



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

João Marcelo Lanzillotti da Silva

“Vamos montar uma banda?”: um olhar sobre os processos de criação musical de crianças

Rio de Janeiro

2015

João Marcelo Lanzillotti da Silva

“Vamos montar uma banda?”: um olhar sobre os processos de criação musical de crianças

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Infância, Juventude e Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rita Marisa Ribes Pereira

Rio de Janeiro

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S586 Silva, João Marcelo Lanzillotti da.
“Vamos montar uma banda?": um olhar sobre os processos de criação musical de crianças/ João Marcelo Lanzillotti da Silva. – 2015.
198 f.

Orientadora: Rita Marisa Ribes Pereira.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Música - Instrução e estudo – Teses. 3. Bandas (Música) – Teses. 4. Criação na arte – Teses. 5. Cultura – Teses. 6. Infância – Teses. I. Pereira, Rita Marisa Ribes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 78::37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

João Marcelo Lanzillotti da Silva

“Vamos montar uma banda?”: um olhar sobre os processos de criação de crianças

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Infância, Juventude e Educação

Aprovada em 27 de Fevereiro de 2015.

Banca examinadora:

Prof^ª Dr^ª Rita Marisa Ribes Pereira (Orientadora).
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Prof^ª Dr^ª Mailsa Carla Passos Pinto.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Prof^ª Dr^ª Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Prof^ª Dr^ª Maria Teresa de Alencar Brito.
Universidade de São Paulo.

Prof. Dr. José Alberto Salgado e Silva.
Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Rio de Janeiro
2015

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos aqueles que me acompanharam nesse percurso na música, na vida, na pesquisa e no ensino, e que me constituem e continuam a me atualizar como ser humano, em especial à Cris Larosa que tem me apoiado nessa empreitada desde sempre.

Às crianças e suas músicas, que tanto me impulsionam no dia a dia. Ao Ítalo, meu filho, com todo amor.

In Memoriam

*Ao Josué, meu pai, pela música a mim proporcionada na infância.
Ao José Pires, meu avô, pela música a mim proporcionada em história e lembrança.*

AGRADECIMENTOS

Sou grato inicialmente à minha querida orientadora Rita Ribes e seu grupo de pesquisa, por ter me acolhido nos caminhos incertos da pesquisa e por ter me oferecido uma renovação, um novo olhar para arte, para ciência, para a vida e, sobretudo para as crianças, pela amorosidade e sua fundamental “desorientação” que faz a gente se orientar de verdade...

À minha esposa Cris Larosa, pelo amor, pelo companheirismo, pela cumplicidade de uma vida, por que tudo que virá, pelo apoio “logístico”, revisões e revisões ao meu lado...

À minha mãe querida Maria Elisa, pelo amor de mãe, sempre a me apoiar no cotidiano, por estar constantemente a me fazer aprender.

A todas as meninas “poderosas” do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea aos quais compartilhei de um aprendizado sem igual nos últimos anos, Ivana, Carol, Joana, Cecília, Cris Muniz, Fernanda, Ana Luz, Tayane, Patrícia, Tatiani, Regina, Vânia e Renata, um abraço carinhoso a vocês.

Em especial à Núbia e Nélia que acompanharam esse percurso desde o início e fundamentais no apoio à condução desse trabalho, no tatear do campo da infância e pesquisa.

À Eunice Muruet pela oportunidade única em tocar Jahana e pela musicalidade e humanidade que há em ti.

À professora Mailsa Passos, pela prestigiosa leitura, pelo bom humor, pelo sorriso largo e acolhedor.

À professora Maria Luiza Oswald, pela sensibilidade e por todo o aprendizado com que compartilhamos a seu lado.

À professora Teca de Alencar Brito, por ter aceito o convite, pelo dedicação, afeto e atenção à musicalidade das crianças e jovens. Me sinto privilegiado em tê-la no diálogo.

Ao professor José Alberto, “Zeal”, por ter aceito o convite mais uma vez, pela atenção e cuidado com que conduz o conhecimento musical e humano.

À professora Regina Santos pela participação na qualificação e pelas importantes referências e dicas de leitura para o prosseguimento do trabalho.

