais, bem como da disponibilidade de seus intérpretes. Os bambas dos lundus e dos sambas, por sua vez, podiam suspender a eterna busca de serviço remunerado, visto que seus momentos de diversão estavam agora sendo contabilizados como horas de trabalho. Além disso, as obras que produziam nem sempre sobreviviam na memória dos foliões. Faltava justamente o registro. Ineptos para a inscrição de suas invenções sonoras na pauta musical, esses primeiros sambistas recebiam os novos aparelhos como um encontro com a própria identidade (TATIT, 2004, p. 33-34).

Já na década de 1990, o predomínio de universos estéticos como sertanejo, axé e pagode na programação das emissoras de rádio nacionais “expandiu significativamente o mercado musical, abrindo espaço para uma heterogeneidade de gêneros e estilos jamais vista no país”, como o *rap* e o *funk* (TATIT, 2004, p. 109). De acordo com Tatit (2004), para adquirir valor competitivo no campo da *indústria cultural*, esse novo produto musical brasileiro assimilou técnicas de padronização “que lhe retiraram a força inventiva no âmbito particular de cada obra” (TATIT, 2004, p. 66). Por outro lado, o autor reconhece que o extraordinário avanço técnico e o conseqüente barateamento da gravação de discos propiciam atualmente maior intercâmbio entre artistas de criação e artistas de mercado, “quando não favorecem diretamente a fusão dessas duas categorias num só personagem perfeitamente compatibilizado com a dinâmica comercial” (TATIT, 2004, p. 66).

2.2 PESQUISAS SOBRE A COMPOSIÇÃO NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Incorporada aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* da área de Arte, a composição vem sendo progressivamente valorizada na educação musical, ampliando as pesquisas que focalizam processos criativos protagonizados por crianças. Apesar da existência de um certo consenso em torno da importância dessas práticas, seus objetivos e funções “variam segundo as concepções educacionais que as sustentam” (BEINEKE, 2009, p. 40).

Ao longo das décadas de 80 e 90, as pesquisas sobre a composição na área de educação musical tiveram o objetivo de contribuir nos estudos sobre o desenvolvimento musical, investigando a sucessão de pensamentos e ações que geram a produção criativa. Na esteira desse movimento, Swanwick e França (1999) sustentam que uma abordagem integrada envolvendo composição, apreciação e performance “engaja os estudantes em todas as camadas da compreensão musical”, focalizando medidas psicométricas e a avaliação de produtos criativos.

Nos trabalhos mais recentes, essas abordagens foram sendo ampliadas para enfoques teóricos e metodológicos que incluem estudos sobre o contexto de produção das composições em ambientes escolares, a interação e comunicação entre estudantes e professores na realização de composições e os significados subjetivos relativos aos processos e produtos composicionais segundo as perspectivas dos próprios participantes (BEINEKE, 2009, p. 43).

De acordo com Beineke (2009), as pesquisas que focalizam o contexto e o impacto das variáveis sociais na realização de composições musicais discutem, entre outros aspectos, o papel das experiências prévias e mundos sonoros dos estudantes em criações coletivas, reconhecendo em comum acordo a importância dos afetos para o desenvolvimento de tais processos. No âmbito das concepções e práticas docentes, os estudos realizados “apontam a necessidade formativa dos educadores musicais”, e se empenham na investigação de abordagens metodológicas que possam garantir condições “para que a sala de aula se torne um ambiente instigante, valorizando as relações humanas e as perspectivas dos alunos nas práticas musicais” (BEINEKE, 2009, p. 66). Sob a ótica dos participantes, revelam-se questões mais subjetivas sobre a relação que a criança estabelece com a atividade de composição musical e os significados que atribuem a seus processos e produtos criativos. Para tanto, tornam-se fundamentais as contribuições teórico reflexivas dos estudos antropológicos citados anteriormente, que passam a reconhecer a criança “como sujeito social ativo, interlocutora diante do mundo social e da produção acadêmica, não mais vista como adulto em miniatura, sujeito receptáculo de transmissões culturais e reproduções sociais” (STEIN, 2007, p. 59 apud BEINEKE, 2009, p. 67).

Entre essas linhas de abordagem, “nem sempre excludentes”, situam-se as propostas em educação musical que fundamentaram a concepção dos processos criativos investigados no âmbito desta pesquisa, “podendo ser identificado pontos de conexão e sobreposição entre elas” (BEINEKE, 2009, p. 43).

2.2.1 Murray Schaffer

O trabalho do compositor canadense Murray Schafer (1933-2021) tem como principal objetivo o fazer musical criativo, que em sua visão, “é a única maneira pela qual podemos colocar a música do passado dentro de uma atividade do presente” (SCHAFER, 1991, p. 286). De acordo com Schafer (1991), ao invés de enfatizar o acúmulo de conhecimentos teóricos, a memorização e a técnica, a educação musical deve incentivar a livre-expressão por parte dos alunos, como é comum no ensino das artes visuais. Sua abordagem nesse sentido parte de questões colocadas aos estudantes no início das aulas, do tipo que admitem inúmeras e diversas soluções¹⁶ “favorecendo, assim, o diálogo aberto e a discussão” (FONTERRADA, 2008, p. 194).

Em um segundo momento de seu trabalho como educador musical, Schafer volta sua atenção para os sons do ambiente em que vivemos e trata a paisagem sonora¹⁷ do mundo “como uma enorme composição macrocósmica”, cujo “principal criador” é o ser humano (SCHAFER, 1991, p. 289). Assim, seria possível a cada comunidade avaliar criticamente os fenômenos acústicos que produzem e propor soluções para modificá-los, tendo em vista a poluição sonora como um grave problema das grandes cidades atualmente¹⁸.

Não é preciso dizer a vocês o quanto o ambiente sonoro do mundo moderno tem se tornado mais barulhento e ameaçador. A multiplicação irrestrita de máquinas e a tecnologia em geral resultaram numa paisagem sonora do mundo, cuja intensidade cresce continuamente. Evidências recentes demonstram que o homem moderno está ficando gradualmente surdo. Ele está se matando com o som (SCHAFER, 1991, p. 289).

¹⁶ Seguem alguns exemplos de questões apresentadas por Schafer (1991): 1. O silêncio é ilusório: procure encontrá-lo. 2. Escreva todos os sons que vc ouvir. 3. Encontre um som interessante. 4. Coloque um som em um profundo ambiente de silêncio.

¹⁷ Tradução do neologismo criado pelo autor: *soundscape* (SCHAFER, 2001).

¹⁸ Corroborando a afirmação de Schafer, devo acrescentar que as intermináveis obras realizadas na vizinhança de minha residência se constituíram talvez como o principal desafio durante a escrita desta dissertação, considerando a necessidade de trabalho em casa gerada pela pandemia.

Ao analisar a paisagem sonora, Schafer afirma ser necessário primeiramente identificar seus aspectos significativos, ou seja, aqueles elementos que se destacam em razão de sua “individualidade, quantidade ou preponderância” (SCHAFER, 2001, p. 25). Com base em um sistema de classificação genérico, é possível categorizar estes temas distinguindo entre *sons fundamentais*, *sinais* e *marcas sonoras*. De maneira geral, os *sons fundamentais* de uma paisagem dizem respeito à geografia do lugar, podendo influenciar o comportamento e o estado de espírito das pessoas, “embora nem sempre possam ser ouvidos conscientemente” (SCHAFER, 2001, p. 26). Já os *sinais* são sons destacados que se caracterizam como avisos acústicos, e não raro “podem ser organizados dentro de códigos bastante elaborados”, dando origem a “mensagens de considerável complexidade” (SCHAFER, 2001, p. 27). Por fim, as *marcas sonoras* possuem certas qualidades que as tornam especialmente significativas para uma comunidade local, sendo necessário, portanto, concentrar esforços para preservá-las.

Nesse ponto, é interessante notar como o pensamento de Schafer (1991) foi influenciado por filosofias orientais, nas quais “o silêncio é um estado positivo e feliz em si mesmo”, não sendo, portanto, “um obstáculo a ser evitado” como ocorre no Ocidente. (SCHAFER, 1991, p. 292). Inserido em um ambiente acústico de relativa tranquilidade, “um pequeno gesto pode se tornar grande, porque não está atormentado pela competição”, e alguns poucos sons podem ser ouvidos “com brilho puro, não maculado” (SCHAFER, 1991, p. 292). Buscando alcançar esse estado de espírito, Schafer (1991) propõe atividades de relaxamento e meditação por meio da prática de yoga, como uma forma de preparação dos alunos para experiências de audição e criatividade.

Do ponto de vista artístico-pedagógico, defende-se a importância de um enfoque polivalente a ser adotado principalmente durante os primeiros anos da escola, buscando, assim, “um nexos ou ponto de união onde todas as artes possam se encontrar e se desenvolver harmoniosamente”, no sentido de evitar uma total e prolongada separação dos sentidos (SCHAFER, 1991, p. 285). Com relação a esse último ponto, o autor evidencia a “inaturalidade” das linguagens artísticas tomadas separadamente, “cada uma utilizando um conjunto receptores sensitivos, com a exclusão de todos os outros” (SCHAFER, 1991, p. 290). Em contrapartida, sugere-se a criação de uma disciplina abrangente que se dedique ao exercício de uma forma de arte múltipla, “na qual os detalhes de percepção corroborem e se contraponham um ao outro, como na própria vida” (SCHAFER, 1991, p. 291).

Em um determinado momento, poderíamos ainda isolar as artes individuais como estudos separados, mas tendo sempre em mente que fazemos isso com

o propósito de desenvolver acuidades sensoriais específicas. Este seria o período central de estudos. Finalmente, havendo já limpado cada uma das lentes da percepção, voltaríamos a uma reconfiguração de todas as formas de arte, dentro da obra de arte total – uma situação na qual “arte” e “vida” seriam sinônimos (SCHAFER, 1991, p. 291).

Considerando a qualidade esporádica de seu trabalho como professor, que sempre se caracterizou por projetos pedagógicos de curta ou média duração, Schafer reconhece não ser possível determinar o quanto sua abordagem oferece melhores condições “de aumentar a competência na profissão, ou mesmo de produzir um número maior de diletantes musicais, do que outros métodos” (SCHAFER, 1991, p. 281). Apesar da boa relação que manteve com crianças e jovens ao longo da vida, o autor nunca lecionou regularmente em escolas, evitando, assim, que sua proposta “se tornasse um método alternativo” capaz de o aborrecer (SCHAFER, 1991, p. 282).

Para Fonterrada (1991), as práticas adotadas em sala de aula por Schafer atuam no sentido da democratização da educação musical, por não se dirigirem “a alunos especialmente dotados, mas a toda a população, independentemente de talento, faixa etária ou classe social” (FONTERRADA, 1991, p. 11). Entretanto, de acordo com Schroeder (2005), ao se empenhar em “descobrir todo o potencial criativo das crianças”, mesmo que sem intenção, Schafer (2001) reforça a concepção *inatista* da musicalidade como uma faculdade dada pela natureza por utilizar um vocabulário que lhe é atrelado historicamente. Nesse sentido, manifesta-se, segundo a autora, “a ideia de que a criança já possui algo inerente a ela e que vai ser apenas despertado pela educação”, com todas as consequências que isso gera em termos de exclusão e preconceito (SCHROEDER, 2005, p. 74).

Além disso, Schroeder (2005) critica a importância atribuída por Schafer (2001) ao “treinamento auditivo” que como foi visto anteriormente, toma os elementos constitutivos da linguagem musical como significativos em si mesmos, distanciando-se, assim, do essencial em uma proposta de musicalização, “que é o contato efetivo com a música enquanto universo estético particular” (SCHROEDER, 2005, p. 102). Com relação a isso, a autora ressalta que embora Schafer privilegie declaradamente a estética contemporânea, sua proposta pedagógica é bastante ampla e seu trabalho com o som parece ser uma preocupação que vai muito além do estudo da música. Na mesma direção, Fonterrada (2008) aponta que o trabalho de Schafer seria mais bem classificado como “educação sonora do que propriamente educação musical, termo, em certa medida, comprometido com procedimentos, escolas e métodos de ensino” (FONTERRADA, 2008, p. 195-196). Dessa forma, segundo a autora, a proposta do autor em questão “deveria anteceder e permear o ensino da música, por promover um despertar para o

universo sonoro, por meio de ações muito simples, capazes de modificar a relação ser humano/ambiente sonoro” (FONTERRADA, 2008, p. 196).

2.2.2 François Delalande

Buscando estabelecer um “denominador comum” a todas as práticas musicais existentes no mundo, o pesquisador francês François Delalande se dedicou ao estudo de jogos sonoros para crianças, e encontrou na psicologia do desenvolvimento a definição universal que fundamenta sua *pedagogia do despertar* (DELALANDE, 2019, p. 21). De acordo com Delalande (2019), existem essencialmente três dimensões do fazer musical “que estamos em condições de desenvolver”, e que correspondem às formas de atividade lúdica infantil estabelecidas por Jean Piaget (DELALANDE, 2019, p. 23).

Seguindo essa linha de pensamento, a execução instrumental pode ser considerada “uma forma de sobrevivência na idade adulta”, do *jogo de exercício*, assim como a prática esportiva, tornando-se fonte de prazer tanto para o músico intérprete como para o atleta, seja ele profissional ou amador (DELALANDE, 2019, p. 34). Na visão de Delalande, a maneira de tocar um instrumento e o controle da sonoridade “criam uma fusão entre a sensação e a motricidade que não está distante daquela que caracteriza os primeiros esquemas sensório-motores da pequena infância” (DELALANDE, 2019, p. 35).

Com relação ao *jogo simbólico*, Delalande (2019) alude a possibilidade de a matéria sonora apresentar traços em comum com vivências extramusicais, de modo análogo à conduta da criança que imita o real e o configura à sua maneira. Na visão do autor, a *estética referencialista* que exerceu forte influência na música ocidental do século XVIII sobrevive atualmente nas formas modernas, sendo uma das maneiras pelas quais os ouvintes frequentemente atribuem significado às obras musicais.

O que é certo e amplamente constatado na maior parte das culturas é que as condutas musicais têm, em geral, uma intenção simbólica, ou seja, os músicos não fazem som pelo som, nem estruturas sonoras por estruturas sonoras; mas que tudo isso remete a outra coisa, seja essa “outra coisa” da ordem das imagens, dos afetos ou da mitologia (DELALANDE, 2019, p. 36).

Por sua vez, o *jogo de regra* representa na música a aplicação de um determinado sistema que é responsável pela organização estrutural da obra, sendo, portanto, ao mesmo tempo, “motivo de satisfação intelectual para o compositor” e “admiração para o ouvinte” (DELALANDE, 2019, p. 38). Sobre esse aspecto, Delalande (2019) chama a atenção para o

fato de que cada cultura musical tem sua “gramática” e, conseqüentemente uma sintaxe que lhe é própria, referindo-se assim às características idiomáticas dos diversos gêneros e estilos existentes hoje em dia (DELALANDE, 2019, p. 37).

A ideia de um sistema único usado pela maioria dos compositores se dissolveu na virada dos anos cinquenta e sessenta do século XX, época em que a escrita serial foi sendo abandonada enquanto se desenvolviam as técnicas concretas e eletrônicas. O interesse passou a focar os modos de produção sonora, incluindo o uso insólito de instrumentos de orquestra e até da voz, no free-jazz, bem como na música contemporânea; é o grande período do retorno às fontes (DELALANDE, 2019, p. 38).

Ao reconhecer as limitações da concepção clássica de obra, que se apresenta vazia de significado para muitas culturas não ocidentais, Delalande considera o fato musical como algo mais geral e se empenha na tarefa de descrever comportamentos “que consistem em escutar ou fazer música” (DELALANDE, 2019, p. 33). Nesse contexto, o autor admite a tese de que a música possui uma estreita relação com o gesto, não só quando coreografada ou executada através de instrumentos, mas também quando escutada e representada mentalmente pelo pensamento. Por outro lado, ao colocar os esquemas gestuais de uma partitura em contraste com os jogos de nuance desta ou daquela interpretação, revela-se “toda uma semiologia do gesto musical a ser construída”, a partir de redundâncias, reforços e contradições “que nos permitiriam estimar os conteúdos expressivos relacionados respectivamente ao compositor e ao intérprete” (DELALANDE, 2019, p. 50). Sob essa ótica, o gesto instrumental é responsável por assegurar o sentido da música e cumpre de algum modo o papel de referente ou significante, garantindo uma “existência concreta e precisa ao gesto implicitamente evocado pela frase musical” (DELALANDE, 2019, p. 51-52).

Do ponto de vista pedagógico, identifica-se no público infantil uma tendência de relacionar sua produção sonora com movimentos corporais, que pode servir como ponto de partida ao se introduzir a criança na música enfatizando a importância do controle gestual.

De fato, é necessário garantir que a atenção da criança se desloque do movimento da mão para o resultado sonoro, que seja ela quem guie a mão em vez da mão se mover sozinha. Mas que, de modo algum, a criança separe o som da sua raiz corporal, porque ela perderia ao mesmo tempo os meios de traduzir suas impressões afetivas em sons (DELALANDE, 2019, p. 56).

