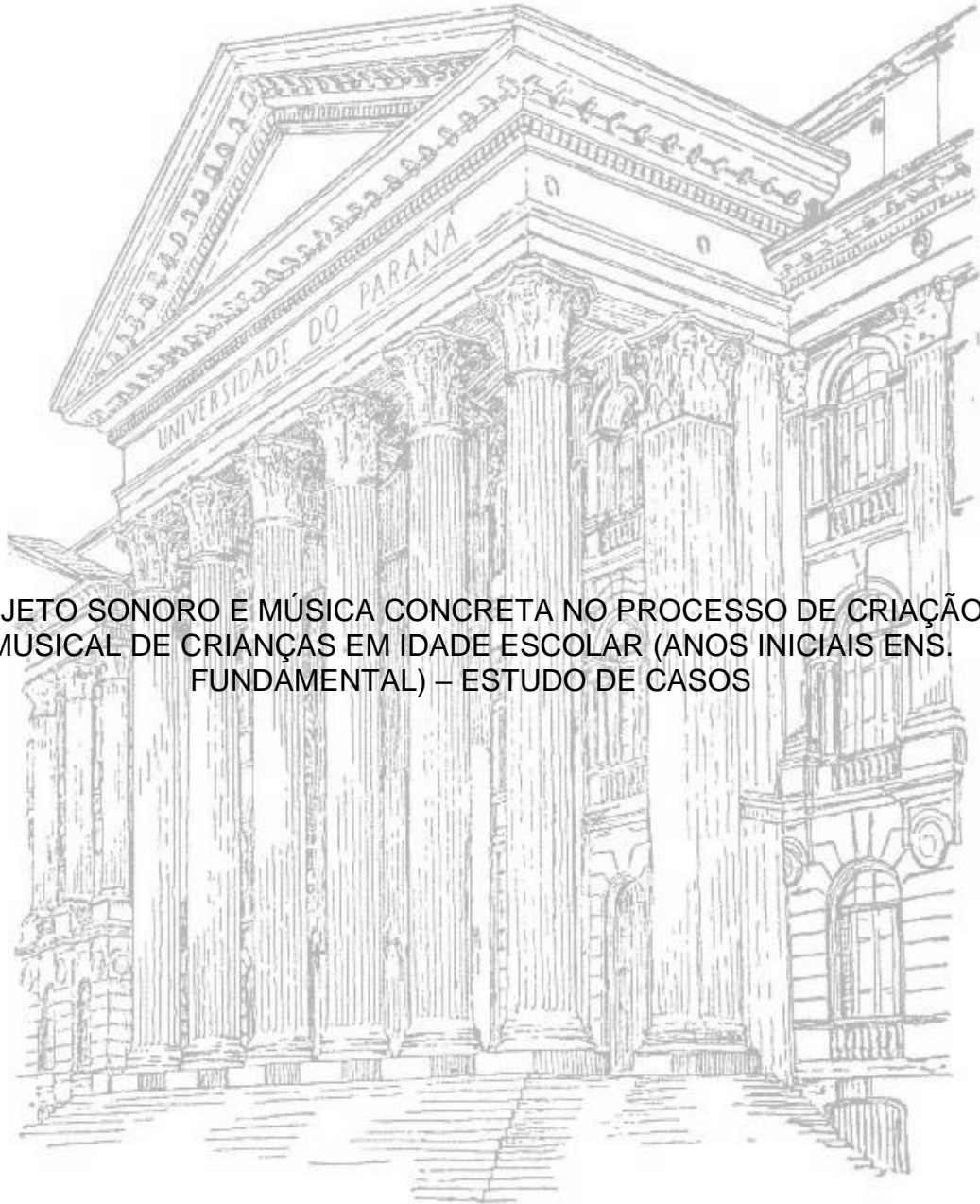


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANA C. CAVALCANTI


OBJETO SONORO E MÚSICA CONCRETA NO PROCESSO DE CRIAÇÃO
MUSICAL DE CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR (ANOS INICIAIS ENS.
FUNDAMENTAL) – ESTUDO DE CASOS



CURITIBA
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANA C. CAVALCANTI



OBJETO SONORO E MÚSICA CONCRETA NO PROCESSO DE CRIAÇÃO
MUSICAL DE CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR (ANOS INICIAIS ENS.
FUNDAMENTAL) – ESTUDO DE CASOS

Trabalho apresentado como requisito à obtenção do grau de Pedagoga no curso de licenciatura em Pedagogia, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Professor Dr. Guilherme Gabriel Ballande Romanelli

CURITIBA
2019

*Em memória de Roberta Cavalcanti,
meu girassol de cabeleira negra.*

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Guilherme G. B. Romanelli e a Lucas P. M. Rosa, pela orientação e pelo apoio.

A meus familiares, por serem afeto e por serem cais.

A Thiago, pelo companheirismo e por me ensinar o amor.

A Gilberto e a Adilson, pela amizade e pela prontidão.

À Sandra, à Laura e à Roberta, pela mediação com as crianças do estudo.

Aos familiares das crianças e às crianças, pela colaboração e pela gentileza.

A Domenico, pela liberação do espaço para a realização de pesquisa e pelo café passado em cafeteira italiana.

Às músicas do mundo, pela inspiração e por me manterem viva e lacrimejante.

In fact, try as we may to make a silence, we cannot. [...] Until I die there will be sounds. And they will continue following my death. One need not fear about the future of music.

—*John Cage*

RESUMO

Este trabalho estuda relações entre objeto sonoro, música concreta, processos de criação musical e processos de representação musical de crianças, apoiado por estudo de casos individualizados com três crianças na idade de dez anos, moradoras da região do bairro Pilarzinho – em Curitiba (PR) – e estudantes da rede municipal de ensino. São abordados neste trabalho: as conceituações e origens da música concreta e do objeto sonoro; concepções em torno da experiência, notadamente conforme Jorge Larrosa Bondía; entendimentos sobre a criatividade e a criação, principalmente a partir de Lev Vygotsky; a criação musical infantil, com base em François Delalande; o desenho e a representação musical de crianças, respaldados por Lev Vygotsky e por trabalho empírico de Beatriz Ilari.

Palavras-chave: Criação musical. Experiência musical. Desenho e representação musical. Música concreta. Objeto sonoro.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 07 |
| 2 OBJETO SONORO E MÚSICA CONCRETA..... | 11 |
| 3 INFÂNCIA: RECEPTIVIDADE, EXPERIÊNCIA, CRIATIVIDADE E CRIAÇÃO..... | 15 |
| 4 A CRIANÇA E A CRIAÇÃO MUSICAL..... | 22 |
| 5 DESENHO E REPRESENTAÇÃO MUSICAL..... | 30 |
| 6 DAS EXPERIÊNCIAS, DAS CRIAÇÕES E DAS REPRESENTAÇÕES: ESTUDO DE CASOS..... | 37 |
| 6.1 <i>F</i> | 38 |
| 6.2 <i>M</i> | 40 |
| 6.3 <i>V</i> | 42 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 45 |
| REFERÊNCIAS..... | 48 |
| ANEXOS..... | 50 |

1 INTRODUÇÃO

A *criação* é um eixo de notória importância para o desenvolvimento infantil, como nos demonstra a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao abordar os conteúdos previstos para o ensino de arte nos sistemas e nas redes escolares brasileiros.

No que se refere à etapa do Ensino Fundamental, foco deste estudo, a área do conhecimento “arte” deve contemplar as linguagens arte visual, dança, música e teatro. Em comum, essas linguagens envolvem “as práticas de *criar*, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas” (BRASIL, 2017, p. 193, grifo nosso). Nota-se que o verbo “criar” aparece antes que os outros, indicando a primazia da atividade criadora para o fazer artístico.

A BNCC ainda nega a prática artística enquanto simples aquisição de códigos e técnicas, defendendo o aprendizado da arte como prática social, de modo a possibilitar a experiência e a vivência artísticas e a permitir que “os alunos sejam protagonistas e criadores” (BRASIL, 2017, p. 193).

Também não toma os processos de criação como subordinados aos produtos ou às obras, mas como atividade aliada a outras atividades artísticas, tais como a experimentação e o desenvolvimento e percepção de uma poética pessoal. Além disso, ressalta a relevância dos “conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes visuais, Dança, Música e Teatro [...] para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas” (BRASIL, 2017, p. 193).

A criação é retomada dentre as seis dimensões do conhecimento previstas para o trabalho com as linguagens artísticas. São elas: a criação, a crítica, a estesia, a expressão, a fruição e a reflexão. Acerca da criação, diz-se:

[A criação] refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações (BRASIL, 2017, p. 194).

Quanto à linguagem específica “música”, assume-se ser ela a expressão artística que se consolida por meio dos sons, ganhando forma, sentido e significado tanto no campo da sensibilidade subjetiva quanto no campo das interações sociais, e se constituindo como resultado de saberes e valores culturais (BRASIL, 2017, p. 196).

A linguagem musical passaria pela percepção, pela experimentação, pela reprodução, pela manipulação e pela criação de materiais ou fontes sonoras variadas, das mais comuns às mais distantes culturalmente dos alunos. Isso possibilitaria vivenciar a música em sua diversidade, inserindo-se e participando-se crítica e ativamente na sociedade (BRASIL, 2017, p. 196).

Além das fontes sonoras, o documento menciona a utilização de recursos tecnológicos como meios para registro, pesquisa e criação artística, os quais são fixados como parte integrante das competências específicas de arte para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017, p. 198).

Para o ensino de arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), enfatiza-se o lugar da ludicidade, por meio da qual a arte “deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo” (BRASIL, 2017, p. 199).

Ainda para os Anos Iniciais, os objetos de conhecimento considerados em música são: contexto e práticas, elementos da linguagem, materialidades, notação e registro musical, e processos de criação (BRASIL, 2017, p. 202).

Em “elementos da linguagem”, as práticas de composição/criação são descritas como uma das formas para perceber e explorar os elementos constitutivos da música (aqui dados por altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.). Em “processos de criação”, os mesmos são atrelados a atividades tais como “experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo” (BRASIL, 2017, p. 203).

Referente a “notação e registro musical”, possibilidades de distintas formas de registro são apresentadas, desde a notação convencional até a representação gráfica de sons, a produção de partituras criativas, o registro em áudio e audiovisual (BRASIL, 2017, p. 203).

Sobre “materialidades”, salienta-se a exploração de fontes sonoras as mais diversas, passando das existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão

corporal) às existentes na natureza e em materiais cotidianos (BRASIL, 2017, p. 203).

De modo a estudar processos de criação musical em crianças matriculadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, optamos por realizar estudo de casos individualizados com três crianças, duas delas matriculadas no 5º ano e uma delas matriculada no 4º ano. Para tanto, trabalhamos a partir da “música concreta” e do conceito de “objeto sonoro”, a ser posteriormente detalhado (CAPÍTULO 2); tal escolha se sustenta na busca por aproximação entre o fazer musical e a realidade cotidiana das crianças, a que se atém a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O estudo de caso, como modalidade de pesquisa, pode ser entendido como:

[...] uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações (VENTURA, 2007, p. 384).

O estudo de casos por nós efetuado pode ser classificado como “instrumental”, quer dizer, examinamos os casos para melhor compreender uma questão, algo mais amplo (VENTURA, 2007, p. 384), utilizando de abordagem qualitativa.

Ventura (2007) divide o estudo de caso em quatro fases. Na primeira, há a delimitação da unidade que constitui o caso, sendo recomendável – para maior justeza na análise – que se busque casos típicos e casos atípicos. Dissemos anteriormente da seleção das três crianças matriculadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; ao encontro do que pontua Ventura, convidamos duas crianças que se constituiriam enquanto casos típicos (crianças sem educação musical formal) e convidamos uma criança que se constituiria enquanto um caso atípico (criança com educação musical formal).

Em uma segunda fase, deve se dar a coleta de dados. Aqui, usamos de procedimentos qualitativos como a entrevista informal, a observação e a análise de conteúdo (composição e desenho da composição). Depois de coleta, seleciona-se, analisa-se e interpreta-se os dados. Por último, há a elaboração de relatórios.

O que torna exemplar um estudo de caso, segundo Ventura (2007), é ele “ser significativo, completo, considerar perspectivas alternativas, apresentar evidências suficientes e ser elaborado de uma maneira atraente” (p. 385).

Uma vantagem de utilização metodológica do estudo de caso é o ganho de oportunidade em estudar com profundidade determinado aspecto de um problema, dentro de um período limitado de tempo (VENTURA, 2007, p. 385). Para isso, há que se preocupar com o que o caso sugere a respeito do todo e não se limitar a uma análise fechada (VENTURA, 2007, p. 383), sem incorrer, contudo, em generalizações dos resultados obtidos (VENTURA, 2007, p. 386).