Às professoras Ligia Aquino e Zoia Prestes por terem acolhido minha tese.

À UERJ, ao ProPEd e aos professores do programa de pós-graduação, um muito obrigado.

Aos amigos e colegas de disciplinas, companheiros de leituras e ideias, Zeca, Jupiter, Luiz Rufino, Oswaldo, Márcia, Claudinha e tantas outras pessoas especiais.

Aos meus amigos e companheiros do Colégio Pedro II,
À equipe que tenho privilégio de compartilhar o ensino musical Moema, Samuel, Mestre Bira, Paulo Teles, Marquinhos e Luiz Paulo, verdadeiros mestres da música.

Em especial à Maria Luiza, por todo apoio e dedicação à sua equipe, ao aprendizado e ao companheirismo. Sou muito agradecido a você por essa trajetória no Pedro II.

Ao meu amigo Stepheson, por constituir esse percurso, pessoa extraordinária que sabe fazer as pontes de amizade, de música, de estudos e de criação, e ainda temos tanto a se fazer...

Às direções do Colégio Pedro II que me apoiaram e possibilitaram a realização da oficina musical, a banda, assim como, o imprescindível tempo dedicado à tese: Lourdinha, Adriane, Ângela, Ana Cristina.

Aos queridos Rejane e Fabio, pelo apoio nesse finalzinho e por acolherem Ítalo tão amorosamente, um muito obrigado.

A muita gente boa com quem compartilhei nesses últimos anos, anseios, tensões, alegrias, músicas, leituras, debates e mobilizações: Neila, Affonso, Carol, Priscila, Helen, Ricardo, Inês, Daniel, Clara, Ana Paula, Max, Tânia...

Às minhas primas queridas Luciana e Andreia, e suas famílias. Ainda que em caminhos muito distintos, compartilhamos dos mesmos anseios e superações da vida de doutorando, muito obrigado.

Às Tia Iara e tia Bela pelo carinho e harmonia.

Aos meus incríveis amigos de som Stefano, Gustavo Schnaider, Gustavo Silveira, Arley e Rocino pelo banho de criatividade e humanidade, e que tanto me inspiraram nessa jornada, em especial à Stefano, compadre e irmãozão de todas as horas.

À família Larosa, por todo apoio e atenção de sempre.

Ao meu filho Ítalo que o vi crescer junto com a tese, às suas perguntas sempre renovadoras, “A pergunta final é a primeira, pai!”

A todas as crianças que participaram dessa pesquisa, por compartilhar de algo tão envolvente que é a música!

A todos meus alunos que me ensinam e apontam diariamente para a arte de comunicar e de conviver.

Ao professor Claudio Tigrão por ter “inaugurado” um longo ciclo que parece agora ganhar um acabamento...

A todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para que esse trabalho fosse realizado com mais leveza e humanidade.

O PODER DA CRIAÇÃO

(João Nogueira/Paulo César Pinheiro)