Referente à recepção do som e ao movimento evocado ou provocado, cabe ressaltar que a dança se apoia em diversos tipos de fenômenos, “alguns dos quais pertencentes à ordem

do significado, enquanto outros à ordem do efeito” (DELALANDE, 2019, p. 53). Dessa forma, Delalande (2019) se refere primeiramente às evidências de uma ação motora involuntária, e de certa forma imperceptível sem o auxílio de um registro eletromiográfico, tal como contrações musculares, em resposta a impulsos rítmicos regulares e ao caráter dinamogênico da música. Por outro lado, o autor reconhece que a dança recorre a dados sociais e culturais muito mais complexos, distinguindo-se, assim, entre um primeiro nível de significação bastante simples no qual a coreografia “adere, palavra por palavra, à música, se assim podemos dizer”, e outro no qual o que se observa é um tipo de recriação simbólica e estilizada dos gestos instrumentais executados (DELALANDE, 2019, p. 54).

Seria um equívoco considerar que a experiência sensório-motora na música se confunde com o ritmo. É sobre o gesto que temos que falar, não o ritmo. E é fortalecendo essa relação entre o som e o gesto que se afina o simbolismo do movimento (DELALANDE, 2019, p. 73).

Em virtude do trabalho realizado por Delalande (2019) como membro do GRM¹⁹, suas proposições pedagógicas estão relacionadas à análise da música eletroacústica, tendo como base a fonética dos ruídos de Pierre Schaeffer (1910-1995), que permite a tomada de consciência das qualidades musicais do som através da palavra. Nessa direção, cabe ressaltar que embora a pesquisa morfológica apresentada por esse autor busque contemplar os atributos sonoros “que nossa tradição musical havia negligenciado completamente”, é sempre possível incentivar os alunos a inventar vocabulários e terminologias “mais precisas para qualificar as diferenças sutis” existentes entre os fenômenos acústicos investigados (DELALANDE, 2019, p. 89). Focalizando as possibilidades da estética musical contemporânea, o autor evidencia os limites da luteria tradicional ocidental, que busca chamar a atenção do ouvinte principalmente para as “relações abstratas” representadas pelos “intervalos de alturas”, não se atendo, portanto, a outros aspectos da “sonoridade em si” (DELALANDE, 2019, p. 103). Quanto a isso, salienta-se que cabe ao professor em sala de aula propor atividades visando a fabricação de instrumentos musicais não convencionais e sem receitas precisas, seja ajudando ou guiando a construção destes corpos sonoros.

A crianças trazem objetos: tubos, molas, varas, recipientes, grades, lâminas, elásticos, rodas, e a lista não é exaustiva. A questão que surge é: como tocá-los? É nesse ponto que o educador pode intervir utilmente, sugerindo

¹⁹ GRM (Groupe de Recherches Musicales) é um centro de pesquisas na área do som e da música eletroacústica, criado em 1951, pelo compositor e pesquisador francês Pierre Schaeffer.

diferentes modos de jogo além do primeiro que aparece na mente. Você pode raspar, soprar, rolar, moer e tudo mais que está relacionado à mecânica da fricção; mas também pode explorar os rebotes ou as oscilações de uma lâmina elástica, ou de uma lâmina rígida fixada de maneira elástica (DELALANDE, 2019, p. 109).

No âmbito da atividade composicional, Delalande afirma (2019) que o anseio em se obter “um produto acabado que faz apelo a um reconhecimento social é um reforço normal da invenção” do qual não se deve abrir mão em sala de aula (DELALANDE, 2019, p. 170). Por outro lado, o autor deixa claro que a atividade de composição não deve ser tomada como uma finalidade pedagógica, mas sim como um meio para que os estudantes possam desenvolver a criatividade e a escuta, tornando-se “músicos hábeis e sensíveis” (DELALANDE, 2019, p. 171). Dessa forma, a ênfase da proposta deve recair sobre o processo ao invés de se ater ao produto ou à qualidade do resultado obtido, sob o risco de voltarmos a uma educação musical que tende a uma veneração das obras-primas, “e que distancia a criação e a arte da vida cotidiana” (DELALANDE, 2019, p. 170).

Sobre este tema, é importante ressaltar a questão do tratamento estrutural oferecido às performances musicais de grupos amadores, que foi debatida por Delalande em diálogo com Guy Reibel²⁰, assumindo a possibilidade de “construir a música com um método que seja geral o suficiente para que não tenhamos que nos preocupar com problemas estritamente técnicos” (DELALANDE, 2019, p. 175). Para tanto, toma-se como ponto de partida a *ideia musical*, uma espécie de descoberta, com a virtude essencial daquilo que se memoriza imediatamente, “e que corresponde a um determinado comportamento gestual e um dado dispositivo instrumental” (DELALANDE, 2019, p. 176). Na sequência do processo, revela-se a centralidade do conceito de *cadeia sonora*, “que não distingue um participante de outro, mas que designa, no nível do conteúdo, uma ideia que se desenrola, se desenvolve em oposição à outra”, mediante repetição e variação ao longo da execução (DELALANDE, 2019, p. 182).

Na realidade, é um verdadeiro trabalho de orquestração, pois se trata de organizar tudo o que é relação, de simultaneidade, de mistura, de interpenetração de algumas coisas em outras, e esse trabalho de composição, de orquestração de cadeias sonoras é evidentemente o ponto final. É o ponto de chegada (DELALANDE, 2019, p. 183).

Voltando seu olhar para os mais diversos gêneros e culturas, Delalande (2019) estende seu paralelo entre música e jogo infantil à ideia de uma tipologia baseada em um critério de

²⁰ Guy Reibel é membro do GRM, compositor e produtor nas rádios France Musique e France Culture.

classificação que compreende tanto a possibilidade de integração das três dimensões do comportamento musical numa mesma composição, como a presença de ênfases em um ou outro aspecto lúdico ao longo de sua execução. Porém, ao se aproximar da ideia de etapas fixas para o desenvolvimento e admitir a existência de estágios na evolução das culturas musicais, os estudos realizados por Delalande dão margem a questionamentos de autores que evidenciam a característica universalizante de seu pensamento e criticam a ausência de uma reflexão acerca da música enquanto “manifestação cultural e social” em suas formulações teóricas (COMEAU, 1997, p. 251 apud MOREIRA, 2014, p. 91). Frente a esse tipo de posicionamento, cabe destacar, por fim, a visão de Brito, segundo a qual os aspectos lúdicos presentes na abordagem de Delalande (2019) criam uma linha de fuga²¹ em relação à proposta piagetiana, ao considerar que aqueles não se separam em estágios, mas se mostram integrados no interior das criações musicais, “como ocorre com toda e qualquer atividade humana” (BRITO, 2007, p. 46). Nesse sentido, é interessante observar como, a meu ver, as dimensões lúdico-musicais defendidas por Delalande (2019) se aproximam do modo de conceber a significação musical proposto por Schroeder (2005) que se baseia em três níveis de apreensão não excludentes entre si, como foi apresentado anteriormente.

2.2.3 Carlos Kater

Nas palavras do compositor e musicólogo Carlos Kater, música e educação são “produtos da construção humana, de cuja conjugação pode resultar uma ferramenta original de formação, capaz de promover tanto processos de conhecimento quanto de autoconhecimento” (KATER, 2004, p. 44). Sendo assim, Kater (2014) considera que o significado musical se enriquece merecidamente ao ser compreendido não só como um necessário fim em si mesmo, mas também como instrumento de transformação do ser humano e da sociedade, “no sentido contemporâneo de propiciar que o ato educativo pela música seja criativo e instigante o suficiente para despertar problemáticas ligadas ao desenvolvimento da pessoa humana” (SANTOS, KATER, 2014, p. 152). De acordo com essa visão, o papel formador do educador musical evoca uma “concepção filosófica” e uma “postura política”

²¹ Ao fazer essa afirmação, Brito (2007) toma por base a ideia de rizoma que se rompe “cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga”, conectando “cadeias semióticas de toda natureza” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 4-6).

que sustentam a convicção “de que tudo que é vivo tem movimento” e, portanto, comporta mudança. (KATER, 2004, p. 45).

Por outro lado, Kater (2004) aponta que em muitos dos projetos de ação social que promovem o acesso às linguagens artísticas, a música se restringe à condição prática de elemento de integração e se converte “numa espécie particular de lazer ou passatempo”, mostrando-se “significativamente subaproveitada em seu potencial formador” (KATER, 2004, p. 44).

No limite de reflexões dessa natureza acabamos quase sempre nos deparando com uma constatação, no que se refere ao alcance das metas buscadas pelos projetos de ação social. Se, como é evidente, o apoio institucional e o patrocínio de setores públicos e/ou privados são fundamentais para o êxito dos resultados previstos, sobretudo no nível de produtos (ao aportarem recursos financeiros, condições físicas, equipamentos e materiais), em nível de processo, porém, cabe ao educador o papel decisivo para o sucesso da proposta em sua essência (KATER, 2004, p. 44).

Frente a isso, vale ressaltar a importância de programas de qualificação profissional que tratem de conhecimentos em psicologia, pedagogia, sociologia, serviço social, entre outras áreas, tornando possível, assim, “a construção de competências mais enraizadas na pessoa do educador, e menos orientadas pela excessiva transmissão de conteúdos técnico-musicais” (KATER, 2004, p. 47).

Torna-se então no mínimo uma demonstração de cuidado, por parte do professor, dedicar-se a um trabalho de desenvolvimento pessoal (o que significa dizer conhecer-se melhor, cultivar o equilíbrio interno, centramento, determinação, coerência, criatividade, auto-observação etc.), consciente da situação de referência que representa (KATER, 2004, p. 45).

Com relação à natureza das ações educativas de caráter social, Kater (2004) faz uma distinção entre os projetos que selecionam os indivíduos considerados mais aptos para a realização da atividade proposta, e os que oferecem oportunidades à comunidade como um todo, sem recorrer a processos seletivos baseados em critérios de experiência e habilidade técnica. No primeiro caso, cumpre-se um papel social na medida em que se abrem campos de trabalho aos envolvidos, “muito embora modelos deformadores sejam alimentados e reproduzidos em seu transcurso²²” (KATER, 2004, p. 46). Já no segundo caso, torna-se imperativo definir prioridades, como por exemplo, a importância do estabelecimento de um

²² Autoritarismo, excesso de competição, concorrência, alheamento de si.

vínculo afetivo e a flexibilização do processo didático-pedagógico, tendo em vista “a necessidade de outro tempo – não necessariamente maior - para abordar e tratar questões” (KATER, 2004, p. 47).

Isto implica em aceitar deliberadamente um grande desafio: desenvolver uma postura de trabalho que seja dinâmica e flexível, capaz de compatibilizar por um lado a atualização da imagem de realidade do projeto e a consequente aceitação de transformações do plano original e por outro uma relativa persistência, determinação e rigor em perseguir a meta e os objetivos fundamentais originalmente propostos (KATER, 1998, p. 114).

Em outra frente de atuação, Kater (2012) reflete sobre a presença da música na escola amparada pela Lei nº11.769/2008, e a partir deste fato, considera a perspectiva de um “novo movimento”, capaz de promover a educação musical de maneira acolhedora e respeitosa, no que tange às expectativas e particularidades culturais dos envolvidos. Como fica claro na visão de Kater (2012), isso não significa repetir as experiências de circunstâncias passadas, mas sim, construir alternativas contemporâneas, partindo de uma análise da realidade presente.

Assim, não se trata de recorrer a modelos conceituais ou didático-pedagógicos de fortes tendências técnica e teórica, diretiva e unidirecional, com insuficiente espaço de flexibilidade e integração, nem a modelos vivencial- artísticos preponderantemente práticos, com frágeis referenciais teóricos e de apoio, com exclusividade. Nossa época nos convida ao exercício, não mais do “ou”, substitutivo e excludente, mas do “e”, colaborativo e integrador, estabelecido, porém, com critério e criatividade (KATER, 2012, p. 44).

Para tanto, Kater (2012) propõe uma abordagem de campo que enfatiza procedimentos criativos “a fim de trazer à tona e dar voz à expressão pessoal dos alunos, engajando-os em seus próprios aprendizados” (KATER, 2012, p. 44). Através dessas experiências, pretende-se convidar e incentivar os alunos a desenvolverem sua própria musicalidade, e a “qualificarem sua existência no mundo”, reconhecendo a música “em seu fazer humanamente integrador e transformador” (KATER, 2012, p. 43).

Ao promover a diversificação de experiências musicais, a criação de músicas originais e suas apresentações, daremos então condições para a construção de novos olhares e ouvidos, tanto por parte da comunidade escolar e seu entorno, quanto dos próprios alunos; novas percepções inclusivas, que possibilitarão recriar, com valor positivo, as leituras atualmente vigentes nas

relações entre “eu & outro”, “aluno & professor”, “criação & educação”, “exclusão & participação” (KATER, 2012, p. 45).

Como resposta a diversos questionamentos presentes ao longo de sua carreira profissional, a produção de Kater não se restringe ao campo intelectual e se traduz também em ações práticas como as que resultaram por exemplo na criação e na direção do projeto “A Música da Gente”.

2.2.4 Projeto “A Música da Gente”

Idealizado e concebido por Carlos Kater, o projeto “A Música da Gente” tem como característica mais evidente, “promover a criação musical instrumental, orientada para o desenvolvimento da expressão individual e da composição coletiva” (SANTOS, KATER, 2017, p. 153). De acordo com Kater (2017), a utilização de objetos sonoros e a construção de instrumentos musicais não convencionais²³ representam por si só “uma marca musical identificadora do projeto”, que além de ser “mais autêntica e direta”, “se mostra menos comprometida com os limites técnicos das práticas instrumentais tradicionais” (SANTOS, KATER, 2017, p. 153).

A primeira edição do projeto ocorreu de fevereiro de 2013 a junho de 2014, e envolveu a participação de aproximadamente 340 crianças, de 9 a 10 anos, estudantes da escola pública EMEB Arlindo Miguel Teixeira, localizada no município de São Bernardo do Campo. Nesse processo foram privilegiados três focos da relação entre “Som & Música”, chamando a atenção para sua apreensão através da escuta e do entendimento, e considerando que os participantes não tinham uma formação musical anterior (SANTOS; KATER, 2017, p. 154). O foco *criativo* partiu de um conjunto de abordagens que buscaram incentivar e oferecer meios para o desenvolvimento da expressividade dos alunos, assim como favorecer o contato com a matéria-prima sonora, tendo em vista sua ampliação pela estética musical contemporânea. Por sua vez, o foco *cultural* se caracterizou como um espaço dedicado à escuta e à apreciação de matrizes musicais da tradição brasileira, tais como baião, maracatu, jongo, entre outras. Finalmente, o foco *ecológico* se constituiu junto aos demais, “como zona de percepção, mapeamento e representação” de ambientes acústicos, resultando no

²³ Bombonas de água de plástico, tubos de PVC, e uma marimba feita com garrafas de vidro são os exemplos de objetos sonoros e instrumentos não convencionais citados por Kater (2017).

conhecimento das paisagens sonoras existentes no interior da instituição, bem como em sua área externa e no seu entorno.

Dando continuidade às atividades do projeto “A Música da Gente”, a segunda edição se estendeu de fevereiro de 2015 a junho de 2016, e em função da ampla visibilidade alcançada pela proposta anteriormente, obteve maior credibilidade, o que de acordo com Kater (2017) contribuiu com sua implementação na nova instituição que a acolheu nessa ocasião.

Essa edição foi realizada no CEU Celso Augusto Daniel, também em São Bernardo do Campo (SP), porém com 360 crianças, divididas em 14 turmas, na faixa etária de 8 a 11 anos. Como na primeira edição, nenhuma delas possuía formação musical anterior e trabalhamos à razão de dois encontros por semana, 50 minutos cada (SANTOS; KATER, 2017, p. 154).

Junto aos inúmeros pontos em comum com a primeira edição, observam-se certas inovações na segunda montagem do projeto como por exemplo o fato das composições instrumentais coletivas criadas pelos alunos serem divulgadas ao público sob o formato de vídeos e não apenas como faixas de áudio, tal qual foi feito inicialmente. Sendo assim, constituem-se como referências fundamentais dos processos criativos investigados na esfera desta pesquisa, por exporem as soluções musicais adotadas em termos de gestos, conjuntos instrumentais, mapa de performance, objetos sonoros etc. Além disso, demonstram potencial de encorajar os alunos que assistem aos registros no sentido de dar vazão à sua criatividade, permitindo-lhes se imaginarem ocupando o lugar das crianças participantes do projeto, que surgem entre cortes que misturam de maneira oportuna efeitos de animação às imagens dos toques executados.

Novamente, o eixo *artístico-criativo* assumiu a centralidade no planejamento das ações, sendo representado tanto pela composição como pela interpretação das músicas originais criadas por alunas e alunos. Junto a isso, observou-se, por um lado, o eixo *social-interativo e colaborativo*, que envolveu a participação de músicos convidados, representando personagens específicos²⁴ e atuando como catalisadores dos processos composicionais. Paralelamente, o eixo *estético-cultural* contemplou a vivência de estilos e estéticas musicais.