Durante as três vivências musicais individualizadas, realizadas no decorrer de uma semana, as crianças do estudo puderam fruir, explorar, exercitar “escuta reduzida” (CAPÍTULO 2), registrar em áudio, criar, representar com desenho. As análises completas encontram-se no sexto capítulo (DAS EXPERIÊNCIAS, DAS CRIAÇÕES E DAS REPRESENTAÇÕES: ESTUDO DE CASOS).

2 OBJETO SONORO E MÚSICA CONCRETA

Surge em 1948 a *música concreta*, consequência de estudos e experimentos promovidos pelo compositor, engenheiro e escritor francês Pierre Schaeffer (1910 – 1995) junto ao estúdio da “Radiodiffusion-télévision française” (RTF). No estúdio, Schaeffer realizou muitas de suas composições e pesquisas, contando com a colaboração de Pierre Henry (1927), compositor de formação tradicional europeia. Funda-se, então, o grupo experimental “Club d’Essai” (antes “Studio d’Essai”). Passaram pelo grupo, além de Schaeffer e Henry, nomes como Michel Philippot (1925 – 1996), Iannis Xenákis (1922 – 2001), Olivier Messiaen (1908 – 1992), dentre outros (CORRÊA, 2012, p. 2)

Feita a princípio com ruídos e signos plásticos, segundo Schaeffer (In: MELO; PALOMBINI, 2006, p. 818), a música concreta apoia-se em elementos já existentes, advindos de quaisquer tipos de fontes sonoras (seja esse elemento um ruído ou um som musical). Captados os sons, age-se sobre eles experimentalmente e através de uma construção direta, segundo a qual a execução de uma vontade composicional é atingida livre das noções de uma notação musical ordinária (CORRÊA, 2012, p. 2). “Essas sonoridades foram estreadas ao vivo em 1948 no Concerto dos Ruídos através do *Études de bruits* de Schaeffer” (CORRÊA, 2012, p. 3).

Entrevistado, Pierre Schaeffer (In: ZAGONEL, 1990) atesta conceber a música concreta

[...] mais como uma tentativa lateral para escapar do hermetismo da Música Contemporânea, das ideias pré-concebidas, mais como um terreno de experimentação, um lugar de reflexão, um laboratório onde, provavelmente pela primeira vez, se coloca a questão de saber o que ouvimos, como ouvimos, de que é feita a música além das referências que temos tradicionalmente [...] (p. 285).

Para um procedimento de experimentação do material sonoro em música concreta, podem ser utilizadas a gravação, a regravação e a alteração de características constituintes do som. Se à época de seu surgimento, a música concreta era feita com o auxílio de gravador de fita, posteriormente foi-se substituindo esse instrumental menos sofisticado por computadores com maior

capacidade de processamento para realizar a captação e a manipulação dos sons. Com a fita magnética, os materiais podiam ser combinados por justaposição, recortados, deslocados (CORRÊA, 2012, p. 4).

Schaeffer reconhecia que os sons, em música concreta, não poderiam mais ser caracterizados a partir de esquemas tradicionais, por seu fenômeno causal; mas antes deveriam ser caracterizados por seu “efeito puro”. Sua classificação deveria ser feita não de acordo com os instrumentos, mas em conformidade com a sua própria morfologia (CORRÊA, 2012, p. 5):

No início da música concreta, Schaeffer se viu em meio a coleções de ruídos gravados, com os quais ele queria fazer música, confrontando-se, no entanto, com um problema de classificação e de descrição. Então, ele buscou palavras que permitissem que todos os sons fossem analisados, *a priori*, sem seleção (DELALANDE, 2019, p. 78).

Objeto sonoro, em Schaeffer, pode ser considerado em pelo menos dois contextos de seu trabalho, com algumas variações interpretativas. Melo e Palombini (2006) esmiúçam os sentidos de objeto sonoro para Schaeffer, em primeiro lugar, a partir de textos de 1952; e, posteriormente, a partir de “*Traité des objets musicaux*”, de 1966.

É importante salientar que a expressão “objeto sonoro” é utilizada desde os primeiros escritos de Schaeffer acerca de suas pesquisas sonoras. Ou seja, o objeto sonoro se faz uma noção central em seu trabalho desde os primórdios (MELO; PALOMBINI, 2006, p. 817).

Em artigo de nome “*L’objet musical*”, de 1952, as expressões “objeto musical” e “objeto sonoro” são tomadas de maneira intuitiva, sem definição precisa. Por vezes, as duas expressões parecem se apresentar enquanto sinônimas (MELO; PALOMBINI, 2006, p. 817).

Na publicação “*L’expérience concrète en musique*”, também de 1952, o texto anteriormente mencionado (*L’objet musical*) aparece como um capítulo. Aqui, os conceitos de objeto musical e de objeto sonoro são usados de formas distintas (MELO; PALOMBINI, 2006, p. 817).

O objeto musical mostra-se como o meio pelo qual acontece a comunicação entre compositor (quem se expressa por seu intermédio) e ouvinte (quem a ele é sensível). Portanto, o objeto musical se relacionaria com a linguagem da música em seu tradicional sentido, “linguagem regida por uma melodia, que descreve um

caminho com relações harmônicas em uma tonalidade estabelecida” (MELO; PALOMBINI, 2006, p. 817).

Já a noção de objeto sonoro é elaborada com base na abrangência dos *ruídos*. Desta forma, o objeto sonoro não se limitaria aos sons ditos musicais, isto é, aos sons de altura definida (MELO; PALOMBINI, 2006, p. 818).

Conforme Schaeffer (In: MELO; PALOMBINI, 2006, p. 818), foi em decorrência da possibilidade de gravação que o caráter objetivo da música se tornou apreciável. A gravação não teria somente propiciado o estudo da música como objeto de um conhecimento fundamentalmente musical, quer dizer, o estudo do *objeto musical*; mas também teria propiciado o estudo do som em si, quer dizer, o estudo do *objeto sonoro*.

De acordo com as obras de 1952, o objeto sonoro despontaria através de meios operacionais. Schaeffer acreditava ser por meio do procedimento concreto – entendido como rompimento com a linguagem musical –, com os instrumentos da música concreta, que se chegaria ao objeto sonoro em si, independentemente de relações musicais “tonais ou dramáticas, abstratas ou concretas” (MELO; PALOMBINI, 2006, p. 818).

Transitando para os sentidos contidos em “*Traité des objets musicaux*” (1966), obra mais representativa de Pierre Schaeffer, três se fazem os momentos para definição de objeto sonoro (MELO; PALOMBINI, 2006, p. 819).

No primeiro momento (Livro I), o autor se ocupa de explicar o que o objeto sonoro não é. Diz ele: “O objeto sonoro não é o instrumento que o tocou” (SCHAEFFER In: MELO; PALOMBINI, 2006, p. 819). Instrumento, a saber, é o mesmo que “corpo sonoro” ou que “corpo produtor de som”, indicando a fonte da qual o som se origina. Objeto sonoro também não seria um fragmento gravado, tampouco seria um estado de alma (MELO; PALOMBINI, 2006, p. 819).

No segundo momento (Livro II), a ideia de *escuta reduzida* é esboçada, em que se define o objeto sonoro como resultado de uma intenção de escuta. Quatro funções da escuta são, em seguida, delimitadas: (1) a função de ouvir, (2) a função de escutar, (3) a função de entender e (4) a função de compreender (MELO; PALOMBINI, 2006, p. 819).

“Ouvir” seria o nível mais elementar da percepção, seria o sentido da audição sem a tomada de consciência. “Escutar” seria perceber, pelo som, o evento ou a causa que o mesmo descreve. “Entender” demandaria uma intenção de escuta,

demandaria a tomada de consciência do fenômeno sonoro em si. E “Compreender” seria abstrair um sentido do som, tratando-o como signo. O objeto sonoro, pois, pode ser percebido dentro da função “entender”, enquanto que o objeto musical pode ser percebido dentro da função “compreender” (MELO; PALOMBINI, 2006, p. 819).

Em um terceiro e último momento (Livro IV), o objeto sonoro apresenta-se, claramente, como correlato da escuta reduzida, como o som através de uma intenção de escuta (MELO; PALOMBINI, 2006, p. 819).

A escuta reduzida, mais precisamente, é a atividade por meio da qual

[...] percebemos um som por ele mesmo, como objeto sonoro, sem relacioná-lo com sua proveniência real ou suposta nem com o sentido que ele pode ter em determinado contexto. Esta atitude ou intenção de escuta é antinatural, pois vai contra os condicionamentos das escutas cultural, natural e comum. Através da escuta reduzida podemos chegar às qualidades próprias da percepção transcendente e intersubjetiva do fenômeno sonoro (MELO; PALOMBINI, 2006, p. 820).

Objeto sonoro ainda compreende a ideia de delimitação em uma *unidade*, entendida enquanto um conjunto coerente, circunscrito no tempo e no espaço (MELO; PALOMBINI, 2006, p. 820).

3 INFÂNCIA: RECEPTIVIDADE, EXPERIÊNCIA, CRIATIVIDADE E CRIAÇÃO

Merleau-Ponty (1980) define o corpo não como “um pedaço de espaço, um feixe de funções, mas um entrelaçado de visão e de movimento” (p. 278). Ele entende “visão” por abertura ao mundo, em que é possível concluir que, em sua concepção, corpo se faz de entrada, daquilo que recebemos do mundo (visão); e se faz de saída, daquilo que devolvemos ao mundo (movimento).

Há de se pensar, contudo, em um entremeio. Se considerarmos *visão* enquanto aquilo que recebemos do mundo e *movimento* enquanto aquilo que devolvemos ao mundo, então o seu intervalo é propriamente aquilo que fazemos com o que recebemos do mundo, e como o fazemos.

Existe um conceito em Deleuze (1991) que aqui relacionamos com esta ideia de intervalo no corpo, o conceito de “dobra”. Conforme Deleuze, haveria no corpo uma capacidade de dobragem da matéria, a qual seria a sua própria potência em ato. Diz ele: “a própria potência é ato, é o ato da dobra” (p. 37). Dobra é potência; porquanto potência, é também latência e predecessora de eclosão, de aparecimento. Entre a visão e o gesto há a *dobra*.

Propõe-se, dadas essas observações, conceber a experiência como dobra e a criação como movimento. Toma-se a liberdade, também, de reinvenção sobre a fala de Merleau-Ponty (1980): em música, o corpo é um entrelaçado de *escuta* e de *movimento*.

Jorge Larrosa Bondía (2002), debruça-se de forma bastante contundente sobre a questão da experiência na educação. Bondía toma a experiência e o sentido como uma possibilidade para além da ciência aplicada e para além da práxis política – uma possibilidade mais existencial e mais estética, sem ser, no entanto, existencialista ou esteticista.

Para Bondía (2002), há poder, há força nas palavras. Ele acredita que “fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco” (p. 21). Daí a importância de se cuidar das palavras, incluso a palavra “experiência”. Desenvolve, então, o sentido da palavra experiência a partir da ideia do que *nos* passa, do que *nos* acontece, do que *nos* toca.

A esse respeito, Merleau-Ponty cita em “O olho e o espírito” (1980) o pintor francês André Marchand (1907 – 1997), quando esse diz: “creio que o pintor deve

ser traspassado pelo universo, e não querer traspassá-lo... Aguardo ser interiormente submergido, sepultado. Pinto, talvez, para ressurgir” (p. 282).

Bondía (2002) diferencia a informação da experiência, colocando esta, inclusive, como uma quase antiexperiência. Pois que o saber de experiência não é saber coisas, nem conhecimento é o mesmo que adquirir informação. No mesmo trabalho, o autor critica o “excesso de opinião”, o atual fenômeno social de obsessão pela opinião. O sujeito moderno sente-se impelido a opinar acerca de informações, sem que nada, não obstante, lhe aconteça.

Merleau-Ponty reconhece o processo narrado por Bondía, mas prevê uma certa vantagem, se assim podemos denominar, aos agentes da música:

Ao escritor, ao filósofo, pede-se conselho ou opinião; não se admite que mantenham o mundo em suspenso; quer-se que tomem posição, e eles não podem declinar as responsabilidades do homem que fala. A música, inversamente, está por demais aquém do mundo e do designável, para figurar outra coisa a não ser épuras do Ser, seu fluxo e seu refluxo, seu crescimento, suas explosões, seus turbilhões (1980, p. 276).

A falta de tempo também é tratada por Bondía (2002) como um empecilho para a experiência; tudo tem se passado demasiadamente depressa e o sujeito moderno é aquele que busca a constante excitação. O tempo se tornou uma mercadoria. A velocidade é inimiga da experiência porque experiência requer parar:

Parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (p. 24).

Diz-se também do sujeito da experiência como sendo um território de passagem, mas se atentando, contudo, a um conceito de passividade anterior à contraposição entre ativo e passivo; antes, como uma atitude de abertura, uma receptividade primeira (BONDÍA, 2002). A raiz indo-europeia da palavra experiência não desmente Bondía: *per* se relaciona com a ideia de travessia e *ex* vem de existência. Experiência é a “passagem da existência”. Por isso, a experiência nos forma e nos transforma.