Não, ninguém faz samba só porque prefere

Força nenhuma no mundo interfere

Sobre o poder da criação

Não, não precisa se estar nem feliz nem aflito

Nem se refugiar em lugar mais bonito

Em busca da inspiração

Não, ela é uma luz que chega de repente

Com a rapidez de uma estrela cadente

Que acende a mente e o coração

É, faz pensar que existe uma força maior que nos guia

Que está no ar

Bem no meio da noite ou no claro do dia

Chega a nos angustiar

E o poeta se deixa levar por essa magia

E o verso vem vindo e vem vindo uma melodia

E o povo começa a cantar, lá láláia

Lá láláia láia

RESUMO

SILVA, João Marcelo Lanzillotti. “*Vamos montar uma banda?*”: um olhar sobre os processos de criação musical de crianças. 2015. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Esta tese possui como tema os processos de criação musical de crianças e tem como objetivo geral problematizar e compreender esses processos no contexto de uma oficina musical. Derivam-se daí questões mais específicas que consistem em saber que aspectos musicais estão envolvidos, como as crianças se relacionam e se organizam, e que sentidos as crianças atribuem a esses aspectos nos processos de criação musical. Através de uma leitura sócio-histórica, o percurso dessa pesquisa compreendeu discussões acerca da infância, da cultura e da linguagem em articulação à criação musical, que abordaram diferentes perspectivas acerca do tema. São conceitos fundamentais dessa tese o pensamento de Mikhail Bakhtin, Lev Vigotski e Walter Benjamin acerca de criação e experiência intrínsecos ao ser humano. Apresenta-se uma perspectiva crítica à infância contemporânea destacando aproximações ao universo da cultura e da música. Nesse sentido, discute-se uma concepção de música que leve em consideração os aspectos sociais articulados à produção musical, propondo-se um diálogo acerca de criação musical entre os campos da vida, da ciência e da arte. Apresentam-se como principais interlocutores dessa tese: Solange Jobim e Souza, Manoel Sarmiento e Rita Pereira, sobre infância; Johan Huizinga e Gilles Brougère, sobre o lúdico; John Blacking, sobre conceito de música; e Teca de Alencar Brito, François Delalande e Lucy Green, sobre crianças, música e educação musical. O trabalho de campo teve como objetivo realizar composições numa oficina musical, sob o formato de uma banda de música popular, realizada numa escola pública federal da cidade do Rio de Janeiro, com um grupo de crianças entre nove e onze anos. Para interlocução com as crianças, adotou-se como suporte teórico e metodológico a perspectiva sobre alteridade e dialogismo de Mikhail Bakhtin, assim como a perspectiva de uma pesquisa-intervenção e de uma pesquisa como experiência estética. Como achados da pesquisa, observa-se que os processos de criação dessas crianças na oficina são negociados entre pares, obedece a condições próprias para seu desenvolvimento e se dão entrelaçados às suas experiências musicais revelando laços da criança com aspectos da cultura. Destacam-se nesse processo também uma integração entre as atividades de criar, aprender, reproduzir e as motivações que dão conta disso e que sugerem uma singular relação com a cultura contemporânea. Ressalta-se a importância da atividade de criação musical como lugar de compartilhamento de significados e sentidos.

Palavras-chave: Processos de Criação. Infância. Cultura. Educação Musical. Banda. Música.

ABSTRACT

SILVA, João Marcelo Lanzillotti. *"Let's start a band ? "*: a look at the process of musical creation of children . 2015. 198 f . Thesis (Doctorate in Education) - School of Education, Rio de Janeiro's State University, Rio de Janeiro

This thesis has as its theme the musical creation processes of children and has with the general objective to question and understand these processes in the context of a musical workshop. It derives hence more specific issues that are to know that musical aspects are involved, how children interact and organize themselves, and meanings children attribute to these aspects in the process of musical creation. Through a socio- historical reading, the course of this research included discussions of childhood, culture and language in conjunction with musical compositions that addressed different perspectives about the subject. Are fundamental concepts of this thesis, the thought of Mikhail Bakhtin, Lev Vygotsky and Walter Benjamin about creation and experience, as aspects intrinsic to the human. It presents a critical perspective to contemporary childhood to draw attention to approaches to the world of culture and music. In this sense, we discuss a music design that takes into account the social aspects articulated to music production, proposing a dialogue about musical creation between the fields of life , science and art. It present as main partners of this thesis : Solange Jobim e Souza , Manoel Sarmiento and Rita Pereira on contemporary childhood ; Johan Huizinga and Gilles Brougère on the playful ; John Blacking on concept of music ; and Teca de Alencar Brito, François Delalande and Lucy Green, about children, music and music education. The field work was aimed at making a musical composition workshop, under the format of a popular music band , performed in a federal public school in the city of Rio de Janeiro , with a group of children between nine and eleven years. To dialogue with children , the perspective on alterity and dialogism of Mikhail Bakhtin was adopted as theoretical and methodological support , as well as a research perspective without neutrality and research as aesthetics experience. As research findings, it is observed that the processes of creation of these children in the workshop are negotiated between peers, subject to its own conditions for its development and occur articulated with their musical experiences revealing child 's ties with aspects of culture. Highlights on this process also an integration of the activities to create, learn , play, and the motivations that realize this and suggest a unique relationship with contemporary culture. It emphasizes the importance of music creation activity as a place of sharing meanings and senses.