²⁴ Participaram como músicos convidados: Claudia Freixedas como “Dona Melódia” (flautas), Gabriel Levy como “Seu Sanfônico” (sanfona), Leandro de César como “Leandro Rock” (guitarra elétrica), Max Schenkman como “Dr. Som” (instrumentos inventados) e o duo Camila Fuchs como “Musique & Letronik” (música eletrônica), duo londrino formado por Camila Laborde e Daniel Hermann, que vieram fazer residência por um mês e meio no projeto.

ampliadas, incluindo expressões culturais e gêneros musicais tais como maculelê, maracatu, samba, rock, música eletrônica, entre outros.

Sob a ótica da formação docente requerida pelo projeto, Kater (2017) ressalta que antes de ir a campo, a equipe de músicos educadores que atuou diretamente com as crianças se reuniu em diversas ocasiões, por cerca de dois meses, para tratar dos princípios e linhas diretivas a serem seguidos. Durante esse período, os profissionais envolvidos tiveram ainda a oportunidade de vivenciar “um conjunto de estratégias lúdico-musicais alinhadas a um processo que se desenrola dos primeiros contatos com a música até a criação musical propriamente dita” (SANTOS; KATER, 2017, p. 157).

Em linha gerais, este processo se inicia pela fase de *musicalização*, que inclui diferentes tipos de vivências e permite sondar tanto as habilidades musicais como os limites expressivos dos estudantes. Nesse sentido, Kater (2017) considera que não existe ninguém que seja um “vazo vazio”, ou em outras palavras, uma “matriz em branco”, o que significa reconhecer que todo ser humano “traz consigo heranças culturais e conhecimentos de várias naturezas” (SANTOS; KATER, 2017, p. 157).

A partir de um dado momento, segue-se, em paralelo, uma fase que chamo genericamente de “Integradora”, quando é feita a montagem de diversificadas formações de grupo (solo, duos, trios e até grupo inteiro), verificando o equilíbrio de trocas, estabelecendo referenciais de comportamento, apresentando os protocolos de trabalho etc. É aqui que se definem procedimentos de relacionamento e socialização da turma, em vista dos propósitos do projeto (SANTOS, KATER, 2017, p. 157-158).

Durante a fase de *improvisação*, as crianças são levadas a se posicionar, argumentar e tomar decisões, engajando-se em atividades lúdicas que enfatizam progressivamente a exploração sonora e as experimentações em geral, além de situações abertas, envolvendo espontaneidade, exposição e risco. A partir deste momento, o processo se encaminha para a fase de *criação musical*, “quando em conjunto são abordados princípios de construção, concepções formais, projetos de organização”, jogos de contraste e equilíbrio, planos sonoros” (SANTOS, KATER, 2017, p. 158).

Tudo isto transparece com clareza quando escutamos as composições. Por outro lado, a maioria dos títulos dá uma ideia dos temas imaginados no processo compositivo: Malolucaca, Floresta macacossuada, Arte no barulho, Calango medieval, Que faz bem!, Somos todos misturados, Som que contagia, Banda Luz do Sol, Entendeu? etc. (SANTOS; KATER, 2017, p. 153).

Com relação ao papel do educador nos processos criativos realizados, Kater (2017) pondera que este não deve nem se pautar pela condução da composição, e tampouco se caracterizar como o lugar de um simples ouvinte ou observador imparcial. que ocorre em sala de aula. Ao balizar esta situação, o corpo docente deve se manter “aberto, curioso e corajoso”, e entrar em contato com o que ganha forma em sala de aula de um modo menos impregnado por preconceitos, pré-julgamentos e crítica excessiva (SANTOS; KATER, 2017, p. 162).

Mescladas por instantes de calma e turbulência, paz e conflito, incertezas e afirmações, perdas e achados, imposições e submissões... essas músicas carregam igualmente muitas das grandezas e das pequenezas humanas do dia a dia (ciúme, inveja, orgulho, preguiça, prepotência, mau humor...), embora acabem no final por se constituir criativamente bem acima das expectativas infantis cotidianas (SANTOS, KATER, 2017, p. 160).

Quanto à relevância do projeto “A Música da Gente”²⁵, na visão de Santos (2017) cabe evidenciar que este se deu em larga escala, com foco em alunos de escolas públicas, sendo assim, exemplo de um “logos pedagógico” caracterizado pela potência inventiva, afetividade e combate aos modelos educacionais padronizados. Consequentemente, a experiência acumulada traz uma contribuição significativa às políticas públicas voltadas ao ensino de música do ponto de vista curricular, tendo em vista sua obrigatoriedade estabelecida por lei no âmbito da escola regular.

Por fim, de acordo com Santos (2017), vale refletir sobre a influência do pensamento pós-moderno no desenvolvimento deste projeto, que se caracteriza como uma pedagogia aberta, de currículos flexíveis e rizomáticos, ao abarcar a complexidade do ser humano e romper com o paradigma de inspiração cartesiana predominante em modelos pedagógicos voltados para a formação profissional.

²⁵ O projeto “A Música da Gente” contou ainda com uma terceira edição que se deu em 2018, envolvendo cerca de 440 crianças, de 7 a 12 anos de idade, estudantes da EMEB Regina Rocco, Casa II, em São Bernardo do Campo. Como é possível observar no material publicado à título de conclusão desta edição, os processos criativos realizados passaram a incluir a criação de arranjos em torno de canções tradicionais se afastando em certa medida da proposta original voltada à composição instrumental coletiva, fazendo com que esta edição não se inclua entre o escopo de análise desta pesquisa.

3 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

3.1 NATUREZA DO ESTUDO

Ao investigar as contribuições da composição instrumental coletiva como ferramenta pedagógica em oficinas de iniciação musical para crianças de 7 a 11 anos, o presente estudo caracteriza-se como de natureza qualitativa, levando em consideração o contexto no qual se insere, e a perspectiva dos participantes. Como é comum nesse tipo de abordagem, os dados incluem registros audiovisuais e foram recolhidos mediante a atuação do arte-educador diretamente na Fábrica de Cultura Jaçanã, que se constitui como o ambiente natural da pesquisa. Por sua vez, a qualidade descritiva exerce papel fundamental na divulgação dos resultados, visando a construção de narrativas e análises com profundidade e riqueza de detalhes (BOGDAN, BIKLEN, 1994).

No sentido de fomentar ações transformadoras e emancipatórias, a concepção das práticas educativo-musicais não foi vista apenas como “transmissão ou aplicação de informação”, revelando também uma “dimensão conscientizadora” (THIOLLENT, 1984, p. 49). Sob esse prisma, pretende-se questionar os “aspectos sociais arbitrários” que resultam muitas vezes em modelos didáticos rígidos e lineares, ou em uma educação musical de caráter recreativo e pouco reflexivo, e explorar possíveis ações para superá-los (THIOLLENT, 1984, p. 48).

Com base no entendimento da metodologia como “um amplo conjunto de conhecimentos” a partir do qual o pesquisador norteia seus esforços, observam-se dois momentos com abordagens distintas, mas que convergem em função dos objetivos propostos e do perfil da instituição investigada (THIOLLENT, 1984, p. 46). Sendo assim, focaliza-se primeiramente o estudo de campo pela perspectiva de uma pesquisa-ação crítica, adotando na sequência um enfoque etnográfico sobre as práticas educativo-musicais realizadas.

3.2 PESQUISA-AÇÃO CRÍTICA

Sob a orientação metodológica da pesquisa-ação crítica, foram definidos e entrelaçados os objetivos práticos (a) e de conhecimento (b), que devem se relacionar de forma equilibrada, dentro dos limites impostos pelas “exigências cotidianas” (THIOLLENT, 2011, p. 24):

- a) Engajar os alunos no desenvolvimento de habilidades musicais de modo a contribuir com sua formação humana e a favorecer sua conscientização em torno das questões de identidade e alteridade.
- b) Investigar as possíveis contribuições da composição instrumental coletiva como ferramenta pedagógica nas oficinas de iniciação musical da Fábrica de Cultura Jaçanã

A partir do diálogo com os alunos, esses objetivos foram “constantemente reafirmados e afinados”, em um “processo multidirecionado e de ampla interação”, que visa “fortalecer tendências criadoras e construtivas” (THIOLENT, 2011, p. 85-86).

De acordo com Thiollent, a especificidade dessa metodologia “consiste em organizar a investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada” e, portanto, não deve ser confundida com a pesquisa, ou a observação participante, nas quais o papel do pesquisador não se caracteriza dessa forma (THIOLENT, 2011, p. 22).

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLENT, 2011, p. 20).

Originalmente, a pesquisa-ação está ligada aos trabalhos do psicólogo alemão Kurt Lewin, publicados em 1946, num contexto de pós-guerra, que dentro de uma abordagem experimental de campo tiveram entre outros objetivos, promover uma mudança de atitude dos cidadãos estadunidenses “frente aos grupos étnicos minoritários” (FRANCO, 2005, p. 485). Em sequência, essa configuração inicial adquire “feições fragmentadas durante a década de 1950, e modifica-se estruturalmente a partir da década de 1980, quando absorve a seus pressupostos a perspectiva dialética”, e assume como finalidade a melhoria da prática educativa docente (FRANCO, 2005, p. 485). Além disso, revela-se seu espírito crítico, mediante “o mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas” (FRANCO, 2005, p. 486).

É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua auto concepção de sujeitos históricos (FRANCO, 2005, p. 486).

Do ponto de vista docente, também se observa a oportunidade de refletir a respeito dos modelos pedagógicos adotados, e propor alterações em seus próprios modos de ação didática, dentro dos “limites e possibilidades inerentes à sua condição de trabalhador” (PIMENTA, 2005, p. 527).

Inserida no contexto da reconstrução do sistema escolar, a presente pesquisa não se limita à descrição e à avaliação das atividades propostas, tendo como principal aspecto, o projetivo, que consiste em saber como formular “práticas educacionais e suportes materiais com características e critérios aceitos pelos grupos interessados” (THIOLLENT, 2011, p. 85). Nesse caso, pressupõe-se que o investigador dispõe de um conhecimento prévio a partir do qual serão resolvidos os problemas de concepção do objeto, contribuindo para o esclarecimento das “microsituações escolares” que constituem os processos criativos investigados (THIOLLENT, 2011, p. 85). Quanto a isso, vale ressaltar, por um lado, a experiência musical e pedagógica deste pesquisador como cantor, instrumentista e arte-educador servindo de base à execução de “estratégias dinâmicas, lúdicas e criativas de aprendizado”, que incluíram com frequência a interpretação de canções e temas instrumentais (KATER & SANTOS, 2017, p. 160). Em paralelo, destaca-se a importância das referências práticas e teóricas ligadas às pesquisas dos educadores musicais Murray Schafer, François Delalande e Carlos Kater, conforme será demonstrado no decorrer da descrição e das análises correspondentes às práticas educativo-musicais investigadas.

Em virtude do que foi apresentado, esse enfoque foi considerado adequado por garantir condições propícias ao alcance dos objetivos traçados, partindo de uma visão transformadora da educação musical, que vai ao encontro das tendências pedagógicas contemporâneas norteadas pelo prisma da criatividade e do desenvolvimento humano.

3.3 REGISTROS AUDIOVISUAIS

Tendo em vista a natureza qualitativa desta pesquisa, os registros audiovisuais foram fundamentais como procedimento para a coleta de dados, considerando a possibilidade desse material ser visto e revisto quantas vezes forem necessárias, trazendo à luz, posteriormente, durante sua análise, questões que não chamaram a atenção em princípio. Dessa forma, as filmagens se tornam importantes por liberar o pesquisador da função de fazer

anotações durante o processo, e permitir que este se concentre principalmente em orientar o desdobramento da atividade proposta (ZANETTA, 2014).

Através do registro em vídeo, expressões corporais, faciais, detalhes de relacionamento entre as crianças, reações face às composições dos colegas, entre outras questões – que podem passar despercebidas ao olho do pesquisador – poderão ser confrontadas, no momento da análise, junto aos dados de outra natureza (VISNADI, 2013, p. 50).

Por outro lado, faz-se necessário refletir sobre o fato de que a presença da câmera em ação influencia no comportamento dos indivíduos que estão sendo filmados, cabendo ao pesquisador a tarefa de ponderar sobre a utilização desse recurso durante o processo criativo. Se por um lado, a consciência de estar sendo gravado pode imprimir motivação ao que está sendo realizado, por outro, corre-se o risco de prejudicar a espontaneidade do gesto e interromper o fluxo criativo no momento em que se pede para que um determinado evento seja imediatamente refeito com o intuito de registrá-lo. Frente a isso, torna-se relevante incluir como tarefa própria ao educador a introdução desse recurso em sala de aula de modo que os alunos possam se familiarizar aos poucos com as filmagens.

3.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Visando preservar a identidade dos envolvidos, foram adotados nomes fictícios para enfatizar a participação de alguns alunos na análise dos registros, e compor uma lista de informações correspondente à cada turma. Considerando a riqueza dos dados coletados, vislumbrou-se a possibilidade de parte desse material ser exibido durante a defesa da presente dissertação, conferindo maior clareza e consistência aos argumentos e análises sustentadas pelo pesquisador. Nesse sentido, foi solicitado à gerência da Fábrica de Cultura Jaçanã que estendesse a esse evento acadêmico, a autorização de uso de imagem concedida pelos alunos das oficinas à organização social responsável no ato de inscrição das oficinas, mediante assinatura do termo correspondente.

3.5 ABORDAGEM ETNOGRÁFICA

Frente às tarefas da abordagem etnográfica, as práticas educativas foram tomadas como performances musicais e analisadas sob a ótica nativa, que se refere tanto ao olhar do

arte-educador como dos alunos, levando em conta o quadro de referência sociocultural no qual se inserem. O exame sistemático destes eventos, incluindo a interação entre seus participantes e o som resultante, partiu de questões jornalísticas básicas, como as apontadas por Seeger (2008): *Onde e quando aconteceram? Quem esteve envolvido? O que e como foi executado? Quais os efeitos sobre os performers e a audiência? Quais os significados e motivações em jogo?*

Dessa forma, foi possível focalizar de um lado as relações sociais envolvidas nos processos criativos investigados, revelando situações de conflito, colaboração, tomada de decisão em grupo, entre outras. Junto a isso, chama-se atenção às características expressivas e musicais dos alunos, bem como à apreensão das questões de identidade e alteridade como fundamentos do desenvolvimento humano. Paralelamente, foram concentrados esforços na transcrição analítica dos eventos sonoros e estruturas musicais evidenciadas nos registros audiovisuais, destacando apontamentos acerca de textura, densidade, jogos de contraste, linhas de fluxo e configurações implícitas.

Além disso, foram propostas conexões com diferentes campos de interesse da etnomusicologia que se constituem como camadas de análise, permitindo a incorporação de conceitos e terminologias às pesquisas sobre música e educação, no intuito de produzir alternativas de pensamento e entendimento do fazer musical e pedagógico: *corporalidade, estruturas musicais, teorias nativas, paisagens sonoras e organologia* (OLIVEIRA PINTO, 2001).

A importância do enfoque antropológico sobre a música se dá justamente quando ele consegue quebrar ideias estreitas do fenômeno musical, alertando, inclusive, para posturas provincianas – para não dizer etnocêntricas e preconceituosas – em relação a práticas musicais de outros povos, e mesmo de outros grupos sociais dentro do próprio país (OLIVEIRA PINTO, 2001, p. 275).

Tomando por base uma *concepção simbólica* de cultura, as crianças adquirem legitimidade como objeto de estudos científicos, reconhecendo-se sua condição de sujeito social pleno, e de produtor de cultura, que possui um papel ativo na definição das suas próprias condições de existência. (COHN, 2005, p. 19). Reconhecendo a música e a cultura em geral como um sistema simbólico de comunicação a análise das performances inclui tanto apontamentos acerca do aspecto sonoro, como a respeito das particularidades culturais, e questões sociais do fazer musical, visando se opor ao “aparente divisionismo” da etnomusicologia entre os campos, antropológico e musicológico (SEEEGER, 2008, p. 239).

3.6 CAMPO DE PESQUISA

Buscando oferecer uma visão ampla do campo de pesquisa em pauta, foram destacados primeiramente alguns dados que dizem respeito ao processo de implementação do Programa Fábricas de Cultura na cidade de São Paulo. Em seguida, o foco da análise se transferiu especificamente para a Fábrica de Cultura Jaçanã, ressaltando características geográficas e particularidades socioculturais do seu entorno.

3.6.1 Programa Fábricas de Cultura

As conversas em torno da concepção do Programa Fábricas de Cultura tiveram início em 2001 por iniciativa da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, frente à possibilidade do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) financiar um projeto de inclusão social de caráter artístico-pedagógico. Já no ano seguinte, foi criado o Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ) pela Fundação Seade, no intuito de subsidiar a escolha dos espaços territoriais a serem priorizados na implementação das atividades culturais. Na construção deste indicador foram consideradas tanto as estatísticas disponíveis, quanto fenômenos recorrentes em áreas de risco para a população jovem, como por exemplo: déficit educacional, mortes por homicídio, e maternidade na adolescência (POIESIS, 2014).