Experiência é ainda paixão (BONDÍA, 2002, p. 26). Acontece que paixão possui mais de uma acepção; Bondía ressalta três: (1) sofrimento/padecimento, (2) heteronomia e (3) amor-paixão ocidental. O autor esclarece que o “sujeito passional” não é incapaz de ação, mas possuidor de uma força própria, a qual se expressa em forma de saber e em forma de práxis, posto que o saber de experiência advém da relação entre conhecimento e vida humana: “tudo o que faz impossível a experiência faz também impossível a existência” (2002, p. 28).

No que tange à recorrente confusão que se faz entre experiência e experimento, convertendo-se a experiência em elemento do método científico, o autor faz dura crítica. E explica que experiência não possui um objetivo previsto, mas constitui-se enquanto abertura para o desconhecido. A experiência é singular e impossível de ser repetida. A experiência causa diferença, heterogeneidade e pluralidade (BONDÍA, 2002, p. 28). A ciência, ao contrário, manipula as coisas – corpo está no número das coisas – e renuncia a habitá-las (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 275).

Pode-se dizer, em síntese, que experiência é “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 27). Vale, aqui, o sentido ou o sem-sentido que atribuímos ao que nos ocorre.

Quanto à criação, há o entendimento de que todo ato humano que dá origem a algo novo seja um ato criativo (VYGOTSKY, 2012, p. 21). Mais precisamente, Vygotsky (2002) discrimina duas atividades humanas: (1) a atividade reprodutiva ou reprodutora, a qual podemos chamar *memória*, e (2) a atividade criadora ou combinatória, a qual podemos chamar *imaginação* ou fantasia.

A memória não cria nada de novo, tão só baseia-se em uma repetição de algo já existente (VYGOTSKY, 2012, p. 21). Sua base orgânica é a plasticidade de nossa substância nervosa, em que, pela repetição frequente, o cérebro simplifica experiências futuras e conserva as experiências anteriores (VYGOTSKY, 2012, p. 23). Não nos basta, para existirmos, a memória: “se a atividade cerebral se reduzisse apenas à conservação da experiência passada [...] novas e inesperadas transformações no meio, que não tivessem sido operadas anteriormente na experiência do homem, não seriam capazes de causar nele a necessária reação de adaptação” (VYGOTSKY, 2012, p. 23).

A imaginação combina e cria. O cérebro pensado enquanto órgão combinatório modifica criativamente e cria, apoiado em experiências passadas, situações e comportamentos novos (VYGOTSKY, 2012, p.24). É a imaginação a atividade humana que está apontada para o futuro: “tudo o que nos rodeia e foi concebido pela mão do homem, todo o mundo da cultura, ao contrário do mundo da natureza, tudo isto é o resultado da criatividade e imaginação humanas” (VYGOTSKY, 2012, p. 24). Trata-se da imaginação cristalizada.

Muitas vezes a criatividade é tida como privilégio de seres eleitos, de grandes gênios. Há criatividade, porém, não só em grandiosas obras históricas, mas em todo sujeito que imagina, que combina, que altera e que cria, ultrapassando os limites de sua rotina. Criatividade é mais uma regra do que uma exceção (VYGOTSKY, 2012, p. 26).

Já na primeira infância os processos criativos se observam com intensidade, sobretudo manifestos nos jogos ou no faz de conta. Neles, embora imitem e reproduzam muito do que já viram, as crianças reelaboram criativamente as suas experiências anteriores, nunca as reproduzindo no jogo da mesma maneira como na realidade se apresentaram (VYGOTSKY, 2012, p. 27).

A criatividade não surge de súbito, mas gradualmente, desenvolvendo-se a partir de formas simples para formas mais complexas, o que se relaciona com cada etapa etária do desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 2012, p.29).

A criação advém da imaginação e se elabora segundo os elementos da realidade e das experiências predecessoras do indivíduo. Do mesmo modo, a atividade criadora se estabelece em relação direta com as riquezas e a variedade de experiências acumuladas historicamente pelo homem (VYGOTSKY, 2012, p. 32). Isso quer dizer que realidade e fantasia não são opostas, mas que uma age sobre a outra. Também a fantasia não se opõe à memória, mas nela se apoia.

Nesse sentido, se pensarmos em uma prática educativa voltada para a construção de bases sólidas para o desenvolvimento de criatividade, é primordial que consideremos a necessidade do alargamento das experiências das crianças (VYGOTSKY, 2012, p. 33). Diz Merleau-Ponty (1980), referindo-se à atividade do pintor e às suas experiências: “*enquanto* pinta, o pintor, qualquer que seja, pratica uma teoria mágica da visão. Ele tem que admitir que as coisas entram nele [...] (Nada é mudado se ele não pinta apoiado no motivo: em todo caso, pinta porque viu, porque, ao menos uma vez, o mundo gravou nele as cifras do visível)” (p. 281).

Vygotsky (2012) fala da obra musical, entendida como imaginação cristalizada, retornada à realidade, e das relações (experiências) construídas entre ela e o ouvinte:

Frequentemente, uma simples combinação das impressões do exterior, como, por exemplo, a impressão que a obra musical causa na pessoa que a ouve, desperta um mundo inteiro de vivências e sentimentos. Este alargamento e aprofundamento dos sentimentos e a sua reconstrução criativa são a base psicológica da arte musical (p. 40).

Tornando à ideia inicial do capítulo, a ideia de que experiência é “dobra” ou “latência” e que criação é “movimento” ou “eclosão”, encontramos consonância em Vygotsky (2012), quando do trecho: “aquilo a que chamamos criação é habitualmente apenas o ato do nascimento que ocorre em resultado de um prolongado processo interno de gestação e desenvolvimento fetal” (p. 47).

É do acúmulo de material que a criança constrói as suas fantasias. Acumulada a matéria, segue-se um complexo processo de transformação, da qual fazem parte as dissociações (fragmentação) e as associações das impressões adquiridas através da percepção (VYGOTSKY, 2012, p. 48).

Outro conceito importante é o de “ciclo criativo completo”. O ciclo da atividade criadora – de origem motora (VYGOTSKY, 2012, p. 53) – só estaria completo com a transição do imaginado para a realidade, com a conversão ou a cristalização da imaginação em imagens exteriores (VYGOTSKY, 2012, p. 52).

Além da experiência, depende a imaginação de alguns fatores psicológicos, dentre os quais as necessidades e os desejos ou aspirações. Necessidades, desejos e aspirações, todos esses surgem da ação do homem de adaptar-se ao ambiente que o envolve. A inadaptação, por conseguinte, é base para a ação criadora (VYGOTSKY, 2012, p. 53). Pode-se concluir, então, que não exista criação sem problema.

A criatividade também depende, não se pode esquecer, de distinto fator: o meio envolvente. Constata-se, nesse ponto, a postura conhecidamente crítica do autor de “Imaginação e Criatividade na Infância” (2012), ao afirmar que “o anseio para criar é inversamente proporcional à simplicidade do meio” (p. 54) e que “as classes privilegiadas dão incomensuravelmente uma percentagem maior de criadores na ciência, na técnica e na arte, porque, de fato, nestas classes existem mais condições para a criação” (p. 55).

A imaginação criativa não é igual na criança e no adulto. Para cada período do desenvolvimento infantil, a imaginação se faz de um modo particular (VYGOTSKY, 2012, p. 57). Se existe a opinião de que a imaginação infantil é “mais rica” do que a do adulto, deve-se retomar a premissa que sustenta o fazer criativo, que é a experiência:

Sabemos que a experiência da criança é mais pobre do que a experiência do adulto. Sabemos também que os seus interesses são mais simples, elementares e mais pobres; por fim, a sua relação com o seu contexto é igualmente menos complexa, desprovida da precisão e variedade do comportamento da pessoa adulta, sendo que todos estes fatores são importantíssimos definidores do trabalho da imaginação. A imaginação na criança, como mostra esta análise, não é mais rica, mas mais pobre do que a imaginação do homem adulto (VYGOTSKY, 2012, p. 58).

Além do que, o desenvolvimento da imaginação e o desenvolvimento da inteligência, ou do raciocínio, se distanciam muito entre si na infância. A criança consegue imaginar muito menos coisas do que um adulto; o que ocorre é que ela “acredita mais nos produtos da sua imaginação e controla-os menos, e por isso a imaginação, no dia a dia, no sentido comum da palavra, isto é, algo de irreal ou inventado, é certamente maior na criança do que no adulto” (VYGOTSKY, 2012, p. 61).

Em meio a isso, surge o que Vygotsky (2012) nomeia “tormento da criação”. O sujeito da criação depara-se com as dificuldades do ato, as quais terminam por *angustiar-lhe*: “criar é difícil e o impulso para criar nem sempre coincide com a capacidade para criar, daí surgir um sentimento de tortura e sofrimento” (p. 69).

Há em Winnicott (1896 — 1971; teoria psicanalítica) e em Heidegger (1889 — 1976; fenomenologia existencial) uma aproximação em torno da ideia de angústia. Em ambos os autores, “o que caracteriza a angústia é o fato de aquilo que é ameaçador não se encontrar em lugar algum e essa ameaça vir de todas as direções e de direção nenhuma. Em ambas [as acepções] está em jogo o sentido do ser” (SANTOS, 2002, p. 5). Há também, como já descrito, o entendimento em Bondía (2002) da experiência atrelada à paixão, a qual inclui sofrimento, padecimento (p. 26).

Dois pontos, enfim, não de ser perseguidos quando pensamos em criatividade e criação: a criatividade parte da realidade e tende a ela retornar, encarnando-se e cumprindo um ciclo completo (VYGOTSKY, 2012, p. 71); a

atividade criativa é a atividade humana que está intrinsecamente virada para o futuro (VYGOTSKY, 2012, p. 142).

4 A CRIANÇA E A CRIAÇÃO MUSICAL

François Delalande traz, em seu trabalho “A música é um jogo de criança” (2019), um profundo estudo acerca de *experiência* e de *processos criativos* em música na infância. Suas visões de mundo sobre a música e sobre o fazer musical nos espaços educativos vão ao encontro de nossas motivações para a realização desta pesquisa.

Delalande (2019) diferencia três tipos de atividades musicais, relacionando-as com conceitos de Jean Piaget (1896 – 1980): (1) a pesquisa do som e do gesto enquanto jogo sensório-motor; (2) a expressão e a significação na música enquanto jogo simbólico; e (3) a organização musical ou sonora enquanto jogo de regra. Afirma ser o primeiro tipo de atividade (com som e gesto) adequado às crianças mais novas, o segundo tipo (com caráter simbólico) adequado às crianças do Ensino Fundamental e o terceiro tipo (com regras) adequado “aos maiores” (p. 29).

Em se tratando do caráter simbólico em música e, conseqüentemente, do grupo etário constituinte da etapa do Ensino Fundamental, objeto desta pesquisa, Delalande (2019) diz 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; [...] tudo isso remete a outra coisa, seja essa ‘outra coisa’ da ordem das imagens, dos afetos ou da mitologia” (p. 35).

Anterior ao símbolo, porém, existe o gesto. E mais: posterior ao símbolo existe, igualmente, o gesto. Partir do gesto e a ele retornar possui qualquer coisa em comum com o “ciclo criativo completo” proposto por Vygotsky (2012, p. 52). “Em suma, de repente redescobrimos que a música é também uma arte do gesto” (DELALANDE, 2019, p. 47).

A música parte do gesto porque todo som é resultado de um movimento; música se faz com mãos e sopro. A música retorna ao gesto porque, na recepção do som, o ouvinte estabelece relações de movimento. Quando escutamos um ruído, tendemos a identificar a sua causa: “uma porta que range, um menino que brinca com a bola, é sempre um movimento” (DELALANDE, 2019, p. 47).

Isso em muito se une às noções circundantes da música contemporânea, da qual faz parte a música concreta. Questionado sobre uma possível dificuldade geral de compreensão ou entendimento em torno da música contemporânea, Delalande

(2019) diz considerar o reconhecimento de um movimento em um perfil sonoro como o reflexo mais natural (p. 53). Mais à frente, cita um exemplo empírico segundo o qual Mozart (1756 – 1791; compositor clássico austríaco) fora rejeitado por crianças pequenas e Pierre Henry (1927 – 2017; compositor contemporâneo francês) ganhara a adesão das mesmas: “Pierre Henry faz uma porta cantar. É precisamente o que as crianças mesmo fazem; elas se reconhecem nisso!” (p. 127).

Delalande (2019) afirma terem os sons concretos uma natureza muito ampla para ficarem presos às estruturas tradicionais em música (p. 65). Muitas vezes os educadores tendem a perceber “apenas ruídos” em produções musicais infantis. Para o autor, isso se deve à falta de *palavras para escutar*, em que se reserva o qualitativo “musical” exclusivamente ao que se sabe descrever em termos musicais (p. 77):

A partir do momento em que você reconhece que uma música é uma melodia, você está preparado para prestar atenção apenas nas alturas, durações e nas nuances [...] É por isso que se você escutar com palavras inadequadas, você corre o risco de escutar de maneira equivocada” (p. 78).