Keywords: Creation Process. Childhood. Culture. Music Education. Band. Music.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	INFÂNCIA, CULTURA E LINGUAGEM	22
1.1	Pluralidade na infância contemporânea	22
1.2	O universo lúdico: vida, jogos e brincadeiras	28
1.3	Experiência e criação	32
1.3.1	<u>As bases da imaginação e criação junto à experiência da infância</u>	36
2	MÚSICA E CRIAÇÃO NA VIDA, NA CIÊNCIA E NA ARTE	45
2.1	Por um conceito mais humano de música	45
2.2	A obra de arte e as diferentes condições de criação	50
2.2.1	<u>Por uma arte na vida e uma vida na arte</u>	59
2.3	Criação musical: alguns pontos de vista	61
2.4	Uma leitura sócio-histórica sobre processos de criação	69
2.5	Educação musical e criação	72
2.5.1	<u>Crianças e música</u>	76
2.5.2	<u>No limiar da aprendizagem: uma terceira perspectiva</u>	82
2.6	Experiências na cultura através das bandas	88
2.6.1	<u>Algumas peculiaridades de trajetórias de bandas</u>	93
2.6.2	<u>Parcerias</u>	94
2.6.3	<u>Uma banda, muitas bandas</u>	95
3	A MONTAGEM DE UMA BANDA COM CRIANÇAS COMO CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA	97
3.1	Pesquisa em ciências humanas	97
3.2	Alteridade e crianças na pesquisa	99
3.3	A construção de uma banda como estratégia metodológica: quando a vida articula-se à ciência	103
3.4	Ver-se e rever-se: questões do pesquisador no campo	111
3.4.1	<u>Uma apresentação “sensível” da pesquisa</u>	112
3.4.2	<u>O pesquisador é ou não é da banda?</u>	112
3.4.3	<u>Entre o criar e as interrupções inevitáveis</u>	115
3.5	Contexto da Pesquisa	115

3.5.1	<u>“Eu quero entrar para a banda!”: o processo de seleção e montagem da banda.....</u>	118
3.5.2	<u>Organização do campo.....</u>	120
4	AS CRIANÇAS, SUAS CULTURAS MUSICAIS E SEUS PROCESSOS DE CRIAÇÃO.....	124
4.1	As crianças interlocutoras da pesquisa.....	125
4.2	Contextos de experiência das crianças com a música.....	130
4.3	As crianças e suas concepções de criação.....	140
4.4	Aspectos dos processos de criação.....	150
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	174
	REFERÊNCIAS.....	186
	APÊNDICE A – Processos de Criação.....	194
	APÊNDICE B – Repertório Geral.....	195
	APÊNDICE C – Composições.....	197

INTRODUÇÃO

Pretendo apresentar os sentidos dessa investigação acerca do processo de criação musical de crianças, sob uma perspectiva sócio-histórica. Para além da minha relação com o tema que tornou possível e impulsionou esse aprofundamento, esta tese foi pensada sobre três eixos atravessados pelo tema da cultura: infância, criação e música. O entrelaçamento entre esses eixos sustenta-se na perspectiva de que arte e vida enriquecem-se mutuamente a partir de uma relação interdependente e complexa. Nesse sentido, compreende-se a criança como constituinte da cultura por um modo próprio e que o lugar social ocupado por ela deve ser constantemente discutido e problematizado. Um dos aspectos dessa relação entre arte e vida considera que a criação é algo intrínseco de todo ser humano e não se reduz à dimensão da arte e da ciência, mas se apresenta nas mais diversas instâncias da vida. Seguindo a mesma linha, a música como uma específica manifestação artística também é algo de todos, sendo possível relacionar-se com ela de tantas formas quantos tipos distintos de música que os seres humanos são capazes de produzir.