Durante a primeira fase do projeto, entre 2005 e 2010, as oficinas artístico-pedagógicas foram desenvolvidas por Entidades Associadas²⁶ (EAs) que já realizavam atividades nos territórios selecionados (segundo o IVJ), enquanto os edifícios das Fábricas de Cultura não ficavam prontos. Na iminência de serem inauguradas as primeiras unidades, em 2011, o governo do estado divulgou uma convocação pública para recebimento de propostas de entidades privadas qualificadas como organização social de cultura, e interessadas em gerir estes equipamentos junto com toda infraestrutura disponível (KRUCHIN, 2017).

No curso deste processo, novas convocatórias foram realizadas, sendo que atualmente a Organização Social Catavento Cultural e Educacional é responsável por administrar as Fábricas de Cultura de Sapopemba, Itaim Paulista, Vila Curuçá, Parque Belém, Cidade Tiradentes e São Bernardo do Campo. Por outro lado, encontra-se a cargo da Organização Social Poiesis – Instituto de Apoio à Cultura, à Língua e à Literatura, a gestão as

²⁶ Organizações da Sociedade Civil, Associações de Bairros, escolas, casas de cultura e demais entidades que oferecem serviços sociais a crianças e adolescentes.

unidades de Brasilândia, Capão Redondo, Diadema, Jaçanã, Jardim São Luís, e Vila Nova Cachoeirinha (POIESIS, 2014).

3.6.2 Fábrica de Cultura Jaçanã

Localizada no bairro da Jova Rural, a Fábrica de Cultura Jaçanã foi inaugurada em março de 2013, numa região próxima às comunidades do Jardim Hebron, Filhos da Terra e Vila Nova Galvão, no extremo norte da capital paulista. No passado, a área fez parte de uma grande fazenda que pertenceu a colonizadores ingleses e posteriormente à Santa Casa de Misericórdia de São Paulo. No início da década de 1980, o território foi ocupado por movimentos sociais e teve parte de sua área desapropriada pela CDHU - Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano, para a construção de moradias populares (PONCIANO, 2004).

É uma região ainda com altos índices de violência, sendo frequentes os toques de recolher ordenados pelo tráfico. As crianças e jovens que afluem para as atividades das Fábricas compõem um grupo bastante exposto às questões que a precariedade da vida na periferia impõe (DIÁRIO OFICIAL, 2021).

Figura 1 – Imagem aérea do entorno da Fábrica de Cultura Jaçanã



Fonte: Google Earth

Seu edifício conta com quatro andares e chama à atenção tanto pelo formato retangular de grandes dimensões, quanto pelas vigas de concreto que corrigem as diferenças de altura do

terreno íngreme, estabelecendo as bases para a construção. Interiormente, dispõe de instalações como recepção, refeitório, biblioteca, despensas, auditórios, além de espaços para reunião das equipes de cada setor e salas de atividade adequadas de acordo com as diferentes linguagens artísticas oferecidas.

Figura 2 – Vista por baixo



Fonte: fabricasdecultura.org.br

Figura 3 – Entrada principal



Fonte: fabricasdecultura.org.br

Figura 4 - Recepção



Fonte: fabricasdecultura.org.br

A estrutura organizacional se divide em três setores com finalidades distintas e que contam com supervisores específicos, atuando no mesmo nível hierárquico, sob a chefia da gerência. O setor *artístico-pedagógico* é responsável pela elaboração da grade semestral de cursos que promovem experiências práticas e teóricas em diversas linguagens, tais como, artes visuais, capoeira, circo, dança, literatura, multimeios, música, teatro, entre outras. As

atividades da biblioteca também são supervisionadas pelo setor artístico-pedagógico, incluindo empréstimo de livros, oficinas de curta duração, utilização de computadores, entre outros serviços prestados pela equipe de educadores no local. Por sua vez, o setor *administrativo* se encarrega principalmente dos assuntos relacionados a parte de compras, recursos humanos, empréstimo de equipamentos, zeladoria, limpeza etc., oferecendo o suporte necessário aos empregados e usuários do equipamento. Já o setor de *articulação e difusão* se concentra principalmente na criação e desenvolvimento da programação de atividades culturais em diálogo com produtores e artistas da região, garantindo suporte técnico e operacional a estes eventos e às demais atividades realizadas na unidade. Vinculado ao *Programa Fábrica Aberta*, este cronograma de apresentações busca valorizar a expressão cultural local, fortalecendo as redes de comunicação e interação já existentes entre os profissionais do ramo.

No mapeamento do circuito cultural da região realizado pela equipe de *articulação e difusão*, chama a atenção principalmente a atuação de grupos de artistas ligados a tradições musicais de matriz africana. Entre eles, destacam-se por um lado, os músicos envolvidos nos tradicionais Samba da Tia Preta, Samba da Skina, e Pagode dos Amigos, eventos que reúnem em média 300 pessoas uma vez ao mês. Da mesma forma, cabe ressaltar a atuação do bloco “Vem pro Trem das Onze”, estabelecendo conexão com a comunidade local do samba, além da Escola de Samba Unidos do Jaçanã, que alcançou o Grupo de Acesso de Bairros 3 do Carnaval de São Paulo.

Por outro lado, é importante salientar a atuação da Casa Cultural Hip Hop Jaçanã, promovendo ações como rinhas de MCs, aulas de dança, contação de histórias, capoeira, entre outras atividades. Além disso, o espaço promove a reunião de coletivos atuantes em diversas linguagens, entre eles: Coletivo Estética Urbana (aulas de música), Coletivo Conto no pé da árvore (contação de histórias e dança), Sons Periféricos (sarau), Coletivo Família ZN (diversas linguagens artísticas), Projeto Plantando Vidas e Cine Debate. No mesmo contexto, é importante evidenciar a Batalha do Tucuruvi, como um ponto de encontro para o público interessado no Hip Hop, trazendo artistas locais para um espaço que se abre a novas produções musicais.

O território abrangido pela Fábrica, destaca-se também por grandes nomes do cenário do hip hop e do funk, oriundos das regiões de Jaçanã e Tremembé, realidade presente em suas composições: Emicida (bairro Cachoeira), Edi Rock (Racionais MCs), Monna Brutal, MC João com o sucesso (Baile de Favela), nascido na Rua 7, a algumas quadras da Fábrica

de Cultura, o Thig MC (com o sucesso Jaçanã Picadilha), e o MC e produtor Lakers e Pá (DIÁRIO OFICIAL, 2021).

Paralelamente, são comuns entre os alunos as referências ao universo da música gospel, de caráter protestante, que não se define por uma linguagem estética específica, e sim pela temática religiosa presente inevitavelmente nas letras de suas canções (BANDEIRA, 2017). Nesse sentido, é importante reconhecer o incentivo por parte das igrejas evangélicas presentes no território, à criação de espaços destinados ao conhecimento e ao fazer musical, tal qual ensaios de coro, cursos de teoria, leitura de partitura, e práticas de banda.

Tendo em vista o fluxo de informações e as situações de convivência envolvendo os alunos dos ateliês de criação e das trilhas de produção, e a programação de atividades culturais que acontecem dentro da unidade e no seu entorno, pode-se supor que as expressões artísticas, crenças e costumes apontados acima, influenciam significativamente os processos de criação musical investigados neste trabalho.

3.6.3 Sala de canto e iniciação musical

A maior parte das modalidades práticas investigadas foi realizada na sala de atividades destinada ao canto e à iniciação musical, localizada no terceiro andar do edifício, juntamente com as salas de cordas dedilhadas, de sopros, de literatura, e do projeto espetáculo. De proporções justas, o espaço se caracteriza pelas janelas de vidro dispostas na parede da entrada, que permitem a visão do interior mesmo de fora da sala.

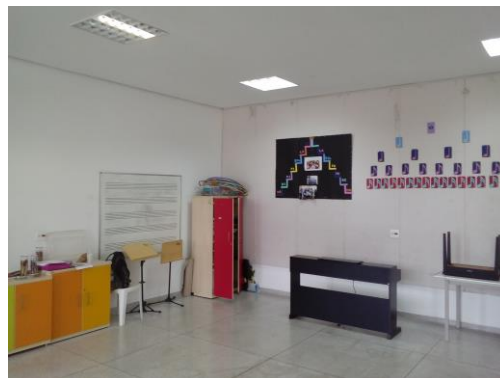
Por outro lado, os vazamentos e interferências sonoras, oriundas de outros espaços são frequentes uma vez que o ambiente não possui o devido isolamento acústico. Entre os recursos disponíveis encontram-se mesas, cadeiras, lousas, painéis, caixa de som, ar-condicionado, canetas, lápis, borracha, papel, estante de partitura, jogos de cartas, tabuleiros e outros materiais lúdicos. O acervo de instrumentos musicais por sua vez conta com piano, teclado, xilofones, metalofones, escaleta, paus-de-chuva, atabaques, violão, ukulele, cajon, pandeiros, chocalhos, além de brinquedos percussivos e objetos sonoros diversos.

Figura 5 – Sala de iniciação musical (I)



Fonte: Acervo do pesquisador

Figura 6 – Sala de iniciação musical (II)



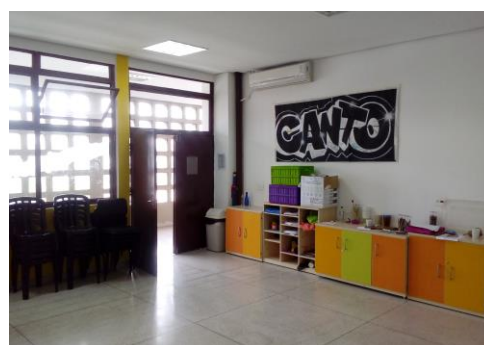
Fonte: Acervo do pesquisador

Figura 7 – Sala de iniciação musical (III)



Fonte: Acervo do pesquisador

Figura 8 – Sala de iniciação musical (IV)



Fonte: Acervo do pesquisador

3.7 PÚBLICO PARTICIPANTE

A presente pesquisa foi realizada junto aos alunos de um dos ateliês de criação da Fábrica de Cultura Jaçanã, que à época se designava pelo nome “Brincando com os sons”, caracterizando-se como um tipo de iniciação musical direcionada para crianças. Os encontros aconteceram às terças e quintas-feiras, durante ao longo dos dois semestres letivos do ano de 2019. Conforme a grade de oficinas concebida pelo setor artístico-pedagógico, formaram-se duas turmas em períodos distintos, sendo que uma delas se encontrava pela manhã, das 9h às 12h, e a outra de tarde, das 14h às 17h. De maneira geral, são crianças de 7 a 11 anos de idade que estudam em escolas públicas municipais e estaduais da região e residem com suas

famílias nos bairros do entorno da unidade. Além delas, destaca-se a participação da aluna Suzana, já adulta, que se deu em caráter de inclusão, no período da tarde.

Com relação à formação das turmas é importante apontar a volatilidade inerente ao caráter inclusivo do Programa Fábricas de Cultura, que se impõe como um obstáculo a ser superado no sentido da realização de processos criativos que se estendam por mais de um encontro. Após o início das atividades, as inscrições nos ateliês e trilhas se mantêm abertas por aproximadamente dois meses, o que leva a uma alteração constante na configuração das turmas durante esse período. Quanto a isso, observa-se ainda o excesso de faltas de alguns alunos, que muitas vezes se justifica por uma impossibilidade dos pais ou responsáveis levarem as crianças até a unidade.

3.7.1 Manhã

A turma do período da manhã se caracterizou de um lado, pelas boas relações sociais estabelecidas pelo coletivo, que resultou em um ambiente de maior colaboração, cooperação e respeito entre os envolvidos. Nesse sentido, a quantidade de aprendizes se mostrou adequada diante das dimensões da sala e da proposta artístico-pedagógica que se pretendia colocar em prática na ocasião. Em contrapartida, os alunos da manhã evidenciavam frequentemente uma certa sonolência, que em alguns momentos chegava a tomar as proporções de desânimo e desmotivação, prejudicando o engajamento do grupo com as atividades realizadas. Vale ressaltar que muitas vezes essa inatividade por parte das crianças se dava em função da falta de uma alimentação adequada entre a hora de acordar e o início da oficina.

Tabela 1 – Lista de alunos do período da manhã

Nome	Idade
Jade	10
Wagner	10
Dênis	7
Tomaz	10
Telma	8
Murilo	10
Lúcio	10
Daniel	9

Fonte: Acervo do pesquisador

3.7.2 Tarde

Já no período da tarde, observou-se uma maior dificuldade de socialização entre os alunos da turma, que muitas vezes estabeleceram relações conflituosas e desrespeitosas, reproduzindo inconscientemente em sala de aula os preconceitos com os quais se deparam na sociedade, e que abrangem questões de raça, classe e gênero. Quanto a isso, vale frisar o desafio de orientar o desdobramento das atividades frente ao número expressivo de alunos presentes em alguns encontros. Nesse caso, a influência do contraturno escolar deve ser considerada, tendo em vista o alto grau de energia acumulada pelos alunos durante a manhã e que tendia a ser extravasada nas oficinas de iniciação musical do período da tarde. Sendo assim, exigiu-se maior esforço por parte do arte-educador de promover experiências musicais que conjuguem a prática musical com a reflexão, opondo-se a realização de propostas musicais de caráter recreativo. Durante o primeiro semestre de 2019, tive a oportunidade de compartilhar a coordenação da oficina do período da tarde com o arte-educador Danilo Gusmão, em uma experimentação de trabalho docente realizado em dupla que visava se adequar à quantidade de alunos.

Tabela 2 – Lista de alunos do período da tarde

Nome	Idade	Nome	Idade
Mariana	9	Vanessa	10
Antônio	10	Carlos	8
Maria	51	Fernando	10
Wilson	11	Nilton	10
Silvia	9	Cleber	9
Caio	8	Ronaldo	8
João	9	Gabriel	9
Pedro	9	André	8

Fonte: Acervo do pesquisador

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E PERFORMANCES MUSICAIS

4.1 TEORIAS NATIVAS

Adotando uma perspectiva de “dentro” das turmas de crianças que participaram da pesquisa é possível se debruçar sobre “os aspectos cognitivos da percepção de estruturas sonoras”, bem como indagar acerca de “causas, efeitos, funções e processos mentais da criação musical” (OLIVEIRA PINTO, 2001, p. 244). Desse modo, produzem-se respostas às questões etnográficas que abordam a “densidade semântica” em torno da matéria-prima sonora, bem como os “significados e motivações” associadas às performances musicais realizadas pelos alunos (SEEGER, 2008, p. 253-255).

Nesse contexto, é necessário chamar a atenção primeiramente para a centralidade do conceito de *ideia musical* debatido por Delalande e Reibel nos processos criativos investigados, como uma “generalização do que chamamos de tema” que permitiu incentivar e compreender as contribuições dos alunos sob a ótica da execução de gestos instrumentais, ou seja, movimentos corporais (DELALANDE, 2019, p. 170). Articulado a isso, destaca-se a importância da palavra *toque* como terminologia, “não apenas enquanto configuração de ritmo, mas de sequências timbre-melódicas”, como se observa em culturas musicais africanas (OLIVEIRA PINTO, 2001, p. 240).

Paralelamente, cabe apontar a relevância do conjunto de estratégias lúdicas que remetem à “sempre incentivada busca do novo, do impensável, inescutado, unimaginável até então” (SANTOS; KATER, 2017, p. 158). Vale ressaltar ainda que essas abordagens estão ligadas à utilização de um vocabulário específico (*exploração, descoberta, invenção, criação*) que contribuíram com o impulso criativo conferido às atividades em diversos momentos. As ideias musicais que vieram à tona a partir desses elementos disparadores já evidenciam o conhecimento prévio e a familiaridade dos alunos com os universos estéticos relacionados aos gêneros *rap* e *funk*, dentro de uma perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento.

4.1.1 Exploração e descoberta de sons

A preparação dessa abordagem começou ainda no período de férias das oficinas, no mês de janeiro de 2019, com uma campanha de coleta de materiais recicláveis e utensílios

domésticos descartados que resultou em um acervo com duas caixas com dezenas de objetos sonoros tais como painéis, potes, latas, garrafas pet, tampas, assadeiras, formas de bolo etc.

De acordo com a dinâmica definida, os alunos foram incentivados a escolher um desses artefatos e se empenhar na *exploração* e na *descoberta* de no mínimo três sons gerados a partir de sua manipulação, tendo à disposição para isso um *hashi* de madeira. Nesse momento, sugeriu-se aos alunos que se distribuíssem ao longo dos dois corredores do terceiro andar para que pudessem se concentrar na escuta de seus gestos instrumentais com o mínimo de interferência possível vinda de outros objetos.

Organizados em forma de roda após o retorno à sala, todos tiveram a oportunidade de, em sequência, expor o resultado de sua *exploração* perante o grupo, ao que se mostrou oportuno a este pesquisador chamar a atenção para algumas maneiras de execução (raspar, soprar, rolar, moer etc.) citadas por Delalande (2019) que ainda não haviam sido contempladas. Enfim, na terceira parte da atividade, propôs-se um tipo de improvisação na qual os alunos foram incitados a *inventar* de imediato um *toque* recorrendo à suas próprias referências musicais e considerando a possibilidade de alternância entre dois ou mais sons *descobertos*.