Sustenta ainda que os parâmetros altura, duração, timbre e intensidade são dados mais pela tradição do que pela natureza acústica dos sons. Dá-se “altura” e “duração” pelo que anotamos na partitura, e “timbre” pelo instrumento ou pela combinação dos instrumentos tocados. “Intensidade” seria um termo com significações mais psicológicas que físicas: “Forte e doce, força e doçura são atitudes corporais e afetivas que não são medidas em decibéis” (DELALANDE, 2019, p. 80).

A criança consegue distinguir duas grandes características nos sons: a sua *forma*, o seu invólucro, o seu perfil geral; e a sua *matéria*, o material no qual são os sons esculpidos (DELALANDE, 2019, p. 81). A criança pode não se expressar explicitamente sobre esse entendimento, mas assim o demonstra em seus jogos sonoros, segundo seus próprios critérios (DELALANDE, 2019, p. 82).

De uma sonoridade “abstrata” para uma sonoridade “concreta”, temos em uma ponta a “música de combinação” – que segue relações de um tipo de aritmética – e em outra ponta a “música de evolução” – que usa de sons preferencialmente longos, a serem moldados ou esculpidos em formas mais plásticas (DELALANDE, 2019, p. 85). Se, nos seres humanos, a inteligência combinatória se desenvolve por

volta dos seis ou sete anos (DELALANDE, 2019, p. 85), é correto concluir que a música de evolução é mesmo o “reflexo mais natural” (DELALANDE, 2019, p. 53), podendo ser inserida e vivenciada desde a primeira infância.

Referindo-se aos parâmetros tradicionais da música, Delalande (2019) diz ser “timbre” uma palavra muito inadequada, muito imprecisa, devendo ser substituída pela palavra “matéria”: “É de matéria que se deve falar, e de todas as qualidades morfológicas que ajudam a descrevê-la” (2019, p. 86).

De acordo com a conceituação apresentada por Delalande (2019) e proposta por Pierre Schaeffer (1910 – 1995), “matéria” abarcaria manutenção, massa, timbre harmônico ou cor, grão e vibração; e “forma” abarcaria duração, ataque, corpo e queda. A respeito desses novos termos, segue-se uma breve definição de cada um. Eles serão retomados e exemplificados no estudo de casos (CAPÍTULO 6).

A “manutenção” alude ao prolongamento de um som. Existiriam dois tipos de manutenção, a “manutenção contínua” e a “manutenção iterativa” (série de pequenos sons breves, mas muito próximos, ouvidos como um único som) (DELALANDE, 2019, p. 84).

A “massa” generalizaria a noção de altura. Abrange os sons tônicos, de altura precisa, e os sons complexos, de altura não definida. Outrossim, há a possibilidade de a massa classificar-se em grupo tônico (não uma, mas várias alturas precisas), som nodal (uma altura vaga) e grupo nodal (diversas alturas vagas) (DELALANDE, 2019, p. 94).

“Timbre harmônico” ou “cor” é relativo(a) ao conjunto de indícios que nos permitem reconhecer um instrumento. Estabelece-se em variações como tom claro ou tom fosco, tom brilhante ou tom opaco etc. (DELALANDE, 2019, p. 94).

Já “grão” tem origem na própria analogia tátil a que o nome nos remete; a matéria do som pode ser mais ou menos granular, mais ou menos lisa ou rugosa, devido a uma sucessão de minúsculos impulsos. O grão pode ser regular ou irregular (DELALANDE, 2019, p. 87).

Finalmente, a “vibração” consiste em uma pequena ondulação interna, tendo sido propositalmente inserida enquanto termo para evitar o uso abusivo da palavra “vibrato” (DELALANDE, 2019, p. 87).

A forma, como o invólucro do som ou da matéria (DELALANDE, 2019, p. 92), compreende os termos restantes. O primeiro deles é “duração”. A duração

subdivide-se em três tipos perceptivos: sons breves ou curtos (os impulsos), sons formados (sons de duração intermediária, cuja forma é claramente percebida) e sons homogêneos (longos o suficiente para que tendamos a não mais perceber a sua forma). Os sons homogêneos incluem as tramas, grande número de sons muito parecidos, fundidos em uma única continuidade (DELALANDE, 2019, p. 84).

Seguem-se o “ataque”, o “corpo” e a “queda”. Ataque tem a ver com o começo, com o momento precedente ao som ter se instalado; pode ser abrupto e pode ser suave. Corpo está entre o ataque e a queda; é o meio. E queda é o período final do som, o retorno gradativo ao silêncio (DELALANDE, 2019, p. 93).

No sexto capítulo de “A música é um jogo de criança”, Delalande (2019) diz das “fontes sonoras” ou “corpos sonoros”, que nada mais são do que os instrumentos. A palavra “instrumento” é evitada, sobretudo quando o autor se dirige a educadores, por considerar-se que o seu uso pode levar a leituras tradicionais de música, orientando a imaginação das crianças para “uma direção ruim” (p. 102).

Enquanto que fonte sonora diz das relações de caráter concreto (do grão, da vibração, da manutenção, do som pelo som), a luteria tradicional se ocuparia da combinação de notas dentro de relações abstratas (DELALANDE, 2019, p. 103), buscando sons tão puros quanto o possível, sons “livres de acidentes” (DELALANDE, 2019, p. 104).

A pesquisa de fontes sonoras associa-se ao convite para a descoberta, pelas crianças, de objetos que produzam sons interessantes. Tal descoberta propiciaria um despertar da escuta de ruídos cotidianos, o que habitualmente não lhes é solicitado (DELALANDE, 2019, p. 100):

A vida cotidiana não favorece esta forma de atenção. [...] portanto a pesquisa [de fontes] que descrevemos requer sensibilidade ao som em si, de modo que a criança deverá não apenas notar, mas apreciar: este é banal, este outro é mais bonito. Você há de convir comigo que tal escuta contemplativa faz parte dos objetivos de um despertar musical. [...] há aqueles que atravessam a vida sem nada escutar e outros para quem o ambiente sonoro é uma constante surpresa. Eu não digo que estes últimos estão mais preparados para viver numa cidade, mas para serem músicos, certamente, sim (DELALANDE, 2019, p. 100).

Também é mencionada, visando a um bom exercício de escuta, a utilização de microfone e de fone de ouvido em práticas educativas de música. Esse instrumental estaria para a escuta como um visor fotográfico está para o olhar (DELALANDE, 2019, p. 100).

As crianças interessam-se de forma espontânea pelos ruídos, estando sempre à procura desses “detalhes do som” (DELALANDE, 2019, p. 104). Um estágio de atividade intencional sobre os sons, contudo, seria posterior a um estágio de exploração das fontes (DELALANDE, 2019, p. 107). As fontes ou os corpos, por sua vez, têm seu valor atrelado às experiências; de modo que deva a fonte representar a experiência, firmando-se como dela um símbolo (DELALANDE, 2019, p. 111).

Diferenciando dois tipos de corpos sonoros, Delalande (2019) apresenta-nos os “instrumentos-ambientes” e os “instrumentos-objetos”. Para tocar um instrumento-ambiente, faz-se necessário se posicionar dentro ou na frente dele, em que o movimento de todo o corpo intervenha. Já para tocar um instrumento-objeto, o sujeito segura-o com as mãos ou coloca-o diante de si, em que não haverá movimentação de todo o corpo, mas movimentação selecionada (p. 113).

Quanto ao último tipo de corpo, o instrumento-objeto, o autor sustenta que

A partir do momento em que se começa a delimitar uma “ideia musical” [...] e a querer construir música, torna-se necessário aumentar a precisão dos gestos. As mãos proporcionam o melhor controle, graças a movimentos econômicos e eficazes: diríamos que quanto menor é o gasto motor, mais a mente está concentrada (DELALANDE, 2019, p. 114).

Os sons produzidos pelas fontes podem ser categorizados em “breves” ou “sustentados”. Os sons breves são aqueles cuja ressonância se esvai sem que seja possível modulá-la; são sons adequados à música de combinação. Os sons sustentados são aqueles nos quais o gesto do instrumentista incute seu perfil à evolução do som; são sons dados pela fricção, pelo sopro, pela oscilação etc. (DELALANDE, 2019, p. 117).

Isto é, o som pode evoluir aleatoriamente ou voluntariamente. Na evolução “aleatória”, o som propaga-se de modo imprevisível; em uma evolução “aproximadamente controlada”, o som prolonga-se com controle relativo; e em uma evolução “controlada com precisão”, o som prolonga-se com controle preciso. Nas três evoluções, o prolongamento do som se dá por si mesmo. Em um quarto tipo de evolução, a evolução “sustentada”, o som precisa ser sustentado para durar; é o gesto que lhe imprime o perfil (DELALANDE, 2019, p. 118).

Quanto mais voluntário o som, mais o gesto deve ser guiado por intenções, quais sejam a pesquisa, as misturas, a forma, a expressão. Como podemos notar,

existe uma sutil fronteira entre a física e a arte; nela, “as ideias de corpos sonoros se confundem com as ideias musicais” (DELALANDE, 2019, p. 119).

Adentra-se, então, os sentidos da *escuta*. A *escuta*, conforme Delalande (2019), não deve estar, como comumente acontece nos meios educativos, apenas vinculada à transmissão de informações referentes às obras, aos compositores, aos contextos (p. 123); apenas vinculada à apresentação de repertório e ao fornecimento de rudimentos de prática. A *escuta*, antes de qualquer coisa, deve nascer da vontade. E a vontade, o apetite pela música, o desejo de fazer e o desejo de escutar – esses são raramente perseguidos (p. 124). Opina Delalande: “Para mim, uma grande obra ouvida pela primeira vez sem emoção é uma ocasião irremediavelmente perdida” (p. 125).

Acerca ainda da vontade ou da motivação, diz-se que a música que mais motiva a *escuta* da criança é, propriamente, a música dela. Depois da música dela, da música que ela está fazendo ou que acabou de fazer, a criança escutará as músicas que se assemelham a sua (DELALANDE, 2019, p. 127).

Nisso, evita-se a separação entre “música dos adultos” (tida como a música consagrada) e “música das crianças” (tida como música nada séria). Este é, portanto, o meio: fazendo com que as crianças escutem músicas bem próximas daquela que elas produzem. *Escuta*, pensada assim, objetiva a valorização do trabalho dos pequenos, bem como o fornecimento de referências, a conquista de segurança e o estímulo às emergências de ideias (DELALANDE, 2019, p. 129). *Escuta* e produção devem ser entendidas como duas atividades complementares (DELALANDE, 2019, p. 130).

Um importante conceito em “A música é um jogo de criança” (2019) é o de “*escuta ativa*”, definida por Delalande como “uma exploração” e um exercício de audição. Por meio dela, “você continua ouvindo tudo, porém *escuta* mais particularmente isso ou aquilo. Ora um acorde, ora um tema ou uma nuance. Em outras ocasiões, por outro lado, você não presta atenção a nada preciso, de modo a ter uma visão global” (p. 131). Tais ideias ligam-se estreitamente às noções de “objeto sonoro” e de “*escuta reduzida*” propostas por Pierre Schaeffer (MELO; PALOMBINI, 2006). A exemplo da invenção, a *escuta* pode ser pessoal e criativa (DELALANDE, 2019, p. 140).

Relativamente à invenção musical, seu processo é descrito como derivação de uma ideia ou proposição sonora (apresentada em papel, em gravação ou mesmo

na cabeça) para a qual nós retornamos. Comporíamos sempre a partir de um primeiro rascunho (DELALANDE, 2019, p. 157). O processo de invenção musical é “sempre um ir e vir entre uma improvisação e sua retificação crítica: tentar, julgar, melhorar” (DELALANDE, 2019, p. 158). São as crianças mais velhas, notadamente a partir dos sete ou oito anos, as que mais estão inclinadas a este “ir e vir” entre escuta e recomeço; trata-se de idade com um maior nível de perfeccionismo (DELALANDE, 2019, p. 166).

Sobre a *obra*, ou sobre aquilo que Vygotsky (2012) denominaria “imaginação cristalizada”, tem-se genericamente uma dupla ideia: a de que obra se trata de um objeto acabado e a de que obra busca um reconhecimento social (DELALANDE, 2019, p. 164). Obra é vista como um resultado definitivo e obra só existe em decorrência de um circuito de difusão (DELALANDE, 2019, p. 161).

Temos, por um lado, educadores bastante preocupados em fazer com que as crianças criem obras (e isso em muito tem a ver com mostrar resultados aos familiares). Temos, por outro lado, um movimento na arte contemporânea que busca desconstruir – e até mesmo destruir – a obra (DELALANDE, 2019, p. 163). Em entrevista, Pierre Schaeffer provoca: “Confesso: eu prefiro uma experiência, mesmo fracassada, a uma obra bem sucedida” (PIERRET, 1969, p. 105).