Baseado nessa perspectiva, essa pesquisa consistiu numa investigação sobre os processos de criação musical de crianças tendo como trabalho de campo uma oficina extraclasses realizada numa escola pública federal de primeiro segmento, localizada no bairro de São Cristóvão, Rio de Janeiro, na qual oito crianças interlocutoras se reuniram comigo semanalmente entre Agosto e Dezembro de 2012. Este trabalho desenvolveu-se em torno da seguinte questão central: *como se dão os processos de criação musical das crianças?*

Tal questão coloca em face os processos de criação das crianças na linguagem musical, mas também o processo de criação que envolve essa pesquisa como um todo: Que cuidados se fazem necessários ao tratar de objetivar experiências tão subjetivas como o criar? Como estruturá-la? Como registrá-la? Fazer essas ponderações implica em dizer que estão em pauta não apenas o conhecimento que se pretende produzir com esta pesquisa, mas também os sentidos que esse conhecimento tem para aqueles aos quais se refere. Essa perspectiva é trazida pelo filósofo Mikhail Bakhtin ao tratar de uma necessária unidade entre ciência, arte e vida, e que é atravessada pela alteridade e pela capacidade de ver-se em cada um dos campos.

Escrever tomando como referência esse pensamento fundamental da obra de Bakhtin é um imenso desafio ao abordar esses três campos da cultura humana que constituem a unidade do indivíduo e que parece algo tão óbvio, mas que vem gerar uma complexidade e riqueza de

sentidos. Na busca por alcançar uma unidade no indivíduo, o autor nos provoca a abordar novas formas de se relacionar com o mundo e consigo mesmo, desestabilizando linhas divisórias e redefinindo fronteiras. Ao propor essa permeabilidade e esse intercâmbio, faz-se a possibilidade de novos desenhos e de novas abordagens.

Esse pensador reforça que tal unidade produzida num nexos interno só se configura se assumida numa responsabilidade. Responsabilidade essa que não possui um álibi. Consiste num ato próprio e numa implicação com aquilo ou com aqueles com que estamos buscando nos relacionar. Por isso, nessa pesquisa, a resposta à indagação central não pode ser pensada separadamente do contexto em que essa própria questão é formulada. Ela se objetiva e busca interlocução num campo delimitado compreendido como o da relação entre criança e música, e que, ainda que se tenha pretensão de generalizar, dialoga com autores dedicados aos estudos da infância, da educação musical e da etnomusicologia, que contribuem na articulação entre cultura, música e o homem.

Entender a criação como parte da vida não nos isenta de oferecer juízos de valor às produções, tampouco planificar toda e qualquer produção. Pretende-se sim, com esse entendimento, olhar e escutar a história e a intensidade desse modo de lidar com o mundo que o homem desde muito cedo agencia. Compreende-se a infância como um momento especial no qual se percebe tanto esse impulso criador que explora, desafia, desestabiliza, resignifica e reconstrói as imagens e coisas ao seu redor quanto a ação do mundo adulto sobre esse impulso, não poucas vezes de forma estereotipada, seja exacerbando o valor de um talento ou invisibilizando especificidades infantis na medida em que não consegue colonizá-la.

Portanto, penso que conceber a criação como algo que nos implica seja na vida, na arte ou na ciência justifica a opção em apresentar a formulação das questões norteadoras dessa pesquisa articulando fragmentos da minha história de vida, dos desafios da minha experiência docente no campo da música e da leitura de autores que ajudam a contextualizar a singularidade dessas questões.

Infância, música e formação

A gente ouve a música e os olhos começam a ver coisas

Rubem Alves

As primeiras impressões musicais das quais tenho lembranças são sensações e emoções das quais não tinha a menor noção do que eram, nem como ou porque surgiam. Lembranças de colo. Anos depois fui saber que as pessoas chamavam aquilo de música.