Paralelamente, revelam-se as práticas de improvisação envolvendo aquários com água dentro, que geram som através da ação do dedo molhado deslizando e em atrito com a borda do objeto. Com a utilização de dois aquários e a variação da quantidade de água nos recipientes foi possível produzir sonoridades bastante diversas que contaram ainda um sistema de amplificação sonora através de um microfone posicionado junto aos objetos.

4.1.2 Baralho musical

Utilizando marcadores de texto permanente nas cores vermelho e preto foi possível transformar um baralho comum em um *baralho musical* no qual cada carta corresponde a uma das notas naturais do sistema tonal, compondo assim sete repetições da escala diatônica e quarenta e nove cartas. O contato dos alunos com este material se deu em primeiro lugar por meio de jogos de cartas tradicionais como o *porco* e o *tapão* adaptados à perspectiva musical em questão, atuando no sentido da socialização e exigindo concentração e destreza por parte dos envolvidos.

Do ponto de vista da criação, os alunos foram divididos em grupos de três a quatro crianças após terem sorteado uma carta do baralho. Na sequência, os grupos foram

incentivados a *criar* ou *inventar* um *toque* ou linha melódica que incluísse todas as notas contempladas pelas cartas de seus integrantes. Mais uma vez, foi necessário recorrer a espaço dos corredores externos à sala de aula, bem como a uma sala de apoio ao lado por questões de interferência acústica. Após aproximadamente dez minutos, foi solicitado às crianças retornasse à sala de aula e então cada grupo teve o seu momento de apresentar aos demais o *toque* ou *invenção* melódica criado com base no jogo de cartas do *baralho musical*.

Figura 9 – Baralho musical



Fonte: Acervo do pesquisador

4.1.3 A gente (canção-jogo)

Criada pelo arte-educador Danilo Gusmão, essa proposta lúdica busca motivar as crianças a se engajarem no fazer musical seja executando algum tipo de marcação rítmica, imitando eventos acústicos do cotidiano, ou inventando suas próprias sonoridades. Do ponto de vista do conteúdo literário apresentado, é interessante notar a oposição de sentidos estabelecida entre as duas estrofes de versos, que refletem, a meu ver, a possibilidade de entendimentos distintos acerca da experiência musical da criança. Na primeira estrofe, a reiteração contínua e prolongada de palavras com a mesma acentuação e sonoridades semelhantes, resulta em maior densidade semântica, o que gera certa complexidade quanto à memorização do conteúdo escrito, representando uma visão tecnicista de aprendizado. Em contrapartida, a concisão e a simplicidade da segunda estrofe remetem à compreensão do fazer musical de maneira associada aos comportamentos lúdicos e espontâneos por parte da criança. Por fim, ressalta-se a importância do estímulo criativo presente nos versos finais da

canção, que designa a ação dos participantes e os elementos sonoros incluídos ao longo da execução, caracterizando-se pelo emprego do termo *som legal*, que por sua vez, evoca um adjetivo comumente utilizado pelas crianças na avaliação de suas experiências estéticas.

A gente

Danilo Gusmão

A gente quando é novo,
bem pequeno mesmo,
quando tudo é novo o tempo todo,
mesmo tudo sendo um pouco ou bem difícil,
mesmo assim, a gente faz um som legal igual o do....

Com relação aos gestos instrumentais contemplados pelo compositor cabe evidenciar a característica idiomática e original do *riff* de acompanhamento executado no violão, que contribui significativamente com o impulso criativo oferecido pela obra, explorando diferentes recursos técnicos e tipos de sonoridade, tais como notas abafadas, slide e saltos melódicos de grande extensão.

Figura 10 – Tablatura do riff para violão e guitarra

S-Gt

The figure shows a musical score for guitar and tablature. The top part is a standard musical notation on a treble clef staff in 4/4 time, marked with a *mf* dynamic. The melody consists of four measures, each containing a series of eighth notes with various accidentals and slurs. The bottom part is a six-line tablature corresponding to the guitar strings. It uses numbers 1-5 for frets, 'X' for muted notes, and '5-(8)' for a slide from the 5th to the 8th fret. The tablature is aligned with the notes in the musical notation above it.

Fonte: Danilo Gusmão

Em um primeiro momento, o processo criativo se deu em tempo real, durante a execução da canção-jogo pelos arte-educadores, sendo explorados principalmente sons corporais, partindo de intervenções dos arte-educadores, e incluindo progressivamente a participação de todos os alunos presentes na roda. Posteriormente, o foco da canção-jogo se transferiu para a *invenção de toques* em instrumentos musicais que foram sorteados pelos

alunos em uma *caixa surpresa*. Nessa etapa, foi concedido um tempo de aproximadamente dez minutos para os envolvidos na atividade darem vazão às suas ideias musicais, recorrendo novamente aos espaços dos corredores e da sala de apoio em busca das condições acústicas adequadas à proposta criativa.

Figura 11 – Caixa surpresa



Fonte: Acervo do pesquisador

4.1.4 Criação de paisagens sonoras

Em referência à construção das *paisagens sonoras*, denota-se inicialmente sua proximidade com a estética contemporânea na qual “todos os sons fazem parte de um campo contínuo de possibilidades que pertence ao domínio compreensivo da música” (SCHAFFER, 2001, p. 20). Na mesma direção, foi possível promover a integração de linguagens artísticas, a partir da utilização de recursos cênicos típicos das performances musicais do início do século XX (FONTERRADA, 2008, p. 338-339).

Sob a ótica das composições instrumentais coletivas que serão analisadas na sequência deste trabalho destaca-se a criação das *paisagens sonoras* de *praia*, *floresta* e *feira*. No caso da *praia*, vale ressaltar a importância das vivências musicais em torno da canção *Seguindo a Maré*, de Maurício Durão, como forma de aproximação prévia dos alunos com o tema. Durante esse processo criativo, vieram à tona sugestões de sons que se referem à elementos tais como: *balanço do mar*, *buzina de navio*, *corrida de siri*, *prática de esportes* e *foca*.

Com relação à floresta, observa-se o papel central desempenhado anteriormente pelas práticas musicais baseadas na canção *Leãozinho*, de Caetano Veloso, nas quais os alunos estiveram integrados cantando e executando acompanhamento rítmico com percussão corporal. Nessa oportunidade estiveram presentes os sons de *riacho*, *passarinho*, *mosquito*, *leão*, *macaco*, *coruja* etc. Os eventos acústicos foram organizados com base em três momentos de amplitudes sonoras distintas de acordo com a maior ou menor movimentação existente na floresta em cada período do dia (manhã, tarde e noite).

No que tange às vivências musicais que se deram em torno das canções, *Seguindo a maré* e *Leãozinho*, é interessante notar a adoção de procedimentos em rede envolvendo os arte-educadores Ricardo Dutra e Cláudia Felisberto (FONTERRADA, 2008). Dessa forma, foi proposta uma integração em caráter interdisciplinar das oficinas de cordas dedilhadas, canto e iniciação musical com o intuito de ensaiar e apresentar ao público as obras em questão, a partir de arranjos criados de maneira coletiva.

Em outro momento, esta prática se inspirou nas ideias de Koellreutter e Brito (2011), observando a possibilidade de recriar a *paisagem sonora* de uma *feira* misturando pregões da cultura popular e outros sons característicos. Nesse contexto, surgiram como ideias advindas dos alunos os seguintes sons: *roda de capoeira*, *músico de rua* e *campainha*, que assim como as *falas típicas* dos feirantes são usadas para chamar a atenção dos clientes para os produtos que estão à venda.

Partindo do sistema de classificação adotado por Schafer, a análise etnográfica se empenhou em identificar os aspectos significativos das *paisagens sonoras* e distingui-los entre *sons fundamentais*, *sinais* e *marcas sonoras*, observando a relação de “figura e fundo” que se dá entre seus componentes em um paralelo traçado com a esfera psicológica da percepção visual (SCHAFFER, 2001, p. 26).

4.2 CORPORALIDADE

Do ponto de vista da corporalidade, chama-se a atenção primeiramente para “os movimentos que geram som nos instrumentos musicais”, e que refletem determinadas concepções mentais em função de questões ergonômicas (OLIVEIRA PINTO, 2001, p. 235). Quanto a isso, Oliveira Pinto (2001) ressalta ainda que “a interação do corpo humano com a morfologia do instrumento exerce grande influência sobre a estrutura musical, canalizando a criatividade humana por vias previsíveis e musicais”. (OLIVEIRA PINTO, 2001, p. 235).

No que diz respeito aos toques executados no atabaque é necessário citar a referência gestual presente no videoclipe da composição *Floresta Macacossuada*, que faz parte da 2ª edição do projeto “A Música da Gente” (2015). Nesta obra, denota-se a existência de padrões rítmicos comuns ao gênero do *rap*, executados em bombonas de água amarradas ao corpo dos alunos e posicionadas como tambores. Os movimentos observados desdobram-se em diferentes combinações envolvendo um som grave, feito com a mão na parte de baixo da bombona, e outro agudo, representado pela ação das palmas.

Como se percebe nos registros audiovisuais das composições instrumentais criadas pelos alunos, essa configuração sonora e gestual foi aplicada de forma inovadora a outros padrões rítmicos, utilizando o atabaque no lugar da bombona de água. Sob a ótica da educação musical é interessante refletir sobre a qualidade inclusiva deste modelo, tendo em vista sua menor complexidade estrutural, em comparação com a técnica tradicional dos tambores de mão, que se utiliza de três sons principais: *aberto*, *tapa* e *miolo* (SANTOS, 2018). Dessa forma, permite o engajamento dos alunos iniciantes de maneira ampla e irrestrita, promovendo experiências musicais que se caracterizam pela compreensão imediata das estruturas sonoras e gestos instrumentais em jogo.

Além disso, os padrões de movimento observados na execução dos instrumentos de teclas também se incluem nesta análise considerando suas especificidades técnicas. No âmbito do xilofone e do metalofone vale ressaltar que o uso de apenas uma baqueta permitiu a meu ver um melhor domínio do gesto por parte dos alunos, reconhecendo por outro lado que isso só foi possível devido à simplicidade das melodias interpretadas. Com relação ao piano, de maneira geral os alunos optaram por utilizar apenas o dedo indicador de ambas as mãos, sentindo-se assim mais seguros em relação ao domínio do gesto.

O controle dos movimentos executados nos instrumentos de percussão e de teclas também foi desenvolvido a partir de *desafios rítmicos* e *melódicos* que incluíram procedimentos imitativos típicos de brincadeiras tradicionais como *siga o mestre*, *telefone sem fio* e *pingue-pongue*. Cabe evidenciar que essas atividades se pautaram pela execução de padrões rítmicos e linhas melódicas extraídas de referências tais como a composição instrumental coletiva *Malolucaca*, que também integra o acervo de obras da segunda edição do projeto “A Música da Gente”, e a canção *Umacapiruí*, do grupo Pim Pau. Em auxílio à execução instrumental dos alunos, revelou-se igualmente importante a prática do solfejo aliada à ideia de “notação oral” que se baseia na manutenção fonética de determinadas configurações musicais que não se fixam de forma escrita (OLIVEIRA PINTO, 2001, p. 239). Paralelamente, essas referências ainda nortearam a realização de atividades que tiveram como

objetivo desenvolver a noção de pulso entre os alunos seja a partir do manuseio de uma bolinha de tênis ou da execução de movimentos em roda.

Na esfera dos movimentos que se integram ao dispositivo musical composto por dois lápis sobre a mesa, as “regras específicas” da execução instrumental atingem seu mais alto grau de sofisticação, dispondo de três gestos percussivos de pouca variação, mas que correspondem a sonoridades claramente distintas (OLIVEIRA PINTO, 2001, p. 235). O primeiro deles caracteriza-se pela ação do punho sobre a superfície plana, que produz um som forte, grave e arredondado, simbolicamente associado ao bumbo da bateria. Já o segundo consiste nos toques com a ponta do lápis na mesa, considerando a possibilidade de alternância das mãos, a subida do pulso, e o manuseio dos objetos com os dedos polegar e indicador em formato de pinça. Por sua vez, o terceiro movimento corresponde à percussão dos lápis em toda sua extensão contra o apoio fixo, resultando em um som médio e de grande projeção, que representa o toque da caixa.

Quanto ao momento que deu origem a essa *ideia musical*, torna-se relevante observar a espontaneidade dos movimentos corporais realizados pelo aluno Sandro, diante da “façonha” realizada pelo aluno Marcos, “vedada a demais corpos, não iniciados e trabalhados para dominarem a técnica instrumental” (OLIVEIRA PINTO, 2001, p. 234). Nesse caso, vale salientar como um padrão rítmico associado ao gênero do *rap* estimulou a dança quase que instantaneamente por dialogar com as referências culturais do aluno em questão.

Se em geral se fala das propriedades formais do corpo, ele também deve ser considerado como agente que reage, que se movimenta e que faz movimentar. Da mesma forma como determinado ornamento na pintura corporal traz informações sobre a cultura, é a reação deste corpo a dados estímulos que irá denotar a inserção do corpo e, portanto, da pessoa no seu espaço sociocultural (OLIVEIRA PINTO, 2001, p. 232).

Em outros registros é possível notar como o mesmo tipo de reação corporal espontânea ocorre também em decorrência da manifestação de estruturas musicais relacionadas ao *funk*. Apesar desse fenômeno ter se apresentado mais vinculado ao comportamento dos meninos, ele se deu igualmente entre as meninas, porém de maneira mais reservada, como se nota nas atitudes da dupla Silvia e Mariana durante o ensaio da composição instrumental coletiva designada pelo gênero musical em questão. Por fim, cabe uma autocrítica como arte-educador e pesquisador ao constatar durante a análise dos registros audiovisuais posturas corporais insalubres de alguns aprendizes que não foram problematizadas no momento oportuno.

4.3 ORGANOLOGIA

Pelo prisma da organologia revelam-se informações sobre feitiço, material, formas e estruturas dos instrumentos musicais utilizados nos processos criativos, “além de critérios ligados a fatores socioculturais que determinam o seu uso” (OLIVEIRA PINTO, 2001, p. 265). Para efeitos de comunicação interdisciplinar, a sistemática e as classificações adotadas se baseiam nas especificidades que caracterizam a produção dos fenômenos acústicos, distinguindo assim os instrumentos em quatro famílias: *idiofones*, *membranofones*, *cordofones* e *aerofones* (HORNBOSTEL & SACHS, 1914).

No âmbito das composições instrumentais coletivas, denota-se uma grande quantidade de *idiofones*, responsáveis por sua vez, pela maioria dos desdobramentos envolvendo as *linhas melódicas*, *padrões rítmicos* e *paisagens sonoras* analisadas. Entre os *idiofones de percussão direta* cabe ressaltar a presença marcante dos instrumentos Orff, como xilofone, metalofone e sino, idealizados e desenvolvidos de modo a promover a prática musical de crianças pequenas ou iniciantes “de maneira eficaz e motivadora” (FONTERRADA, 2008, p. 164). Já os *idiofones de percussão indireta* foram representados, por um lado, pelo pau-de-chuva, que se caracteriza pela presença “na música indígena do Brasil e de muitos países da América”, e cuja construção em sala de aula contou com os seguintes materiais: tubo de papelão, preguinhos finos, e miçangas de pulseira (BRITO, 2003, p. 77). Por outro lado, evidencia-se a ação dos caxixis, instrumento de origem africana, que assumem a forma de campânulas confeccionadas com palha trançada, no interior das quais são depositadas sementes de diferentes espécies.

Referente à família dos *membranofones* aponta-se o emprego do atabaque, que como se sabe, insere-se em um contexto histórico que abrange expressões culturais afro-brasileiras tais quais o samba de roda, o candomblé e a capoeira (SANTOS, 2018, p. 93). Os atabaques utilizados são feitos de madeira, couro sintético, possuem formato cilíndrico, um sistema de afinação constituído por tarraxas de ferro, e dois tamanhos distintos, sendo um para o público adulto e o outro voltado para crianças. Com relação à família dos *aerofones* nota-se o uso da escaleta, cujo mecanismo conta com um teclado análogo ao do piano, acoplado a um sistema de palhetas livres, que produzem uma sonoridade imediata e com timbre semelhante ao do acordeão e da harmônica de boca. Por sua vez, entre os *cordofones* desponta o berimbau-de-lata, idealizado e construído pelo arte-educador Ricardo Dutra em parceria com a equipe de

manutenção da Fábrica de Cultura Jaçanã. Esse artefato é constituído por duas latas fixadas nas extremidades de uma tábua, servindo de cavalete para um arame pregado e esticado por meio de uma tarraxa de metal, e percutido com uma vareta de madeira. Sendo assim, caracteriza-se “pela afinação imprecisa típica dos instrumentos destemperados da região nordeste do Brasil”, e por seu “timbre rústico e fanhoso”, associado à estética e à “atmosfera musical armorial” (ALOAN, 2008, p. 26).