A obra pode ser considerada em sua dimensão política: “há, sem dúvida, uma ideologia da obra. A obra também é elitismo, é o contrário da arte para todos, é o contrário da arte na vida” (DELALANDE, 2019, p. 164). Nesse ponto, dialogamos com Saviani (2007), para quem faz-se algo primordial “dominar o que os dominantes dominam”:

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (p. 61).

Ou seja, “o meio de combater a obra é fazendo obras” (DELALANDE, 2019, p. 163). Além do que, com a obra também se lança olhar sobre o objeto. Na obra o criador vê a si mesmo, o que lhe permite apreender sua evolução (DELALANDE, 2019, p. 165), acompanhar mais de perto seus próprios processos.

Há sempre o risco, contudo, de se colocar o resultado antes do desenvolvimento pedagógico (DELALANDE, 2019, p. 165). Deve-se ter em mente que o objetivo final do trabalho educativo, nesses termos, é o de desenvolver uma sensibilidade e uma invenção musicais (DELALANDE, 2019, p. 171).

Questionado sobre o ato de estimular as crianças a criarem obras, Delalande (2019) diz:

Antes de refletir sobre esse tema, eu hesitava, porque, como todo mundo, me pergunto se esse privilégio da obra que foi dado pela civilização ocidental, e que não encontramos em outras civilizações, não é um fator que distancia a criação e a arte da vida cotidiana. Mas, no final das contas, essa preocupação com um produto acabado que faz apelo a um reconhecimento social é um reforço normal da invenção: por que se privar dele? Na verdade, na motivação para se fazer música, existem dois grandes polos. O primeiro é o jogo – ou seja, um prazer imediato – e o segundo é a obra, isto é, uma projeção no futuro, a esperança de uma satisfação futura. Não há razões de princípio para que essas duas motivações se excluam; pelo contrário, elas poderiam ser reforçadas, complementadas (p. 170).

Para Guy Reibel (In: DELALANDE, 2019), há o momento em que as crianças querem dominar o resultado, reproduzindo-o, elaborando-o, construindo-o. Há o momento em que as crianças querem compor, o que parece ocorrer por volta dos sete ou oito anos (p. 175).

Para compor, as crianças – como todos – partem de uma ideia musical, o que convencionalmente chamam “motivo”. A ideia musical, na infância, brotaria do jogo. Por intermédio do jogo é que a ideia da criança seria prolongada, seria construída (DELALANDE, 2019, p. 176)

Desse primeiro contato, essencialmente gestual, a criança avança para uma atividade cada vez mais intencional. De uma “ideia-jogo” (espontânea, gestual, ligada a um determinado dispositivo), a criança concebe uma “ideia-motivo”, mais complexa e mais erudita (DELALANDE, 2019, p. 179).

5 DESENHO E REPRESENTAÇÃO MUSICAL

O desenho pode ser facilmente percebido como a forma preferencial da atividade criativa de crianças em idade precoce (VYGOTSKY, 2012, p. 123). As crianças desenhavam independente de cultura, de etnia, do tipo ou do grau de escolaridade, e do estágio de desenvolvimento de suas habilidades artísticas, o que sugere que “o ato de desenhar é próprio da infância e espontâneo” (ILARI, 2016, p. 32).

Entendido como expressão do imaginário e não como, meramente, parte do “em-si”, o desenho é por vezes enxergado de forma errônea e pouco apurada:

A palavra imagem é mal reputada porque inconsideradamente se acreditou que um desenho era um decalque, uma cópia, uma segunda coisa, e a imagem mental era um desenho desse gênero no nosso bricabraque privado. Mas, se, com efeito, ela não é nada de semelhante, o desenho e o quadro, da mesma maneira que ela, não pertencem ao em-si. São o interior do exterior e o exterior do interior, que a duplicidade do sentir torna possíveis, e sem os quais nunca se compreenderão a quase-presença e visibilidade iminente que constituem todo o problema do imaginário (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 280).

Ilari (2016) estuda a utilização de notações inventadas e de desenhos para a representação de sons e música pelas crianças. Tais usos costumam preceder o ensino da notação tradicional e estão mesmo convencionalmente associados à musicalização de crianças, à educação musical infantil (p. 27).

A autora defende que as notações inventadas e os desenhos podem servir como instrumentos de apoio pedagógico, visando ao desenvolvimento da percepção e da criatividade musicais nas crianças. Os desenhos infantis seriam bem mais sofisticados do que parecem ser, podendo servir à mensuração da cognição musical (ILARI, 2016, p. 27) e sendo reveladores da imaginação auditiva (ILARI, 2016, p. 28).

De acordo com Jeanne Bamberger (In: ILARI, 2016), haveriam dois grandes tipos de representação em se tratando de desenhos de música: as “representações figurativas” (centradas no número de figuras, na quantidade de notas e de agrupamentos, nos motivos) e as “representações métricas” (feitas de acordo com os aspectos métricos e a organização dos sons a partir do pulso) (p. 28).

Ainda existiriam duas formas básicas de conhecimento musical: o conhecimento musical “intuitivo” (espontâneo, consolidado através de impregnação e de imitação) e o conhecimento musical “formal” (dado pela aquisição da linguagem competente ao estudo sistematizado). A atividade criativa musical incluiria tanto uma quanto a outra forma de pensamento (ILARI, 2016, p. 28).

Afirma-se que o desenvolvimento dos desenhos representativos está intimamente atrelado às particularidades de cada padrão sonoro a ser representado (ILARI, 2016, p. 28). Desse modo, se em *música abstrata* as crianças tendem a representar mais o “contorno melódico” do que o “ritmo” dos sons (ILARI, 2016, p. 29), em *música concreta* outros moldes e outros comportamentos perceptivos deverão ser observados:

Por exemplo, sé é para tocar um sino – evoco aqui uma experiência que realizamos – algumas [crianças] escolherão indicar a maneira como o som é produzido, isto é, a percussão do sino, e elas desenharão o sino. Outras preferirão sugerir por uma estrela ou um sol o efeito produzido, o caráter brilhante e luminoso. E finalmente, aquelas que já têm sentido analítico, tentarão figurar a evolução do som do sino, a forma do ataque e a intensidade decrescente da ressonância. Estas desenharão um triângulo que se alonga em direção à direita para representar a extinção do som (DELALANDE, 2019, p. 147).

A maneira como as crianças elegem em seus desenhos alguns aspectos da matéria e da forma dos sons, em detrimento de outros aspectos, relaciona-se com o conceito de “figura-plano” proposto por Davidson e Scripp (In: ILARI, 2016, p. 29), tal como com o conceito de “escuta reduzida” em Schaeffer (MELO; PALOMBINI, 2006). Enquanto que “figura” se caracteriza pelo cerne, pelo centro de nossa percepção auditiva em dado momento, “plano” é tudo aquilo para o que não atentamos auditivamente, seja de modo intencional ou não.

Representação musical inclui a noção de “familiaridade”, posto que “música conhecida é mais fácil de representar” (ILARI, 2016, p. 29). Para que armazenemos uma peça ou canção em nossa memória, por exemplo, é necessário que primariamente a representemos em nossa mente, é necessário que a tornemos familiar; eis o componente afetivo da memória. Em outras palavras, a representação de música desconhecida demanda um passo adicional ao ouvinte (ILARI, 2016, p. 29).

Também o desenvolvimento infantil exerce um importante papel sobre os desenhos representacionais. Isso porque o desenho da criança passa por níveis

com características muito próprias ao longo do tempo. É o que assume Greig (In: ILARI, 2016, p. 33), cujos estudos apontam para um início do desenho infantil por volta dos doze meses de idade, quando aparecem normalmente os primeiros rabiscos primitivos.

Nessa fase, poucas são as intenções de forma e os desenhos mais expressam os comportamentos de conflito e de relacionamento. Pelo décimo oitavo mês de vida, todavia, há a passagem do puro gesto para o traçado (ILARI, 2016, p. 33).

Aos dois anos de idade, aproximadamente, a criança passa a controlar com a visão o seu traçado. Surgem os rabiscos de base, caracterizados por par de figuras equilibradas em forma de espiral ou “um vaivém de fusos” (ILARI, 2016, p. 33).

Mais ou menos aos dois anos e seis meses, os desenhos infantis passam a apresentar figuras repetitivas de traços verticais ou grandes figuras circulares com algum controle do traçado. Depois, haverá os rabiscos compostos, a coexistência de círculos e traços. Aqui, o desenho não representa objetos; para a criança dessa faixa etária, são os objetos que passam a se parecer com os seus desenhos. Iniciam-se as relações entre os desenhos e o mundo externo (ILARI, 2016, p. 33).

Com três anos, despontam nos desenhos as primeiras figuras compostas. Os círculos ou as figuras fechadas começarão a ser preenchidos (ILARI, 2016, p. 33).

Aos três anos e meio, advém a “figura-girino”: “um círculo grande que pode conter dois círculos pequenos em seu interior e até quatro linhas externas que representam os membros da figura humana” (ILARI, 2016, p. 33). Aparecem as pessoas e os aspectos do mundo ao redor. Aos poucos, há a adição de cabelos, de boca, de nariz e de outros detalhes do fenótipo humano (ILARI, 2016, p. 33).

Completados quatro anos, visualiza-se um maior domínio da figura do quadrado e, até os cinco anos, notar-se-á ideogramas (representações do real) mais sofisticados (ILARI, 2016, p. 33).

Em torno dos cinco ou seis anos, os desenhos serão sugestivos de histórias. As crianças tenderão a criar narrativas acerca daquilo que desenham. As temáticas ou motivos prediletos serão coisas familiares e pessoas importantes; a expressão deverá ser valorizada antes que quaisquer aspectos artísticos (ILARI, 2016, p. 33).

Com o ingresso no ensino fundamental, a criança adentra a “idade de ouro do desenho” (GREIG In: ILARI, 2016, p. 33), a idade em que o desenho encontra o seu auge. Dos seis aos nove anos, surgirá um grande detalhamento nos personagens, podendo-se notar diferenças de gênero, bem como aspectos socioeconômicos, culturais e étnicos, e questões de identidade (ILARI, 2016, p. 33).

Quanto à cor, a sua escolha entre os três e os quatro anos não se dá de forma realista, mas a partir das preferências pessoais de cada criança. Entre os quatro e os nove anos, porém, a escolha da cor obedecerá às convenções realistas (ILARI, 2016, p. 34).

Aproximadamente aos oito anos, aguça-se a noção de formas no espaço e inicia-se o entendimento de perspectiva; o domínio sobre a perspectiva estará mais sólido por volta dos onze anos. Daqui, os desenhos contarão cada vez mais com elementos realísticos (ILARI, 2016, p. 34).

No que tange ao senso crítico sobre o desenho, este começa mais ou menos aos oito anos e segue até a “fase de esgotamento do desenho” (GREIG In: ILARI, 2016, p. 34), a qual, para Herman Lukens (In: VYGOTSKY, 2012, p. 123), se dá com a idade entre os dez e os quinze anos. Na fase de esgotamento, verifica-se um desinteresse do sujeito pelo desenho, até que ele deixe de desenhar. Após esgotamento, uma retomada do desenho pode manifestar-se

[...] na idade entre os quinze e os vinte anos. No entanto, este renascimento da criatividade plástica surge apenas nas crianças com manifesto talento artístico. Quando o desinteresse surge, a maioria das crianças deixa de desenhar para o resto da vida e os desenhos de um adulto que não desenha regularmente não são muito diferentes dos desenhos das crianças de 8-9 anos, a idade em que o gosto pelo desenho esmoreceu (VYGOTSKY, 2012, p. 123).

Mais sucintamente, Georg Kerschensteiner (In: VYGOTSKY, 2012) esquematiza o desenvolvimento do desenho infantil em quatro níveis principais, que sucedem a garatuja ou os rabiscos: (1) o “esquema”, (2) o estágio “da forma e da linha”, (3) a “representação realística” e (4) a “representação plástica”.

Quando do “esquema” (VYGOTSKY, 2012, p. 124), a criança representa de modo esquemático os objetos, levando muito pouco em consideração a sua imagem real. As figuras humanas são “cabeças de duas pernas” e os “desenhos em raio X” (desenhos com o interior exposto) são bastante comuns. O desenho é de memória e não a partir de observação. Entre os três e os quatro anos, o desenho infantil atua

como um relato gráfico sobre o objeto que está a ser representado; a criança desenha enquanto descreve o objeto para si própria.

No estágio “da forma e da linha” (VYGOTSKY, 2012, p. 128), há um esforço no sentido de transmissão das relações formais dos objetos, com uma mistura da representação formal e da representação esquemática. É maior o número de pormenores encontrados nos desenhos, em que a criança busca mais atentamente uma representação próxima do real.