As memórias que tenho quanto a uma ideia de imaginação e criação musical remetem-me a uma integração entre música, pessoas, ambiente e dispositivos sonoros. São encontros familiares de fins-de-semana em que guardo a lembrança de pessoas tocando e cantando sambas, outras crianças correndo e brincando, ao mesmo tempo em que se sentiam aromas de churrasco e cerveja como pano de fundo. Assim como dançar e fazer caretas ao som de músicas instrumentais ou de primórdios do Hip-hop¹ de fins da década de 70. A tecnologia insere-se nessa relação a partir da novidade dos aparelhos de som *três em um*, na década de 80, quando tive a experiência de escutar música vidrado nas capas e encartes de discos e fitas cassete que, além de figuras e imagens chamativas e por vezes misteriosas, continham títulos sugestivos que provocavam a imaginação². Assim como a experiência de manipular combinações de equalização sonora (graves, médios e agudos) com os diversos botões de luzinhas vermelhas e verdes no painel do aparelho. Do mesmo modo, divertia-me muito com desmonte de um gravador para mudar a rotação das fitas cassete e assim acelerar ou retardar a velocidade da música. Em todos esses contextos, a música apresentava-se integrada a outros aspectos da vida, e que na minha cabeça soavam como uma coisa só.

Há de considerar o tipo de contato com esse conjunto de coisas que faziam parte de meu universo e que, mais do que me dizer algo, passaram a me constituir. Essa era de certa forma “uma educação pela carne, que carrega a forma de seu espírito”, como diz Pasolini (1990). Esse autor, ao refletir sobre “discursos de coisas” na sua infância e juventude, considera que a educação que o sujeito recebe dos objetos, das coisas e da realidade física,

¹ Tais discos eram trazidos por um rapaz que nossa família abrigou durante alguns anos. Ele era disc-jóquei (hoje se abrevia DJ), todos os discos tinham a sua rubrica e eu ficava a imaginar o que ele fazia com tantos discos.

² *Roberto Carlos em ritmo de aventura* (Roberto Carlos) e “*Journey to the centre of the Earth*” (adaptação do tecladista e compositor Rick Wakeman para a obra de Júlio Verne) entre outros

sobretudo de sua condição social, “torna-o corporalmente aquilo que é e será por toda vida” (PASOLINI, 1990, p.127).

Especialmente pelas capas dos discos e pelos títulos das músicas, aliado às próprias canções em si, a imaginação projetava-me tardes inteiras para um lugar de participação efetiva no grupo musical que ouvia. Sem a menor preocupação, eu simplesmente queria, desejava e imaginava *estar lá*. Uma experiência de infância na qual foi possível um espaço e tempo próprios para uma atividade não tão comum para as crianças ao meu redor, a despeito de continuar ralando joelho ao jogar bola e brincando de pique, assim como fazer as atividades rotineiras da escola. Foi um espaço onde pude circular por caminhos nos quais simplesmente os elementos estavam disponíveis e eu usava-os na medida do possível. Não me foram negados os discos de rock, o samba, a música instrumental, qualquer que fosse. Da mesma forma, o uso de algum violão solto pela casa e a presença constante de revistinhas de “violão e guitarra³”, especialmente após ter ganhado meu primeiro instrumento.

Já mais tarde, no contexto das primeiras aulas de guitarra, um momento divisor de águas foi meu primeiro contato com a improvisação, um universo que soou profundamente arrebatador para mim, na medida em que o que estava em jogo não era exatamente decorar notas musicais ou aprender a tocar uma música em especial, mas sim o interesse na exploração e descoberta de sonoridades, e a escuta de como aquilo soava. Em parte das aulas, eu e o professor ficávamos ouvindo o repertório do instrumento, em especial, *Jazz e Blues*. O perfume de lustra-móveis misturado com aroma do verniz das cordas novas do instrumento parecia que fazia parte da atividade de escutar tais músicas. Esse recorte temporal e espacial soava para mim como uma intensa experiência de liberdade.

No entanto, refletir sobre a improvisação musical contribuiu para que essa experiência adquira hoje um sentido dialógico, na medida em que, ao lado da liberdade, há também um desafio. Numa das primeiras aulas, o professor Claudio Tigrão havia me passado um exercício que consistia em estudar um desenho da escala maior⁴ no braço do instrumento. Na semana seguinte, mostrei a ele o resultado do estudo e satisfeito pediu para que tocasse *com*

³ Nas décadas de 70 a 90, eram muito populares tais revistas. Eram vendidas nas bancas de jornal e traziam um método muito prático de acompanhamento de canções. Junto às letras, trazia as cifras (método de harmonização musical usado especialmente na música popular) assim como as indicações dos dedos no braço do violão. Atualmente, tais revistinhas dividem significativamente espaço com os sites que prestam o mesmo serviço e com uma ampla paleta de possibilidades e links.