Dentro do contexto não convencional de luteria, a construção de instrumentos musicais também contribuiu “para o entendimento de questões elementares referentes à produção do som e às suas qualidades”, estimulando a pesquisa, a imaginação e o planejamento (BRITO, 2003, p. 69). Junto a isso, observa-se que ao produzirem seus próprios objetos sonoros, as crianças passaram a se relacionar “de modo mais íntimo e integrado com a música” (BRITO, 2003, p. 69). Nesse sentido, coube a este pesquisador incentivar a criação de novos instrumentos musicais pelos alunos, assim como apresentar modelos prontos, como por exemplo, a *bateria de lata*, o *bexigofone*, o *kazoo* e o *apito de pato*, que foram utilizados nos processos criativos investigados.

No primeiro caso vale salientar que a preparação para essa atividade contou com uma visita ao estúdio da Fábrica de Cultura Jaçanã, onde as crianças tiveram a oportunidade de executar alguns toques em uma bateria completa, tomando contato com aspectos técnicos básicos que se referem ao manuseio da baqueta e ao posicionamento dos braços e das pernas no instrumento. Da mesma forma, ressalta-se a importância da atividade de *exploração e descoberta* previamente realizada como forma de aproximação dos alunos com os objetos sonoros que posteriormente deram forma às baterias de lata. Frente a isso, a escolha das partes componentes do instrumento se deu de maneira livre pelas crianças, mas foi orientada no sentido de permitir uma oposição entre timbres mais estridentes e outros mais abafados produzidos respectivamente por objetos metálicos e de plástico. Já na última fase de produção, os itens selecionados foram fixados na parte de baixo de uma caixa de papelão posicionada com a abertura para baixo, utilizando fita adesiva e durex.

Partindo de uma lógica semelhante à dos *toques* do atabaque, os movimentos associados às *baterias de lata* exploraram o contraste entre sons graves e agudos de maneira clara e bem definida, percutindo diferentes objetos tendo um par de *hashis* de madeira como baquetas. No entanto, as questões de ordem técnica envolvendo a execução deste instrumento musical apresentam-se de forma mais elaborada que anteriormente, como se observa por exemplo na variação dos gestos com as mãos paralelas e cruzadas. Além disso, os padrões rítmicos executados possuem maior dinamismo e densidade horizontal, exigindo, portanto,

mais agilidade dos movimentos. Nesse sentido, torna-se relevante enfatizar o peso e à consistência dos *hashis* de madeira que exercem função de baquetas conferindo às execuções um volume ideal do ponto de vista da energia empenhada pelos alunos, e do equilíbrio entre os fluxos sonoros sobrepostos nas músicas originais.

Para além da alçada das composições instrumentais coletivas, torna-se relevante observar a construção de outros instrumentos musicais e objetos sonoros que contribuíram para despertar o interesse e a consciência das crianças em relação ao fazer e à percepção musical, devido à diversidade de timbres e formas sonoras que proporcionaram. Entre esses artefatos, é interessante destacar a presença do *bexigofone*, feito com cano de PVC, gargalo de garrafa PET, e uma bexiga de látex cortada no fundo que se conecta os outros dois objetos com fita adesiva, de modo a constituir um bocal típico dos instrumentos de sopro. Portanto, a produção do som fundamental desse *aerofone* varia conforme o comprimento do cano, e ocorre diante da vibração da bexiga vedando a extremidade do tubo circular, e impedindo a passagem do ar soprado através do gargalo da garrafa, que por sua vez deve ser posicionado de modo a manter o tecido da bexiga esticado. Vale ressaltar o contexto simbólico que se produziu em torno da preparação dessa atividade, ao ser vinculada à mitologia dos povos aborígenes australianos através da apreciação de gravações que contemplam a execução do *didjeridu*. Outro *aerofone* que ganhou forma dentro desse quadro semântico foi o *apito de pato*, cuja confecção se resume ao corte de uma das pontas de um canudo de plástico em forma de “v”, junto com seu achatamento. Nos processos criativos que se inserem no contexto citado, é possível observar também a presença do *kazoo*, produzidos à princípio para serem utilizados na execução de marchinhas durante o cortejo do bloco de carnaval formado pelas turmas de iniciação musical à época dessa manifestação cultural. Em formato de corneta, esse instrumento se caracteriza como um misto de *membranofone* e *aerofone* composto de um pedaço de papel celofane fixado a um gargalo de garrafa pet cortada.

4.4 MÚSICA E PERFORMANCE

Entre os elementos básicos que servem de pontos de apoio à performance musical propriamente dita nota-se em primeiro lugar a presença de “um sistema que define espaço e tempo”, conferindo a essa experiência “uma limitação nessas duas dimensões principais” (OLIVEIRA PINTO, 2001, p. 228). Partindo desse pressuposto, é necessário destacar que as descrições a seguir se referem às primeiras audições públicas de cada composição

instrumental coletiva, que ocorreram em uma quinta-feira, dia 14 de novembro de 2019, no contexto da “Mostra de Processos” da Fábrica de Cultura Jaçanã, representando uma espécie de conclusão do trabalho de campo.

Realizado regularmente aos finais de semestre desde a inauguração da unidade, o evento em questão reúne apresentações de todas as oficinas desenvolvidas nesse período, em um ambiente de formação pedagógica no qual se incentiva a experimentação artística e à diversidade estética. Frente a isso, o acontecimento cultural em questão se consolida como uma tradição, que gera expectativa entre alunos, educadores e demais funcionários da Fábrica de Cultura, acerca dos compromissos assumidos, influenciando significativamente o desdobramento dos processos criativos de cada linguagem. A partir dessas circunstâncias, vislumbrou-se a oportunidade de garantir “o reconhecimento social e o circuito de difusão que fazem do produto uma obra”, conferindo visibilidade e audiência às músicas originais criadas pelos alunos (DELALANDE, 2019, p. 161).

Nessa direção, foi relevante a escolha da sala de canto e iniciação musical como local das performances musicais a serem realizadas, tendo em vista a familiaridade dos alunos com as condições acústicas impostas pelo ambiente. Diante das dimensões do espaço em questão, não houve a necessidade de se utilizar equipamentos de amplificação sonora, o que trouxe maior dinamismo e autonomia à concepção e à execução das performances. A disposição do “mapa de palco” com a frente voltada para a porta de entrada do recinto e em direção às janelas de vidro transparente contribuiu com a preparação psicológica e afetiva dos grupos, acostumando os alunos com a presença do público do lado de fora da sala durante os ensaios realizados. Por outro lado, é interessante observar que este processo já vinha ocorrendo gradativamente ao longo dos ensaios, com a presença de alguns convidados de fora da oficina, e em razão das paredes com janelas nas salas de atividade, que como foi citado anteriormente, atraem muitos observadores interessados.

Do ponto de vista dos “sistemas de signos” de posse dos “agentes ativos”, cabe destacar a fala introdutória feita por este pesquisador acerca da originalidade das performances a serem apresentadas, buscando criar um ambiente de expectativa e com condições acústicas favoráveis para a apreciação das composições instrumentais coletivas (OLIVEIRA PINTO, 2001, p. 228). Nesse momento, pareceu oportuno preparar a atenção do público para alguns aspectos relacionados ao processo criativo, designando alguns elementos estruturais como a criação de paisagens sonoras, a construção de instrumentos musicais, a invenção de toques, e a organização destas ideias do ponto de vista composicional.

Pela manhã, foi performada a composição *Praia Sonora*, e de tarde as composições *Rap Florestal* e *Funk da Feira*, que serão analisadas na sequência deste trabalho sob uma ótica processual do acontecimento cultural que abrange aspectos correspondentes às suas estruturas musicais e às questões de notação e transcrição.

Com relação às estruturas musicais investigadas, torna-se fundamental reconhecer e contextualizar a presença de elementos culturalmente significantes, tais como *padrões rítmicos*, *linhas melódicas* e *paisagens sonoras*, que servem de referência para a compreensão das composições instrumentais coletivas, tendo em vista suas totalidades. Frente a isso, a abordagem descritiva e analítica se debruça sobre a “organização interna destes fatores interdependentes”, evidenciando as concepções formais em torno da “ordem musical vigente” (OLIVEIRA PINTO, 2001, p. 236). Por outro lado, observam-se as relações históricas envolvidas na análise estrutural, reconhecendo a influência de gêneros musicais distintos nas obras investigadas, em diálogo com as referências culturais dos alunos.

4.4.1 Praia Sonora

No dia do evento, os alunos do período da manhã vieram para o início do encontro da oficina como de costume, ou seja, aproximadamente uma hora antes da apresentação, que estava programada para as dez e quinze. Conforme o compromisso assumido pelo grupo, esse tempo foi dedicado a um ensaio geral que contou com a participação de todos, visando lançar luz sobre o roteiro previamente definido e preparar o corpo de cada integrante frente às tarefas a serem executadas. Dessa forma, nota-se que poucos instantes antes do início da performance, já diante da plateia, as crianças assumiram uma postura segura, dirigindo olhares de expectativa e descontração umas às outras. O público presente foi formado tanto por alunos das oficinas de *ballet* e iniciação artística, como pelos respectivos arte-educadores, além de pais, responsáveis, amigos, representantes da supervisão pedagógica e funcionários de outros setores da Fábrica.

Em alusão ao movimento das ondas do mar, o som sibilante do pau-de-chuva deu início à construção da paisagem sonora que se constitui como parte introdutória da composição. De acordo com as terminologias adotadas por Schafer (2001), pode-se dizer que esse primeiro elemento se caracteriza como um *som fundamental* que serve de pano de fundo para as execuções da escaleta e do xilofone soprano, entendidos como *sinais* que remetem respectivamente à buzina de navio e ao movimento do siri. Vale ressaltar que o diálogo

estabelecido entre esses dois instrumentos representa um contraste entre uma textura alongada produzida pelo aluno Daniel, e outra que por se caracteriza por gestos instrumentais curtos e repetitivos executados pela aluna Jade, que gera dinamismo e interesse em relação às estruturas musicais apresentadas. Ao mesmo tempo, é interessante notar como a percepção auditiva do conjunto de elementos é favorecida pela clara distinção entre as faixas de frequência que ocupam, abrangendo de forma equilibrada as regiões grave, média e aguda do espectro sonoro.

Em seguida, destaca-se a intervenção cênica do aluno Dênis, que surge inesperadamente de dentro da caixa de papelão, produzindo sons vocais e corporais no intuito de simbolizar a presença de uma foca no ambiente acústico. Quanto a isso, é interessante apontar que a ideia de se esconder dentro da caixa de papelão se tornou uma brincadeira frequente entre os alunos ao longo dos encontros realizados. Tendo em vista essa dimensão lúdica e os afetos de carinho dirigidos pela turma ao aluno Dênis como o caçula da turma, pode-se dizer que esse elemento surge como uma *marca sonora* que torna “única a vida acústica da comunidade” (SCHAFER, 2001, p. 27). Como é possível verificar no registro audiovisual da performance em questão, a reação descontraída por parte da plateia atesta a adequação do desfecho cômico proposto, assim como a eficácia do roteiro previamente definido, no sentido da quebra de tensão inerente às execuções dos gestos instrumentais do primeiro momento.

Depois de estabelecer o pulso e a métrica do compasso quatro por quatro com a contagem dos tempos, deu-se início à exposição da *linha melódica* e do *padrão rítmico* de maneira sobreposta. Nesse momento a formação *tutti* conferiu consistência, estabilidade e fluência às ideias musicais apresentadas, de modo a impulsionar seu desdobramento no trecho seguinte, levando em conta o desafio técnico e expressivo inerente à realização dessa tarefa em caráter solo.

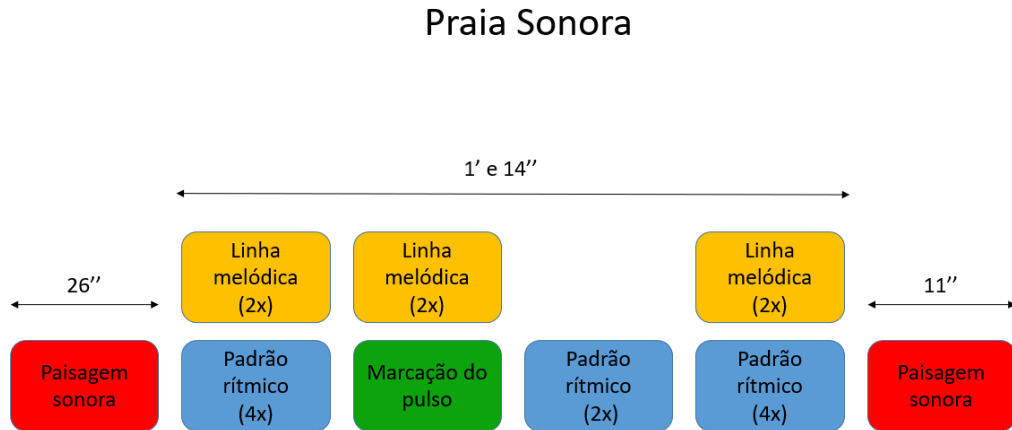
A concepção da linha melódica se deu a partir de uma invenção dos alunos Tomaz e Murilo no âmbito da utilização do *baralho musical*, e que posteriormente foi adaptada à quadratura do compasso em questão de modo a favorecer uma execução em *loop*. Dentro de uma configuração escalar pentatônica, o fraseado correspondente a esse fluxo sonoro sugere a presença de funções harmônicas como *tônica* e *dominante*, ao enfatizar as notas *dó* e *sol* em momentos distintos.

resposta no qual os alunos interagem de maneira solo. Dessa forma, concebe-se a linha melódica de maneira segmentada e o interesse da escuta recai sobre as variações de timbre resultantes da interação entre o piano, o metalofone e os xilofones contralto e soprano, acompanhados pela marcação do pulso com o caxixi. Além disso, valoriza-se o jogo de contraste estabelecido em relação à formação *tutti* da anterior, considerando a diminuição acentuada em termos de densidade e amplitude sonora. Nesse momento, vale destacar a experiência do aluno Wagner, responsável pela execução do xilofone contralto, reconhecendo sua motivação e seu esforço no sentido da apreensão dos gestos instrumentais requeridos, e tendo ciência dos obstáculos a serem superados do ponto de vista de sua coordenação motora. Ao lado disso, é importante salientar o desenvolvimento significativo desse aluno ao longo do processo artístico-pedagógico investigado, em termos de consciência corporal e controle gestual, considerando a solidez da performance em pauta, e a despeito da ligeira hesitação observada durante o jogo de pergunta e resposta. Frente ao término desta seção, chama-se a atenção para a relevância do papel deste pesquisador como regente ao conduzir a retomada do *toque* executado pela bateria de lata e pelo atabaque, promovendo em seguida um corte seco que prepara a reexposição da *linha melódica* e do *padrão rítmico* de maneira sobreposta.

Desse modo, revela-se uma busca por simetria e coerência formal ao retomar o nível inicial máximo de densidade sonora e variedade timbrística da composição por meio da atuação conjunta de todos os instrumentos envolvidos. No entanto, é possível observar um discurso musical mais leve e fluente nesse momento em relação à exposição dos temas, tendo em vista que os principais desafios da performance já haviam sido superados. Frente a isso, cabe evidenciar a tomada de consciência em tempo real por parte da aluna Telma acerca dos toques executados no tambor de pele, após visualizar o modelo gestual fornecido, nos ciclos iniciais do padrão rítmico apresentado.

Por fim, o recurso da regência é utilizado mais uma vez pelo arte-educador ao realizar o corte do padrão rítmico juntamente com a última nota da melodia, buscando gerar um vazio sonoro repentino que direciona a atenção da audiência para os sons ambientes do trecho final. Com algum atraso, o som do pau-de-chuva atua como uma “deixa sonora” para a reexposição do som de foga da abertura, agora realizado de maneira conjunta por todos os alunos. Vale destacar o olhar atento dos alunos aguardando o momento exato de dar início às imitações, assim como o prazer inerente à vivência desta experiência lúdica, cênica e bem-humorada, externado em suas atitudes.

Figura 14 – Esquema formal (Praia sonora)



Fonte: Elaborado pelo pesquisador

4.4.2 Rap Florestal

Em primeiro lugar, chama a atenção o fato de que a quantidade de pessoas presentes nas performances musicais ocorridas no período da tarde foi consideravelmente maior que as realizadas na parte da manhã, o que reflete por um lado a diferença do número de alunos em cada turma, e por outro a tendência da Fábrica de Cultura Jaçanã ser mais movimentada após o meio-dia. Tendo em vista a utilização da sala de aula como local da performance observa-se nesse caso uma estreita proximidade dos músicos com a público, que ocupou praticamente todo o espaço disponível criando um ambiente pleno de expectativa e curiosidade. Entre as crianças presentes na plateia encontram-se os alunos das oficinas de *ballet*, desenho e capoeira que constituem como maioria na sala. Representando os adultos é possível notar a presença dos arte-educadores responsáveis pelas turmas citadas, além de alunos da turma de canto, membros da equipe pedagógica e funcionários de outros setores.