Na “representação realística” (VYGOTSKY, 2012, p. 129), o esquema desaparece completamente dos desenhos das crianças, mas ainda não se reconhece a compreensão de perspectiva. Poucas crianças vão além desse estágio sem o auxílio de ensino especializado.

Existe uma percentagem determinada de crianças que passarão a representar tridimensionalmente os objetos. Isso poderá se dar a partir dos onze anos de idade (VYGOTSKY, 2012, p. 129).

No último estágio, da “representação plástica” (VYGOTSKY, 2012, p. 129), há a utilização da luz e da sombra, além da perspectiva. Movimentos e as impressões plástica e tridimensional dos objetos são sugeridos. Nesse nível, sobremaneira, o desenho é de observação:

Esperar-se-ia que o desenho por observação fosse mais fácil do que o desenho por memória. No entanto, as experiências e a análise dos dados disponíveis mostram que o desenho de observação, a representação real do objeto, é apenas um estágio superior e mais concluído do desenvolvimento do desenho infantil; é um estágio que apenas algumas crianças alcançam (VYGOTSKY, 2012, p. 132).

O uso metodológico de desenhos para representar experiências musicais ainda é pouquíssimo investigado, sendo muitas vezes o desenho tomado como um simples complemento decorativo das notações (ILARI, 2016, p. 32). Os desenhos também tendem a ser utilizados na aula de música como recreação, distração ou relaxamento, e raramente como recurso pedagógico para o aprendizado e para a avaliação (ILARI, 2016, p. 34).

Não obstante, se bem empregada essa forma de representação, indicarão os desenhos outras compreensões de mundo – da semântica na linguagem à teoria da mente (ILARI, 2016, p. 32).

Em se tratando de música contemporânea na educação musical, diz Ilari (2016): “as poucas escolas que incluem a música contemporânea em seus currículos tendem a associá-la à exploração de ambientes e à produção de paisagens sonoras, sendo poucas as escolas que incentivam a audição imaginativa” (p. 35).

Sobre a ideia por vezes difundida de que a música contemporânea seria inadequada para as crianças, que teriam limitações para processá-la, a autora afirma o contrário. Defende que o uso da música contemporânea pode funcionar como instrumento de incentivo a comportamentos auditivos exploratórios e à audição imaginativa (ILARI, 2016, p. 35).

Ilari (2016) relata experiência a partir de música eletroacústica, com dois grupos etários de crianças. Um grupo com crianças entre seis e oito anos de idade – no qual se observou uma maior exploração dos recursos do desenho; e um grupo com crianças entre nove e dez anos de idade – no qual se observou maior emprego de palavras e menos representações gráficas, sinalizando um provável esgotamento do desenho. Em nenhum dos grupos verificou-se a apropriação de símbolos musicais tradicionais e “algumas [crianças] questionaram se aquilo de fato era música” (p. 35).

Buscando o entendimento do novo padrão musical, as crianças obtiveram conforto na familiaridade, relacionando os sons apresentados com sons delas conhecidos, sons de seu cotidiano (ILARI, 2016, p. 36).

A educação musical recebida pela criança é um fator que afeta os desenhos de música. Crianças com educação musical sistemática, especializada, demonstram inclinação para representações métricas em música; a depender da quantidade e da qualidade do treino recebido, algumas vezes representam figurativamente. A notação tradicional pode produzir uma compreensão bastante reduzida das representações musicais (ILARI, 2016, p. 30). Faz-se, por isso, fundamental “garantir que os símbolos musicais não sejam ensinados em isolamento, isto é, dissociados da percepção” (ILARI, 2016, p. 31).

Da dicotomia, em arte, entre “espontaneidade/liberdade” e “rigidez”, tem-se que “no desenvolvimento da criatividade artística infantil, [...] deve observar-se o princípio da liberdade como condição essencial de toda a criação” (VYGOTSKY, 2012, p. 136).

O desenho enquanto instrumental metodológico propicia, nesses termos, profunda imersão nos processos cognitivo-musicais infantis, revelando conhecimentos musicais, culturais, sociais e interpessoais das crianças (ILARI, 2016, p. 39).

Em ocasião de experiências envolvendo desenho e música na educação, Ilari (2016) dá-nos algumas orientações: atentar para as expressões faciais, para os movimentos corporais e para a motivação expressa pela atividade; valorizar o retorno verbal da criança; e considerar os elementos contextuais e culturais na avaliação (p. 40).

6 DAS EXPERIÊNCIAS, DAS CRIAÇÕES E DAS REPRESENTAÇÕES: ESTUDO DE CASOS

Durante o período de uma semana, realizamos três vivências musicais individualizadas com crianças de dez anos de idade: uma menina matriculada no quarto ano do Ensino Fundamental e dois meninos matriculados no quinto ano do Ensino Fundamental, todos eles da mesma escola municipal do bairro Pilarzinho, na cidade de Curitiba (PR). Essas vivências foram desenvolvidas em pequena sala de igreja católica do bairro, espaço liberado pelo pároco responsável.

Os momentos individualizados passavam por algumas etapas. A primeira delas era a de conversa com a criança, perguntando de sua história, de sua relação com a música e das culturas musicais dela circundantes.

Em seguida, apresentávamos pelo computador vídeo da performance “Water Walk” (1960) de John Cage (1912 – 1992), na qual o músico produz sons variados por meio de fontes sonoras como regador, tubo, pato de borracha, liquidificador com cubos de gelo, apito, garrafa, pratos, rádios e piano de cauda. Também apresentávamos os áudios de “Étude aux chemins de fer” (1948) de Pierre Schaeffer (1910 – 1995) e “Variations pour une porte et un soupir” (1963) de Pierre Henry (1927 – 2017). Ao fim de cada apreciação, perguntávamos pelas impressões obtidas pela criança.

Uma próxima etapa era a de exploração das fontes, cuja temática por nós escolhida foi “materiais escolares”, segundo critério de familiaridade. Organizamos a sala com duas mesas à frente, sobre as quais dispomos fontes escolares as mais diversas. Dos materiais de uso mais comum (a saber: lápis, borracha, apontador, canetas, cola, tesoura, corretivo), encontrados nos estojos da maior parte dos estudantes, passamos para a seleção de materiais como carretéis de barbante, grampeador, fitas adesivas e cliques metálicos de diferentes tamanhos, pinceis de diferentes espessuras, perfurador de papel, *velcro*, elástico, prancheta de madeira, plásticos organizadores de diferentes tipos, livros literários e didáticos. A orientação dada às crianças foi a de possibilidade de uso tanto dos materiais dispostos quanto dos seus próprios materiais, os quais, em convite, recomendamos que levassem. Nessa etapa, a criança podia realizar gravações e as escutar quantas vezes desejasse.

Após livre exploração, propúnhamos exercício de composição a começar de um problema: como você se expressaria musicalmente durante um minuto e meio, considerando as suas últimas descobertas sonoras? Então, oferecíamos tempo prévio em aberto à criança (não obstante nenhuma delas tenha requerido mais que dez minutos) e resguardávamos certa distância, de modo a respeitar os tão íntimos processos criativos. Quando a criança se sentia segura, partíamos para a gravação de, rigorosamente, um minuto e meio de duração (ver maior detalhamento nas considerações finais, CAPÍTULO 7). A gravação era escutada e poderia ser refeita, se a criança assim o intentasse.

Estando a criança satisfeita criticamente com a peça gravada, pedíamos para que – escutando e tornando a escutar – ela representasse com um desenho a sua música. Desenhando com aparelho em mãos, a criança possuía liberdade para pausar, avançar, retroceder, reiniciar a gravação.

Em todas as etapas, todos os processos de escuta foram instrumentalizados por fone de ouvido de alta qualidade, objetivando uma potencialização das experiências.

6.1 F.

F. é um menino tranquilo e afável. Mostrou-se minucioso e perfeccionista em cada uma das etapas da proposta. Desde a mais tenra idade adora cantar e, atualmente, o seu maior sonho é ser cantor. Não é musicalizado formalmente, mas possui muita vontade de fazer aulas de violão. Sua família escuta música com frequência em casa, essencialmente do gênero “rock”. As suas preferências musicais são difusas, flexíveis.

Assistindo a John Cage performando “Water Walk”, estive o tempo todo muito concentrado. Depois do vídeo, disse que o homem que assistira parecia saber exatamente o que fazer – parecia saber a exata ordem e a exata maneira de manipulação de cada material – e transpareceu-nos como que impressionado. Escutando as obras selecionadas de Schaeffer e Henry, procurou estabelecer relações com prováveis fontes sonoras, mencionando-as ao mesmo tempo em que

escutava: “Trem!”, “Agora, um apito!”, “Espera... escutei uma ave!”, “Porta!”, “Janela!”, “Serra elétrica!”, “Moto!”.

Quando do momento de exploração e de experimentação a partir dos materiais escolares, usou tão somente dos materiais por nós levados; não quis usar os seus. Explorou a maior parte das fontes, demorando-se em todas elas. Quis realizar cinco gravações de sons isolados, escutando-as posteriormente com atenção.

Durante processo de composição, separou as fontes de sua preferência em determinado canto da sala: uma tentativa, a nosso ver, de melhor organização mental em torno da atividade. Dado o tempo que julgou necessário para processamento criativo, executou a sua peça com segurança – talvez a mesma que o impressionara na performance de Cage. Para a nossa surpresa, houve pelo menino a utilização de embalagem plástica de biscoito contido em mesa para lanche; por mais que a ideia primária fosse a de utilização exclusiva de materiais escolares, optamos por não intervir. Se a fonte estava ali, disponível, não haveria razão plausível para impedi-lo de a explorar.

Ao escutar a sua composição, fez-se extasiado, boquiaberto. Em certo instante, pausou a reprodução e, apontando o dedo para o aparelho, falou-nos vivamente: “Parece o som de uma boca! Parece que eu estou fazendo com a boca!”; era o som do desenrolar de uma fita adesiva. Considerou o resultado intocável, não manifestando interesse por refazer a gravação.

A peça de F. pode ser dividida em três partes, por coesão. No início, de um ataque macio, sons breves causados por cliques de metal são prolongados por agitação. Depois, sons sustentados pelo desenrolar e pelo enrolar de fita adesiva produzem matéria granular, o grão; seguidos por sons formados dados pela soltura e choque de corretivo contra mesa, com posterior ressonância. Aparecem, então, sons formados advindos de canetinha riscando folha; sons breves do destampar e do tampar de cola do tipo bastão; sons prolongados pela fricção das mãos contra pacote plástico de biscoito, produzindo grão; sons breves do abrir e do fechar de tesoura; sons sustentados de régua acrílica contra carretel de barbante, prolongados por esfregamento.

Em uma segunda parte, fontes utilizadas anteriormente são retomadas, mas, desta vez, com ataques cada vez mais abruptos. Poder-se-ia dizer que esta parte opera como *clímax* da peça. São sons sustentados de canetinha riscando o papel;

sons formados do choque de corretivo contra mesa, seguido de ressonância; sons prolongados de fita adesiva desenrolando e enrolando, com produção de grão; sons breves de tesoura abrindo e fechando; sons prolongados de pacote de biscoito sendo friccionado e formando matéria granular.

Na última parte, um ataque macio resultante da agitação de clipes prepara para uma queda cada vez mais suave, com o abrandamento da atividade de agitação. É o fim da peça.

O desenho representacional de F. acerca de sua composição (ANEXOS, FIGURA 1) é baseado no uso das fontes sonoras (nove, ao todo). Todas elas são representadas no desenho, o qual transita entre os estágios esquemático e realístico, com algumas noções de perspectiva. Houve, pelo menino, esforço no sentido de observação dos corpos sonoros: olhava-os e depois desenhava.

Outros elementos notados no desenho da música são pequenos riscos e ondulações que indicam os movimentos efetuados, bem como posições dos corpos quando movimentados (fita adesiva desenrolada, canetinha e riscado, pacote amassado, cola destampada, régua sobre carretel). Ainda se apresentam pequenas descrições das movimentações, com setas indicativas (“Canetinha riscando a folha”, “Corretivo caindo na mesa”, “Tampando e destampando cola”, “Régua passando no barbante”).

6.2 M.

M. é uma menina bastante comunicativa e desinibida. Começou aulas de violão aos seis anos, mas cessou com elas cerca de um ano e meio depois. Tornou às aulas neste ano de 2019, por ocasião de um projeto de música iniciado em sua escola, e tem adorado. Já faz leitura de partituras e se orgulha disso. Além das aulas de violão, realiza aulas de capoeira, das quais nutrirá o seu encantamento pelo instrumento berimbau. Em casa, escuta alternadamente “funk carioca” e “pontos cantados” da religião Umbanda, estes últimos por intermédio de sua mãe. Seu padrasto tem preferência por “rock” e lhe diz que “funk não leva a nada”, afirmativa que a incomoda. Sua lembrança musical mais remota é a de ter escutado Michael

Jackson (1958 — 2009) “quando bebezinha”, hábito que parece ter se alargado aos dias atuais.