Assim como ocorreu de manhã, os alunos do período da tarde vieram para o início do encontro no dia do evento, e tiveram aproximadamente trinta minutos para aquecer o corpo, praticar os *toques* e revisar as participações de cada um, antes da apresentação que estava marcada para as duas e meia, o que gerou confiança ao grupo como um todo. Com um gesto firme e claro em direção ao público, a aluna Silvia deu início à performance agitando as unhas

Reconhecendo a importância das vivências²⁸ realizadas em torno da cantiga de roda *Bambu, Tirabu* no âmbito dos processos composicionais investigados vale lançar luz sobre a semelhança entre o fraseado desse brinquedo musical de tradição popular e os contornos da *linha melódica* em análise como hipótese de um direcionamento inconsciente que caracterizou o ato criativo dos alunos Antônio, João e Pedro em meio à ação disparadora do *baralho musical*. Quanto a isso, é interessante apontar o “impulso rítmico” e “direção melódica” atribuídos à célula musical existente em ambas as obras, na condição de unidade significativa básica que evidencia a dimensão sintática do sistema tonal²⁹ (SCHRODER, 2005, p. 129).

Mais adiante, o jogo de contrastes que norteia o pensamento composicional se evidencia com a entrada do primeiro *padrão rítmico*, executado pelos alunos Antônio e Júlio com o par de canetas percutidas sobre a mesa. Embora o aluno Júlio não tenha desenvolvido o controle dos gestos de maneira plena, cabe salientar que este se empenhou significativamente no aprendizado do *toque* correspondente à *ideia musical* apresentada pelo aluno Antônio no contexto da canção-jogo *A gente*. Tendo isso em vista, foi dada a Júlio a oportunidade de compor com Antônio o conjunto instrumental responsável pela execução do *padrão rítmico* referente a esse trecho da composição. Por outro lado, cabe reconhecer que as estruturas musicais resultantes da ação da dupla acabaram ficando um pouco emboladas em comparação com a sonoridade produzida pela performance solo de Antônio que foi citada anteriormente.

A articulação desses movimentos busca representar os efeitos de aceleração característicos do *trap*³⁰, que correspondem ao toque do chibale eletrônico em alta velocidade executando figuras rítmicas de curta duração como semicolcheias e fusas.

Figura 16 – Padrão rítmico I (Rap florestal)



Fonte: Elaborado pelo pesquisador

²⁸ As práticas educativas relacionadas a essa manifestação cultural contemplaram desde a manutenção do pulso em instrumentos de percussão até a experimentação do material melódico através do piano e do instrumental Orff.

²⁹ A partitura da cantiga *Bambu, Tirabu* se encontra entre os apêndices deste trabalho.

³⁰ Subgênero musical oriundo do rap que tem conquistado espaço entre as produções de artistas contemporâneos influenciando a linguagem estética ligada ao movimento hip-hop.

É importante refletir sobre o surgimento desse estilo dentro da cultura *hip hop*, que têm como elementos indissociáveis, o *DJ – Disk jockey*, o *MC – Master of ceremonies*, o grafite e o *break dance*. Tendo sido edificado no espaço marginal da sociedade, o *rap* composto pelos artistas filiados a esse movimento discursa sobre a desigualdade social e as contradições estruturais presentes no relato cotidiano da periferia (OLIVEIRA, 2016). No âmbito da composição instrumental coletiva analisada, pode-se conceber as “vozes” da floresta como representantes do conteúdo poético e político da obra, diante dos riscos ambientais cada vez mais evidentes no planeta.

Na esteira do desenvolvimento temático da composição, surge o segundo padrão rítmico pela execução dos alunos Wilson e Gabriel nas baterias de lata. Inspirados pela agilidade inerente aos efeitos percussivos do trecho anterior, inicialmente ambos os alunos tiveram a intenção de reproduzir o padrão executado com as duas canetas sobre a mesa. No entanto, ao longo dos ensaios, em diálogo com arte-educador responsável, optou-se por um novo padrão que preserva a localização dos acentos presentes na primeira batida, mas que se baseia em sequências de toques menos aceleradas, tendo em vista a maior complexidade do domínio gestual envolvendo os hashis de madeira em comparação com as canetas. A respeito do trecho representado pela figura abaixo cabe evidenciar ainda a clareza dos toques e a precisão do corte na última semicolcheia do segundo tempo do compasso que novamente prepara a entrada do naipe de teclados na seção seguinte.

Figura 17 – Padrão rítmico II (Rap florestal)



Fonte: Elaborado pelo pesquisador

No que se refere à reexposição do tema melódico é importante destacar a atuação de todos os alunos de maneira conjunta, com plena consciência dos gestos a serem executados. Dessa forma, a seção caracteriza-se pela diversidade de timbres e pela sobreposição de dois novos *padrões rítmicos*, sendo um deles executado pelas baterias de lata e pelos pares de

caneta e o outro pelos atabaques, despertando, assim, a admiração da platéia que chega a externar gestos de incredulidade e contentamento.

Figura 18 – Padrão rítmico III (Rap florestal)



Fonte: Elaborado pelo pesquisador

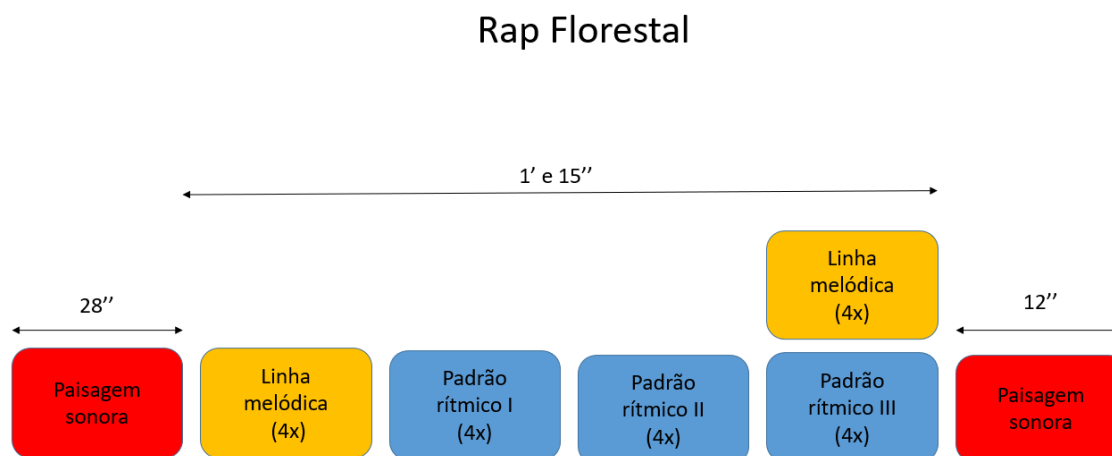
Figura 19 – Padrão rítmico IV (Rap florestal)



Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Por fim, a *paisagem sonora* de floresta é recriada de maneira mais breve, logo após a última nota produzida pelo conjunto instrumental, a partir de um som de coruja produzido pelo arte-educador, que atua como elemento disparador de outros sons da natureza, produzidos pelos alunos.

Figura 20 – Esquema formal (Rap florestal)



Fonte: Elaborado pelo pesquisador

4.4.3 Funk da Feira

Chegando ao final do evento, alguns alunos da turma de canto que não haviam conseguido assistir o começo da apresentação pediram ao grupo de crianças e a este pesquisador que executassem mais uma vez a composição *Funk da Feira*, no que foram prontamente atendidos pelo coletivo. Frente a essa situação inesperada, nota-se uma certa indecisão por parte dos alunos, mas que foi suprimida quando o arte-educador introduziu as noções de pulso e quadratura chamando a atenção dos alunos para o início da performance. O diálogo musical entre berimbau de lata, pandeiro, sino e caxixi foi inspirado na atividade de construção da *paisagem sonora* de feira urbana que ocorreu durante o processo criativo. Por esse ângulo, as intervenções acústicas dos alunos podem ser entendidas como *sinais* na medida em que se apresentam como “sons destacados, ouvidos conscientemente”, referindo-se tanto à roda de capoeira como aos mecanismos sonoros utilizados pelos comerciantes (SCHAFER, 2001, p. 26).

Nesse sentido, justifica-se a ausência dos pregões utilizados pelos feirantes, assim como dos glissandos típicos dos afiadores de faca, que se manifestam na atividade de criação proposta originalmente, em virtude da dificuldade técnica inerente à execução das combinações musicais citadas anteriormente em meio a uma textura sonora mais densa. Da

mesma forma, foi sugerido pelo arte-educador que o complemento do toque do marimbau se desse no pandeiro, sendo realizado por dois alunos diferentes, em alternativa ao gesto complexo que corresponde à variação de frequência nesse instrumento. Por fim, vislumbrou-se a possibilidade de explorar os momentos de pausa, adicionando um timbre agudo e diferenciado com o sino, em resposta às combinações impostas aos dois primeiros sons, incluindo a participação de mais um aluno neste trecho. É interessante observar que ao conferir a função de solistas às alunas Silvia e Mariana foi possível realçar a participação feminina nos processos criativos frente à expressiva maioria de meninos na turma e à dificuldade encontrada pelo arte-educador de garantir voz e espaço às meninas presentes.

A exposição da primeira *linha melódica* começa de maneira *solo* e posteriormente se define pela adição de uma dobra a cada repetição, resultando em quatro vozes sobrepostas, ao término da secção. Tal como no *Rap Florestal*, este recurso composicional pretende se articular junto à pouca variação do material temático, chamando atenção pelo aumento gradual da amplitude e da densidade sonora, bem como pela fusão dos timbres produzidos pelos xilofones, soprano e contralto. Nesta obra, optou-se por não utilizar o metalofone em virtude do tamanho reduzido de suas teclas, considerando a maior agilidade necessária para a execução dos *toques*, em comparação com a composição anterior. O ato criativo que deu vazão à essa *ideia musical* se desdobrou no contexto da canção-jogo *A gente*, e teve sua autoria compartilhada pelos alunos Antônio, Silvia, Wilson e Vanessa.

Figura 21 – Linha melódica I (Funk da feira)

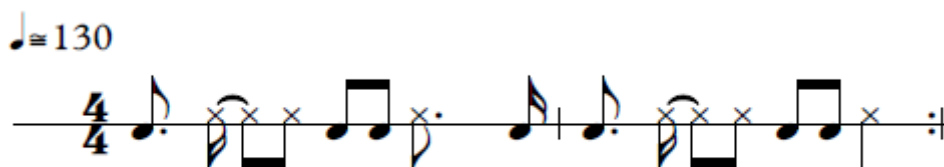


Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Seguindo com a descrição analítica da performance se destaca o momento de exposição do primeiro *padrão rítmico* pelo *toque* dos alunos Wilson e Gabriel, que com firmeza e precisão, produzem um discurso musical claro e consistente, demonstrando consciência corporal e controle técnico dos gestos desenvolvidos ao longo dos processos criativos. Sob a ótica formal, o trecho representa a meu ver um tipo de desenvolvimento

temático, em função de sua identidade com o estilo funk, e de sua funcionalidade como potencial acompanhamento rítmico da ideia melódica apresentada.

Figura 22 – Padrão rítmico I (Funk da feira)



Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Vale se deter sobre os contornos desse padrão rítmico considerando sua semelhança com a batida do *tamborzão*, criada pelo DJ Luciano Oliveira, que se tornou a principal marca do *funk nacional* desde o início dos anos 2000, incorporando *samples* de instrumentos de escola de samba e outras percussões afro-brasileiras à antiga levada do *Miami bass* (CACERES; FERRARI; PALOMBINI, 2014, p. 194). A partir dessa mescla, a base do *funk* produzido no país assumiu “características culturais realmente brasileiras”, “tornando-se muito mais convidativa à dança (VIANA, 2010, p. 14) (MOREIRA, 2020, p. 55). Nesse movimento, deve-se realçar o protagonismo do toque do atabaque, responsável pela execução do ritmo conhecido como *congo de ouro*, originário dos rituais de candomblé. Do ponto de vista das estratégias lúdicas utilizadas é interessante notar a associação desse padrão rítmico à expressão do *maculelê*, levando em conta o repertório de cantos e o contexto mitológico que envolvem essa manifestação cultural (SANTOS, 2018, p. 65).

Justapondo as *ideias musicais* apresentadas no primeiro momento, gera-se uma expectativa pela sobreposição dessas estruturas musicais no decorrer da performance, o que se confirma pela reexposição da primeira *linha melódica* articulada ao padrão rítmico iniciado na secção anterior. Vale destacar que neste trecho a entrada da melodia é regida pelo arte-educador através da contagem dos tempos em voz alta, devido às dificuldades de organização métrica que surgiram durante os ensaios, relacionadas à sobreposição de ritmos cujas acentuações não coincidem. De maneira geral, as *linhas melódicas* das composições instrumentais coletivas investigadas se adequam às relações de simultaneidade estabelecida com os padrões rítmicos correspondentes, reforçando seus acentos dentro da métrica

determinada. Nesse caso, por outro lado, o fraseado se desenvolve de “forma cruzada” em relação ao ritmo do *tamborzão*, de modo que suas acentuações não coincidem, como é comum ocorrer em culturas musicais de origem africana (OLIVEIRA PINTO, 2001, p. 239).

Na sequência, surge um momento de transição que se caracteriza como uma espécie de desenvolvimento temático da *paisagem sonora* introdutória, composto basicamente de rulos de caxixis e marimbau que produzem efeito de trêmulo por aproximadamente três segundos, sendo complementados com sons pontuais de sino. Dessa forma, salienta-se a importância do contato visual dos alunos com os gestos de regência do arte-educador, uma vez que os fluxos sonoros não se desenvolvem com base em uma métrica preestabelecida, como ocorre nas demais partes da obra. Ao final deste trecho transitório, a previsibilidade do pulso é reestabelecida com o início da exposição da segunda *linha melódica*, cujos acentos coincidem com os do *tamborzão* e são reforçados pelo destacamento espaçado em semicolcheias que define o *padrão rítmico* sobreposto na primeira metade da seção. Essa *ideia musical* partiu de uma iniciativa do aluno Antônio que também se deu no contexto da execução da canção-jogo *A gente*, sendo acompanhada imediatamente pelo toque também original do aluno Gabriel.

Figura 23 – Linha melódica II (Funk da feira)



Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Figura 24 – Padrão rítmico II (Funk da feira)



Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Já na segunda metade, a melodia ganha corpo a partir da entrada do quarteto de teclas, considerando tanto a diferença de registro entre os xilofones contralto e soprano, como o aumento da amplitude sonora produzida pelos instrumentos de um modo geral.

Simultaneamente, imprime-se maior dinamismo ao trecho final, através da execução de uma variação do primeiro padrão rítmico apresentado, que apresenta uma tercina de colcheias no lugar da semínima do último tempo do compasso.

Figura 25 – Padrão rítmico III (Funk da feira)

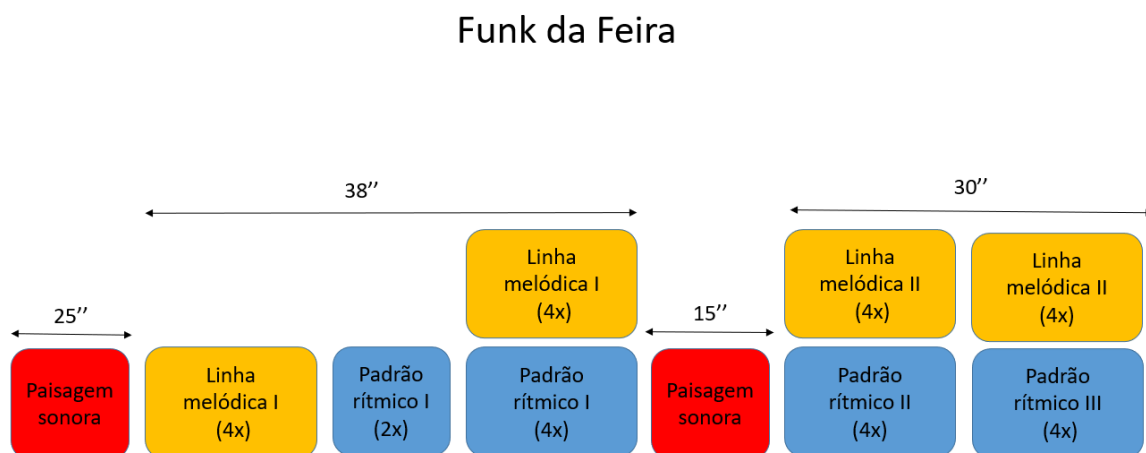


Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Sob a ótica formal, é interessante se ater à funcionalidade desta última seção como uma espécie de *coda* que encerra a obra, considerando sua dimensão temporal reduzida e a ausência de um desenvolvimento que prepare uma recapitulação posterior, como ocorre anteriormente no tratamento composicional conferido à primeira *linha melódica*.

Dentro de uma perspectiva histórica, convém refletir sobre o significado das *linhas melódicas* dessa composição tendo em vista o movimento de mudança ética e comportamental, promovida pelo estilo *funk ostentação* a partir dos anos 2000, em oposição ao estilo *proibidão* que predominou durante a década de 1990. Como alternativa às letras desse estilo contemporâneo de *funk* que se caracterizam pela apologia ao crime organizado surge um “contra-discurso” de paz e de orgulho em relação às comunidades existentes em bairros periféricos que se expressa no trabalho de diversos artistas desse gênero (TROTТА, 2016, p. 95). Nesse contexto, despontam inovações estéticas como a utilização de trechos melódicos em introduções e intermezzos que se oferecem como oportunidades pedagógicas em educação musical, estabelecendo aproximações com padrões mais convencionais da *indústria cultural* que buscam incrementar a antiga sonoridade “propositadamente crua e áspera” (TROTТА, 2016, p. 96).

Figura 26 – Esquema formal (Funk da feira)



Fonte: Elaborado pelo pesquisador

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto nesse trabalho, considero oportuno abrir essa conclusão tecendo algumas considerações em torno da bibliografia revisada, como um exercício de reflexão filosófica educacional que auxilia na identificação de concepções subjacentes aos modelos pedagógicos e tem por missão essencial subsidiar a prática. Com base nas informações reunidas, me chama a atenção primeiramente a transversalidade do pensamento estruturalista nas ciências humanas, que encontra sua base unificadora no modelo linguístico de Ferdinand Saussure e depreende a realidade como um conjunto formal de relações, em oposição à visão fragmentada da tradição epistemológica cartesiana (PENNA, 2012). No campo dos estudos culturais, a influência do estruturalismo se observou nas diferentes versões do que foi chamado de *concepção descritiva* de cultura, resultando em posturas etnocêntricas e adultocêntricas que de algum modo pressupõem a imobilidade do objeto estudado, como uma herança do cartesianismo e de sua linearidade característica. Por outro lado, é interessante observar como a *concepção simbólica* focaliza os fenômenos culturais em movimento e vai ao encontro da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento que acrescenta o conceito de historicidade à qualidade estrutural do pensamento humano, visando superar as limitações da psicologia da *gestalt* no tocante a essa questão (BARBOSA, 2009).

Seguindo essa linha de raciocínio, constata-se que dimensão político-pedagógica da música considerada como ação transformadora do ser humano e da sociedade corresponde a um reconhecimento da cultura enquanto *sistema simbólico* em constante formação e mudança. Tendo isso em vista, a *composição instrumental coletiva* se apresentou como meio de alteração de padrões culturais marcados por relações conflituosas e posicionamentos defensivos que eram produzidos em sala de aula tanto por parte dos alunos como do arte-educador. Nesse sentido, as *performances musicais* realizadas no âmbito da Mostra de Processos da Fábrica de Cultura Jaçanã representam o melhor exemplo das relações de *cooperação* e *colaboração* que foram instituídas entre os envolvidos com base nos procedimentos composicionais adotados. Sendo assim, os processos criativos desenvolvidos permitiram o estabelecimento de outro tipo de vinculação afetiva entre os alunos como um todo, menos orientada por preconceitos e mais pela empatia e pela autoestima dos envolvidos. Além disso, observa-se que as pequenas formações instrumentais utilizadas no decorrer das obras favoreceram a construção de laços de amizade entre seus integrantes, influenciando positivamente suas execuções e experiências culturais em torno da música. Além disso, observa-se que as pequenas formações instrumentais utilizadas no decorrer das obras

favoreceram a construção de laços de amizade entre seus integrantes, influenciando positivamente suas execuções e experiências culturais em torno da música.

Nessa direção, o *rap* e o *funk* se constituíram como espaços privilegiados de articulação de identidades e referências que colocam em cena a diversidade e as contradições enfrentadas pela população que vive nas periferias dos grandes centros urbanos (OLIVEIRA, 2016). Ao discutir processos de criação e produção musical relacionados a esses gêneros musicais buscou-se superar a discussão reducionista e preconceituosa que postula a passividade dos ouvintes diante da suposta falta de harmonia, melodia e ritmo nesses universos estéticos (MOREIRA, 2020).

Quanto à formação dos alunos para a música propriamente dita, vale ressaltar a clareza, a consistência e a fluência com que se apresentam as performances musicais analisadas, bem como grande parte dos gestos instrumentais executados pelas crianças ao longo das práticas educativas que foram descritas, o que denota o desenvolvimento de habilidades técnicas e expressivas e de uma musicalidade própria por parte dos envolvidos. Para tanto, é interessante observar como, a meu ver, as estruturas musicais investigadas dão origem a atividades que proporcionam o controle do gesto de maneiras diferentes, em uma análise que se reporta tanto às dimensões lúdicas do comportamento musical propostas por Delalande (2019) como aos níveis de atribuição de sentido à música apresentados por Schroeder (2005). Ao enfatizar a *dimensão simbólica* das condutas musicais e se situar predominantemente em um *nível referencial* de significação musical a construção das *paisagens sonoras* propiciou o contato dos alunos com o caráter “amétrico” da música, comum na estética contemporânea, que conferiu maior liberdade de movimento aos intérpretes, imprimindo inclusive certas variações de amplitude sonora ao material musical (BRITO, 2011, p. 105). Em paralelo, a execução das *linhas melódicas* e *padrões rítmicos* expostos se caracteriza pela ênfase no *jogo de exercício* e por uma apreensão predominantemente *sensorial* da música, junto à existência de uma pulsação regular e uma métrica perceptível que demandam precisão e agilidade, produzindo uma dinâmica mais homogênea e em certos momentos excessivamente forte a meu ver.

Do ponto de vista dos procedimentos composicionais adotados, cabe mencionar o contraste de textura representado pela oposição desses dois tipos de estrutura musical apontados acima, o que se observa de um modo geral no início e no final das obras, representando a busca por equilíbrio e simetria formal. Com esse gancho, destaca-se, finalmente, que a percepção dessas estruturas de maneira unificada no tempo e no espaço e filiadas a um gênero musical específico permitiram uma apreensão significativa das

composições instrumentais coletivas como um todo em *nível estético*, evidenciando o domínio reflexivo da música que enfatiza tanto aspectos semânticos quanto sintáticos (SCHROEDER, 2005). Ao mesmo tempo, o entendimento da forma por parte dos alunos se insere em uma *dimensão estrutural* do fazer musical que é enfatizada a todo momento durante as performances na medida em que se caracterizam como um constante *jogo de regras* (DELALANDE, 2019). Junto a isso, chama-se atenção ao nível de concentração elevado atingido pelos músicos durante as performances musicais, o que reflete o engajamento das turmas com a execução da atividade proposta, como sugerem os olhares atentos evidenciados nos registros audiovisuais.

Relativo às concepções formais envolvidas na criação das composições instrumentais coletivas destaca-se a função central exercida pelos conceitos de *ideia musical* e *cadeia sonora*, conforme apresentados por Delalande e Guy Reibel (2019). Com base nesses conceitos, os princípios de construção investigados caracterizam-se principalmente por procedimentos de sobreposição e justaposição das *cadeias sonoras*, que por sua vez constituem-se a partir do desenvolvimento das linhas melódicas e padrões rítmicos apresentados, tomados como *ideias musicais*. Nesse sentido, revela-se a importância das diferentes formações instrumentais e de grupo, que imprimem variações constantes aos discursos musicais dos alunos em termos de timbre, densidade, altura e dinâmica. Adotando uma perspectiva mais ampla, assume-se que os *padrões rítmicos* executados nos atabaques e baterias de lata se caracterizam como uma forma de desenvolvimento temático que explora as possibilidades musicais inerentes ao pulso e a métrica determinados pelas *linhas melódicas* anteriormente expostas pelos instrumentos de teclas, como xilofones, metalofones e piano.

As estratégias lúdicas e dinâmicas de aprendizado que foram utilizadas durante a pesquisa de campo se mostraram potentes e adequadas, dando vazão a *ideias musicais* originais que se caracterizaram inicialmente como contribuições individuais e criações em grupo, mas que em um segundo momento foram incorporadas à sonoridade da turma no geral. Na mesma direção, as referências apreciadas em sala de aula, incluindo canções e temas instrumentais contribuíram para alimentar o processo criativo e permitir que a produção musical dos alunos se desse dentro de um contexto estético significativo, tendo sido observada a possibilidade desse repertório aludir a universos musicais previamente internalizados pelos alunos, em sintonia com as propostas de pesquisadores contemporâneos (TOURINHO, 1993) (BERNARDES, 2001) (SCHROEDER, 2005).

Em oposição à concepção *inatista* predominante no senso comum que justifica o acesso restrito a oportunidades musicais por uma pequena minoria que supostamente possui

uma aptidão natural para essa atividade, a *composição instrumental coletiva* se constituiu como ferramenta pedagógica que promoveu uma verdadeira democratização do fazer musical em sala de aula incluindo todos os alunos de ambas as turmas que compareceram aos ensaios e às audições de ambas, sem nenhum tipo de exceção. Por outro lado, o maior protagonismo conferido a alguns alunos buscou levar em conta critérios como a presença frequente nos encontros da oficina, bem como a qualidade de engajamento em relação às atividades propostas.

Reconhecendo as particularidades da música na condição de sistema semiótico histórica e culturalmente constituído, foi possível se afastar ao mesmo tempo de uma concepção universal de conhecimento que caracteriza as propostas práticas embasadas em premissas filosóficas *associacionistas* e *empiristas* de desenvolvimento humano. Frente a isso, buscou-se conferir aos procedimentos de manipulação sonora adotados um tratamento estético significativo, incentivando os olhares dos alunos para seus próprios universos musicais internalizados, durante a proposta de criação que se deu como desfecho das atividades de *exploração* e *descoberta* de sons nos objetos disponíveis no acervo. Em outros momentos, esse tipo de prática se voltou para a pesquisa dos ambientes acústicos encontrados na Fábrica de Cultura Jaçanã, sendo inseridas posteriormente no contexto da construção de *paisagem sonoras*, assumidas como obras musicais em processo composicional contínuo, o que junto à ampliação do material sonoro utilizado se constitui como uma abertura à estética da música contemporânea.

Dentro desse contexto, cabe também se debruçar sobre os posicionamentos teóricos de Piaget e Vigotski, destacando uma diferença fundamental entre esses autores no que se refere ao olhar que lançam sobre a aprendizagem. Mais próximo do positivismo, Piaget supõe a existência de *esquemas de ação* anteriores como pré-requisito para que a criança possa assimilar uma tarefa ou objeto (FERREIRO, 2001). Ao passo que a *zona de desenvolvimento proximal* concebida por Vigotski pretende explorar aquilo que as crianças conseguem fazer sob orientação e em colaboração com outros indivíduos, como ocorreu no caso dos processos criativos das composições instrumentais coletivas investigados, considerando a mistura de diferentes faixas etárias nas turmas (VIGOTSKI, 2007).

Contra a prevalência da linearidade cartesiana na educação musical, tanto os processos criativos que deram origem às composições instrumentais coletivas, como suas respectivas performances se apresentaram como *teias de significados* que realçam a qualidade polissêmica da música. Sendo assim, aproximam-se de posições teóricas pós-modernas destacadas na revisão bibliográfica tais como os procedimentos em rede sugeridos por

Fonterrada (2008) com base na visão orgânica de Capra (1982) e o pensamento rizomático formulado por Deleuze e Guattari (1995) que foi atribuído por Brito (2007) ao fazer musical da infância.

Por fim, vale salientar como as músicas originais criadas de alguma forma se filiam à tradição musical iniciada pelo projeto “A Música da Gente”, preservando e alterando um universo estético que se observa claramente nas produções audiovisuais de sua segunda edição. Dessa forma, os processos criativos investigados no âmbito desta pesquisa almejam se colocar como “exemplo de um logos pedagógico caracterizado pela potência inventiva” que contribui com uma concepção curricular adequada a políticas públicas em educação musical, assim como as iniciativas promovidas por Kater, mas em escala reduzida (SANTOS; KATER, 2017, p. 165).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. *Introdução à Sociologia da Música: doze preleções teóricas*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. *Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural*. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

BEINEKE, Viviane. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa*. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

BISSERET, Noëlle. *A ideologia das aptidões naturais*. In: DURAND, J. C. G. (Org.). *Educação e hegemonia de classe*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979. p. 30-67.

BRITO, Maria Teresa de Alencar de. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. 288 p. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

CACERES, Guillermo; FERRARI, Lucas; PALOMBINI, Carlos. *A Era Lula / Tamborzão: política e sonoridade*. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 58, p. 157-207, junho, 2014.

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1995.

CAZNOK, Yara Borges. *Música: entre o audível e o visível*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DELALANDE, François. *A música é um jogo de criança*. São Paulo: Peirópolis, 2019.

DELEUZE, Gilles, GUATARI, Félix. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia, vol. 1*. São Paulo: Editora 34, 1995.

DIÁRIO OFICIAL - Poder Executivo - Seção I – São Paulo, p. 124 - quarta-feira, 6 de janeiro de 2021.

ELIAS, Norbert. *Mozart, sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

FERREIRO, Emília. *A atualidade de Jean Piaget*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia da Pesquisa-Ação*. Educação e Pesquisa, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. São Paulo, 2005

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP, 2008.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 19, n. 25, p. 11-18, 2011.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1995.

KATER, Carlos. *O que podemos esperar da Educação Musical em projetos de ação social*. In: *Revista da ABEM*, no 10. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

_____. *Por que Música na Escola?: algumas reflexões*. Ministério da Cultura. São Paulo, 2012.

LAPLANTINE, François. *Aprender antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LIMA, Elânia Francisco. *Negritude, Adolescências, e Afetividades: experiências afetivo-sexuais de adolescentes negras de uma periferia da cidade de São Paulo*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, UNESP, 2018.

MERRIAM, Allan. *The Anthropology of music*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1964.

MOREIRA, Marco Antônio. *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: E. P. U., 2017.

MOREIRA, Rafael Hermés Mondoni. *Olha o beat envolvente: construção da batida e crueza na sonoridade de três produções de funk do eixo Rio-São Paulo-Minas*. Dissertação de mestrado em música. Programa de Pós-graduação em Música, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2020.

OLIVEIRA, Elaine Moura e Silva. *Rap contestação e funk ostentação: consumo e discursos sonoros na periferia*. Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, 2016.

OLIVEIRA, Italo Antônio Gonçalves; SENA, Cláudio Henrique Nunes de. *Do rap ao trap: uma análise do subgênero no cenário brasileiro*. Trabalho apresentado no IJ08 – Estudos Interdisciplinares da Comunicação, da Intercom Júnior – XV Jornada de Iniciação Científica em Comunicação, evento componente do 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2019.

OLIVEIRA PINTO, Thiago de. *Questões de uma antropologia sonora*. *Revista de Antropologia*. v. 44, nº 1. São Paulo: USP, 2001.

PENNA, Maura. *Música(s) e seus ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PIAGET, Jean. *A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. *Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente*. Educação e Pesquisa, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. São Paulo, 2005.

PROJETO Artístico-pedagógico - Programa Fábricas de Cultura - Poiesis. São Paulo: [s.n.], 2014.

SALLES, Pedro Paulo. *A reinvenção da música pela criança*. Tese de doutorado apresentada à Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, USP, 2002.

SANTOS, Regina Marcia Simão; KATER, Carlos. O projeto “A Música da Gente”: Entrevista com Carlos Kater. Revista Faeba, Salvador, v. 28, n. 48, p. 155-166, 2017.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. *Reflexões sobre o conceito de musicalidade: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical*. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, 2005.

SEADE – FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS. *Evolução do índice de vulnerabilidade juvenil – 2000/2005*. São Paulo, 2007.

SEEGER, Anthony. *Etnografia da música*. Cadernos de campo, n. 17, p. 237-260. São Paulo, 2008

TATIT, Luiz. *Semiótica da canção: melodia e letra*. São Paulo: Escuta, 1994.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 4. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

THOMPSON, John B. *Ideologia e Cultura Moderna*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1995, 427p.

TODOROV, Tzvetan. *Teorias do símbolo*. Paris: Éditions du Seuil, 1977.

TROTTA, Felipe da Costa. *O funk no Brasil contemporâneo: uma música que incomoda*. Latin American Research Review, Vol. 51, n. 4, 2016.

VIANA, Lucina Reitenbach. O funk no Brasil: música desintermediada na cibercultura. www.sonora.iar.unicamp.br, vol. 3, n. 5, 2010.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE A – Letra da canção *Leãozinho* (Caetano Veloso)

Gosto muito de te ver, leãozinho
Caminhando sob o sol
Gosto muito de você, leãozinho

Para desentristecer, leãozinho
O meu coração tão só
Basta eu encontrar você no caminho

Um filhote de leão, raio da manhã
Arrastando o meu olhar como um ímã
O meu coração é o sol, pai de toda a cor
Quando ele lhe doura a pele ao léu

Gosto de te ver ao sol, leãozinho
De te ver entrar no mar
Tua pele, tua luz, tua juba

Gosto de ficar ao sol, leãozinho
De molhar minha juba
De estar perto de você e entrar numa

APÊNDICE B – Letra da canção *Seguindo a maré* (Maurício Durão)

Amanhã, vou te levar à praia eu vou
Pra ver brilhar o sol, pra ver bater o mar

Fecha os olhos que o vento tá forte,
Que eu não quero te ver chorar
Fecha os olhos que o vento tá forte
Pro grão de areia não entrar

Eu trabalho seguindo a maré,
Que muda quando quer

APÊNDICE C – Partitura da cantiga de roda *Bambu, Tirabu* (domínio público)

Bambu Tirabu

Domínio Público