Achou muito divertido ver John Cage em ação, rindo-se desde os primeiros segundos do vídeo. Talvez pelas risadas do público ao fundo, recordara da série humorística de televisão mexicana da década de 1970 “Chapolin Colorado”.

Falando-nos das impressões tidas em torno das obras de Pierre Schaeffer e Pierre Henry, estabeleceu relações com fontes sonoras, citando “trem” e “apito” para o trabalho de Schaeffer e citando “*pum*” – enquanto ria exasperadamente e ruborizava – para o trabalho de Henry.

Quando da proposta de exploração de sons produzidos por materiais escolares, usou apenas uma vez de material pessoal; no restante do tempo, deteve-se nos materiais que levamos para a sala. Manipulou praticamente todas as fontes disponíveis, seguindo uma ordem espacial: da esquerda para a direita, ia passando pelas mesas e testando sons. Nessas experiências, realizou nove gravações de sons isolados, escutando-as depois.

Foi sucinta na escolha de fontes para a sua composição. Com régua acrílica, prancheta de madeira, fita adesiva e caixinha de papelão com cliques metálicos, desenvolveu a sua música.

Para análise, separamos a sua peça em duas partes. Na primeira (a menor delas, como que parte introdutória), verificam-se maiores características “concretas” do que “combinatórias”, ou seja, menos características relativas à música em seu sentido tradicional. É a régua que se choca contra a prancheta, resultando em sons breves; é a manipulação da fita adesiva que prolonga o grão (entre desenrolar e enrolar); é a volta ao choque entre régua e prancheta e à manipulação da fita.

Já na segunda parte, há o esforço de imprimir um padrão de duração (padrão rítmico) aos sons, em que se intercalam sons breves produzidos pelo choque de régua contra prancheta de madeira e sons prolongados pela manipulação de caixinha de cliques, que funciona como um chocalho. Talvez pela musicalização formal que recebera e pela inserção na capoeira, atividade com musicalidade voltada à duração, isso tenha se mostrado mais fortemente em seu trabalho.

Ao fim da execução, escutou o que gravamos e, embora a sua voz apareça ao fundo em determinado momento, deu-se por satisfeita e não quis refazer. Nesse ponto, contrapôs-se à extrema assepsia muito comum na música de combinação; esta que evita toda e qualquer “sujeira” do som, conforme nos diz Delalande (2019).

Seu desenho (ANEXOS, FIGURA 2) traz três dos quatro corpos usados na composição: apenas a prancheta não foi representada. O estágio do desenho é o esquemático, ainda que haja a tentativa de traçado de um cubo para representação da caixa com cliques. A caixa é desenhada em “raio-X”, em que se pode visualizar um clipe em seu interior (conquanto houvessem muitos cliques na caixa). Diferentemente de F., ela desenha valendo-se da memória.

Junto ao desenho, M. escreve a “letra da música”. São sílabas “pi”, “ri”, “po”, “pa”, “ra” que se combinam de diferentes formas. Concluímos que esses fonemas não se comunicariam diretamente com a matéria dos sons, mas com o modo como M. cantarolaria para si, mentalmente, a sua música. Parece-nos claro que a menina percebe um contorno melódico em sua peça.

6.3 V.

V. pode ser tido como um garoto *nerd*, conceito moderno aplicado às pessoas racionalistas ou muito intelectualizadas e que por vezes se mostram obcecadas por assuntos específicos, de cunho científico ou não. Soubemos por sua família que, desde o convite inicial à pesquisa, V. já estava a fazer estudos acerca de música concreta. Em casa, seu pai escuta “bossa nova”, “samba” e “MPB (Música Popular Brasileira)” e sua mãe costuma escutar música “pop”; mas o menino diz não se ater tanto assim à música:

– Bom... música é uma parte do cérebro. Uma parte do meu cérebro, é isso!
Na verdade, eu prefiro artes.

– *No geral?*

– Artes no geral!

Seu pai toca instrumentos de percussão, já tendo integrado uma banda. V. já realizou tentativas junto a bateria de seu pai, contudo a sua maior vontade é a de aprender a tocar órgão, instrumento da família dos aerofones de teclas: “Toca nos desenhos animados quando os bichos correm!”.

Como M., achou engraçadíssima a performance de John Cage; tapava com as mãos a boca com receio de rir-se alto. Após o término, disse-nos somente: “Excêntrico!”. Antes da reprodução do vídeo, com o *frame* (imagem fixa) de Cage na

tela, perguntou-nos – com a mais perfeita pronúncia em francês – se aquele era Pierre Schaeffer. Não havíamos lhe falado de Schaeffer em nenhum instante. Quando dissemos que se tratava de John Cage, falou: “Ah! eu ouvi. Mas ele não é tão concreto... Ele toca piano”.

Escutando Schaeffer e Henry, como as outras crianças, aludiu às fontes. Mencionou “trem” e “impressora” para “Étude aux chemins de fer”. Para “Variations pour une porte et un soupir”, a exemplo de M., mencionou barulho de *pum* (achando também graça), além de som de dobradiça de porta. Quando de momento silencioso na peça, exclama: “Finalmente fechou!”. Enquanto escutava Henry, acompanhava com o corpo os movimentos da música: mexia as mãos e a cabeça. Ao fim, quis ainda saber se ouviríamos “Sinfonia para um homem só” (Symphonie pour un homme seul, 1950), parceria de Henry com Schaeffer. Respondemos que, dessa vez, não.

Em suas explorações sobre os materiais escolares, manifestou interesse por gravar dezoito sons isolados, escutando-os depois em sequência. De seus materiais, utilizou apenas uma garrafa plástica com água, afundando a embalagem e chacoalhando o seu conteúdo. Seu foco, não obstante, foram as fontes por nós levadas.

Decidiu-se rápido pelos corpos sonoros a serem manipulados em sua composição; sete, no total.

Sua peça tem início com sons sustentados do abrir e do fechar de zíper de estojo, formando grão. Depois, há prolongamento do som a partir de movimento de vai e vem com as mãos (movimento de rolagem) contra conjunto de lápis sobre mesa. Seguem-se sons breves do choque de dois pinceis contra mesa (um em cada mão, ao mesmo tempo e em tempos diferentes); prolongamento do som pela fricção entre dois pinceis; sons breves do choque de cola do tipo bastão contra cola líquida, resultando em (1) timbre harmônico claro/brilhante (choque contra tampa) e em (2) timbre harmônico fosco/opaco (choque contra corpo da embalagem); prolongamento do som pelo esfregamento das duas colas; sons breves dados pelo abrir e pelo fechar de grampeador; e manutenção do grão por meio de fricção de dois sacos plásticos para fichário, com um ataque abrupto e uma queda suave, preparando para o silêncio.

Ao escutar a gravação de um minuto e meio, demonstrou contentamento. E disse-nos estar ela “perfeita para uma música concreta”.

Na representação da música pelo desenho (ANEXOS, FIGURA 3), vemos todos os sete corpos sonoros. O desenho de V. é esquemático, sem apropriação de noções de perspectiva, e feito de memória. Seus traços são precisos. Ele sinaliza os movimentos das fontes com pequenos riscos (em cima de zíper), ondulações (em volta dos plásticos) e zigue-zagues (em torno das cerdas dos pinceis). Também fez uso massivo de onomatopeias: fonemas e palavras que visaram à representação da matéria e da forma dos sons.

Antes de se despedir, declarou sobre a música que experienciara: “Melhor que música ‘normal’! É mais, assim... *in natura*”.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a criatividade humana, afinal, pode ser tratada “mais como uma regra do que como uma exceção” (VYGOTSKY, 2012, p. 26), dizemos sem dúvidas que ela foi regra nos três casos que estudamos. Transpor os limites da rotina, abrindo-se a nova experiência e passando por desafios como o de fazer música “cronometrada” ou o de desenhar uma composição feita, pressupõe certamente uma atividade criativa.

Além do mais, conforme Vygotsky (2012) e Delalande (2019), toda criação passa por uma *experiência* e passa por uma *intenção*. Parece-nos inequívoco dizer que todas as três crianças deram sinais de terem sido “traspassadas” pela experiência (BONDÍA, 2002) e de terem construído música movidas por intencionalidade.

O próprio desafio proposto de criar música de um minuto e meio de duração é, por si só, um chamariz à intencionalidade. É um problema que, para ser solucionado, exige estratégia e esforço. Vygotsky (1998), ao conceituar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como zona entre as práticas que uma criança já domina e as práticas nas quais depende ela de ajuda, faz-nos concluir que o dever da educação é incidir justamente sobre a ZDP. A educação deveria adiantar-se ao que já é de domínio da criança, instigando e propondo problemas.

A esse respeito, o músico britânico Brian Eno (1948) possui uma história similar. Mark Malamud (1960) e Erik Gavriluk (1970), designers no ano de 1995 da empresa multinacional americana de tecnologia “Microsoft”, convidaram Eno para produzir o tema de inicialização do “Windows 95” (sistema operacional). Com o convite, porém, vinha um problema:

A ideia surgiu no momento em que eu estava completamente desprovido de ideias. Eu estava trabalhando na minha própria música por um tempo e completamente perdido, na verdade. Daí que eu realmente gostei quando vieram com o pedido: “eis um problema – tente resolvê-lo”. A agência pedia: “queremos uma música que seja inspiradora, universal, blá-blá, da-da-da, otimista, futurista, sentimental, emocional”, toda essa lista de adjetivos e, depois, na parte inferior, “e deve ter 3 ¼ segundos de duração”. Achei que seria tão engraçado e uma ideia incrível para tentar fazer uma pequena peça de música. É como fazer uma pequena joia. Na verdade, fiz 84 peças. Eu me envolvi completamente nesse mundo de minúsculos pedaços de música. Eu estava tão sensível a microssegundos no final do processo que realmente quebrou um paradigma em meu próprio trabalho. Então, quando

terminei e voltei a trabalhar com peças que duravam três minutos, pareciam oceanos do tempo (ENO, 1996).

Procuramos, com as vivências musicais, mais despertar do que ensinar (DELALANDE, 2019), incitando a construção de pontes entre arte e a vida dos pequenos. Incentivamos as crianças

[...] a fazer o que elas já fazem, ou seja, a se interessarem pelos objetos que produzem ruídos (que já as fascinam), depois a agirem sobre esses objetos para agirem sobre os sons (mas os sons que elas mesmas fazem); a prolongar essa exploração sonora (bastando não as impedir de realizar sequências musicais) (DELALANDE, 2019, p. 14).

As experiências prévias das crianças, como afirma Vygotsky (2012), também contam muito quando se trata de criação. Notamos, além das influências já descritas, influência do momento inicial de fruição de performance e peças sobre o resultado das composições das crianças. E isso de modo algum é fator negativo. Depois de assistirem a Cage (1960), dirigiam-se às mesas com fontes sonoras mostrando segurança; nenhuma delas perguntou-nos o que fazer. Por meio de uma inicial imitação, talvez, descobriam novos sons; sons diferentes daqueles resultantes dos esforços do músico. Em nosso entender, não se deve ter receio de fornecer referencial às crianças. Os referenciais e o repertório são parte importante do fazer artístico.

Quanto ao desenho de representação musical, as três crianças de dez anos “escapam” à fase de esgotamento do desenho vista em Vygotsky (2012) e em Ilari (2016), posto que adoram desenhar e uma delas (F.) até nos pediu para “emendar mais uma folha de papel” à sua, para maior espaço para expressão. Dissemos que os seus colegas não tiveram essa vantagem e que, portanto, seria injusto; F. compreendeu.

Concluimos que o trabalho educativo a partir da música concreta e da noção de objeto sonoro pode ser propulsor do desenvolvimento de processos de criação musical em crianças. Isso porque a música concreta se alimenta dos sons do cotidiano, dos sons da realidade *crua* ou “*in natura*” – como disse-nos V. As crianças, assim declara Delalande (2019) e concordamos, “se reconhecem nisso” (p. 127).

Nossa proposta não se encerra em si mesma, mas conduz a outras possibilidades futuras. Por intermédio de “softwares” especializados em edição de

áudio, por exemplo, poder-se-ia ampliar e potencializar a atividade criativa de crianças sobre as suas músicas.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, p. 20-28.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de maio de 2019.

CAGE, John. **Silence: Lectures and Writings by John Cage.** Hanover, NH: Wesleyan University Press. 1961.

CORRÊA, João Francisco de Souza. **MÚSICA CONCRETA E ELETRÔNICA: UMA EXPOSIÇÃO SOBRE AS ORIGENS DA MÚSICA ELETROACÚSTICA.** EIMAS – Encontro Internacional de Música e Arte Sonora, 2012.

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

DELEUZE, Gilles. **A Dobra: Leibniz e o Barroco.** Campinas: Papyrus, 1991.

ENO, Brian. CHRONICLE POP MUSIC CRITIC. [Entrevista concedida a] Joel Selvin. **San Francisco Gate**, 2 jun. 1996.

ILARI, Beatriz. **Aspectos da cognição musical implícitos em notações inventadas e desenhos de crianças e adultos.** Apem | Estudos, 2016, p. 27-43.

MELO, Fabrício; PALOMBINI, Carlos. **O objeto sonoro de Pierre Schaeffer: duas abordagens.** XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pósgraduação em Música (ANPPOM). Brasília – 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O OLHO E O ESPÍRITO.** Abril Cultural: Coleção Os Pensadores, 1980, p. 275-301.

PIERRET, Marc. **Entretiens avec Pierre Schaeffer.** Paris: Pierre Belfond, 1969.

SANTOS, Eder Soares. **Angústias Impensáveis:** mudanças na psicanálise tradicional. Tese de doutorado em Filosofia apresentada no X Encontro Nacional de Filosofia - ANPOF, São Paulo - SP - (IFCH/UNICAMP), 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 39 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

VENTURA, Magda Maria. **O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa.** Rev SOCERJ. Setembro/outubro 2007, p. 383-386.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Afeche e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Imaginação e Criatividade na Infância.** Ensaio de Psicologia. Trad. João Pedro Fróis, Dinalivro, 2012.

ZAGONEL, Bernadete. **ENTREVISTA COM PIERRE SCHAEFFER.** Paris, em 22 de maio de 1990.

ANEXOS

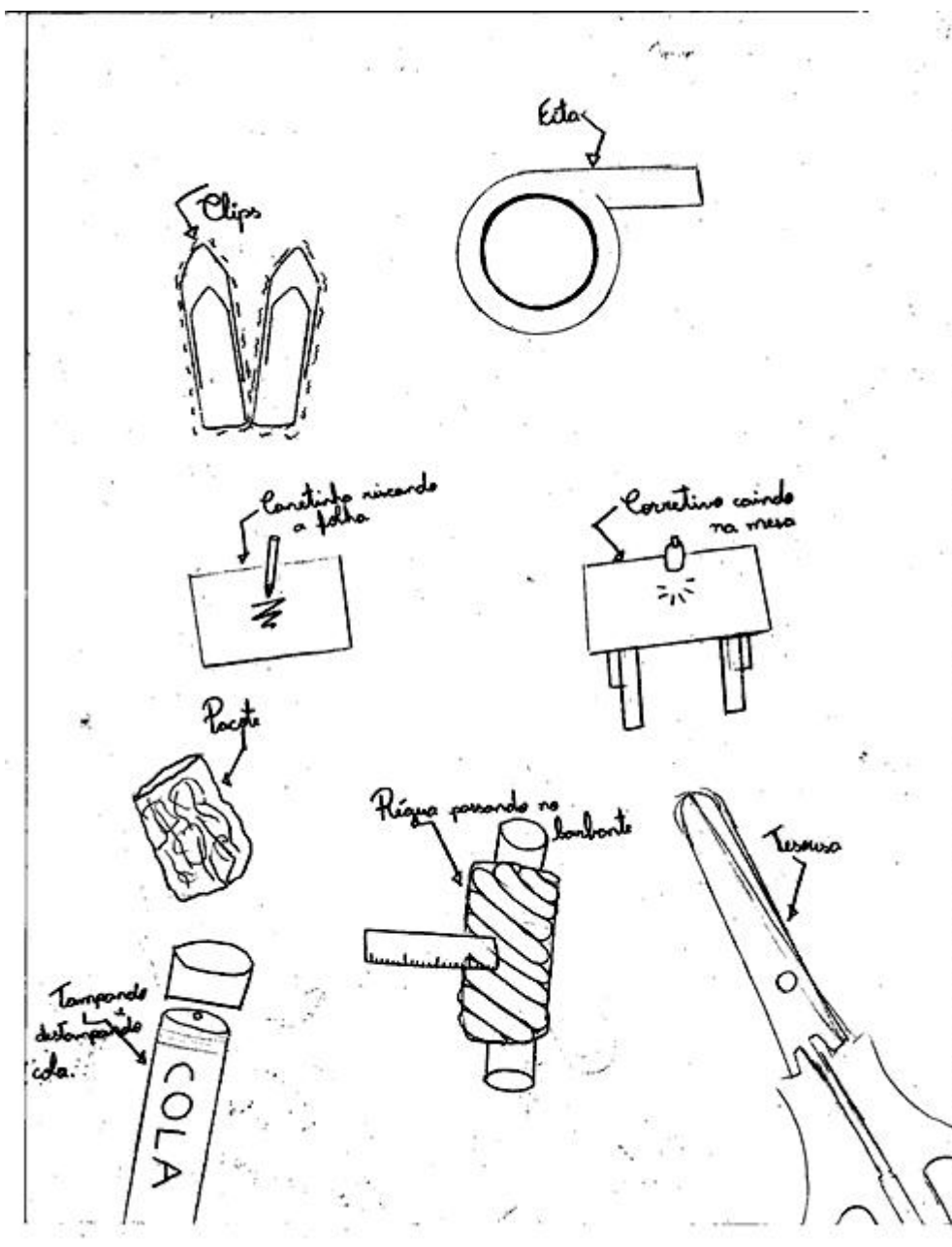


FIGURA 1 – DESENHO DE F. (2019)

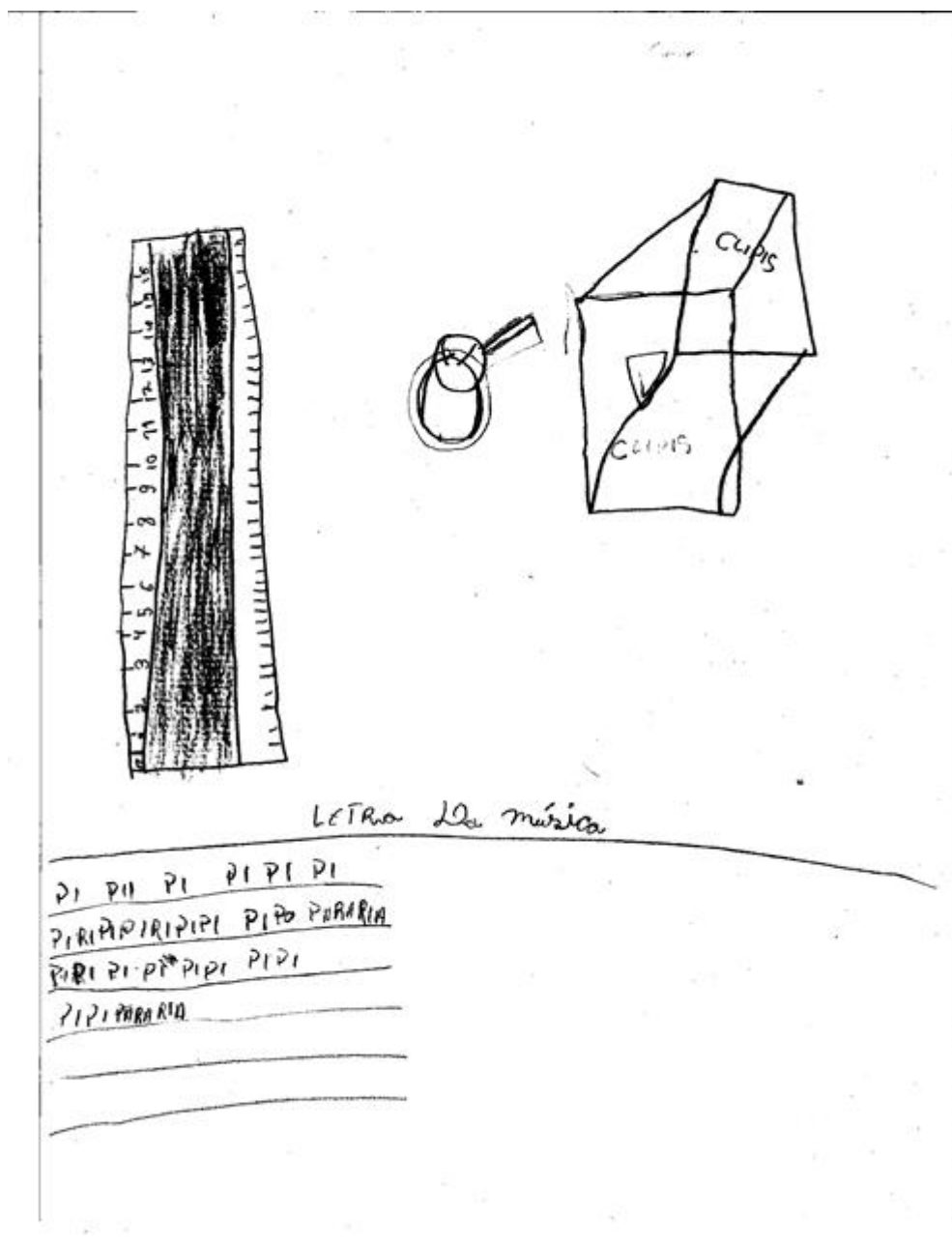


FIGURA 2 – DESENHO DE M. (2019)

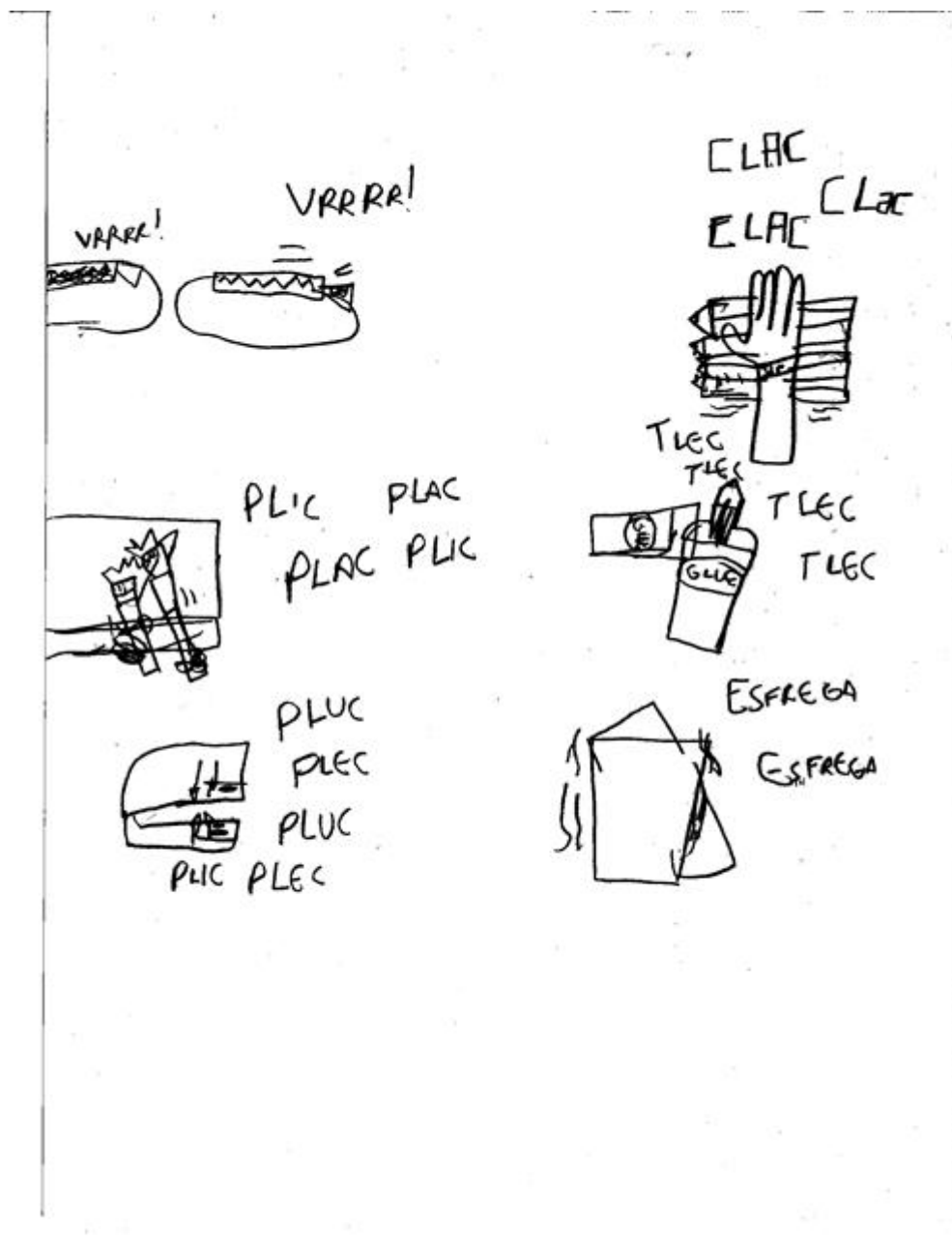


FIGURA 3 – DESENHO DE V. (2019)