⁴ O termo *escala maior* refere-se a uma determinada sistematização das notas musicais. Habitualmente toma-se tal formato como base para o estudo inicial das melodias, especialmente no sistema *tonal*, palavra surgida no período barroco que designa relação entre as notas e acordes de uma peça com determinada centralidade, chamada tônica (DOURADO, 2004).

ele. Não tendo tido entendido a proposta, eu simplesmente executei a escala sobre a base musical que tocava, nota por nota, consecutivamente, de forma mecânica, como vinha decorando a semana inteira, e que, apesar de “soar” com alguma lógica, nada tinha de musical. O professor parou e me disse que não precisava executar daquele jeito, mas sim do jeito que eu quisesse. Um desafio um tanto peculiar. Naquele instante, estava me convidando a entrar numa outra relação com o tempo, misto de magia, técnica, contingência e especialmente uma intensa experiência de um vínculo consistente com aquilo que, apesar de autoral e próprio, ao mesmo tempo se dava como desconhecido e incerto.

Desde aí, no decorrer de diversas experiências em grupos musicais, tive a oportunidade de lidar com diferentes formas de criar: experimentar improvisações, assim como compor individualmente ou em parceria; por vezes para alguma situação extramusical, por outras pela própria música em si. Compreendo que essas experiências vieram a contribuir não só musicalmente, mas também nas relações sociais e de amizade. Tais condições ofereciam por vezes a oportunidade de discutir critérios de legitimidade e reconhecimento de autoria em trabalhos de composição e arranjos. O tema da criação que, de alguma forma vinha sendo gestado, agora segue comigo principalmente vinculado às atividades artísticas até então.

No período em que cursei o bacharelado em Música Popular Brasileira e Licenciatura em Música (1999-2005), ambos pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), um contato mais sistematizado com a relação entre aprendizagem e criação ocorreu especialmente quando cursava as disciplinas *Oficinas de Música*, *Seminários de musicalização* e *Harmonia* nessa. Nessas aulas era sugerido aos alunos que compusessem algo de acordo com os conteúdos específicos em pauta. Nesse sentido, tal postura dos professores proporcionava acessar uma “forma”, uma maneira de aprender e de ensinar na qual a criação possuía um lugar importante.

Da mesma forma, apresentou-se como importante à minha trajetória a oportunidade de reflexão acerca de criação musical e ensino na disciplina *Oficinas de música*⁵. De uma matriz filosófica que contesta a primazia do sistema tonal (FERNANDES, 1997), sua proposta pode entrar em conflito com o instituído hegemonicamente tanto pela diversidade de abordagens que podem ser utilizadas, quanto pela própria produção ao possibilitar outros padrões sonoros

⁵ Baseado na diversidade de definições encontradas pelos professores que aderiram a essa abordagem, Fernandes (1997, p.11-12) considera-a “uma metodologia de educação musical que está fundamentada em novas práticas pedagógicas e por uma linguagem musical já utilizada pelos compositores da música contemporânea (...) tratada aqui como sendo um segmento da música culta, dita erudita praticada a partir do pós-guerra”.

e musicais bem distintos do que habitualmente se vincula fora de círculos muito específicos de música, gerando uma significativa fonte de discussão.

Experiência Docente e pesquisa

O contato com a criação musical tenderia a desenvolver-se em minha trajetória no campo docente inicialmente no Instituto Federal Tecnológico do Rio de Janeiro (IFRJ) e posteriormente na escola onde realizei a pesquisa. No curso superior de Produção Cultural no IFRJ, pude trabalhar com a feitura de composições com a função de articular tanto a conteúdos específicos de música quanto a algum tema de interesse dos alunos, e com tempo razoável à reflexão acerca desses processos de criação. Contudo, as atividades de criação musical ocupavam uma pequena parcela do currículo relacionado à música.

Ingressando na escola seguinte à qual se deu a presente pesquisa, meu contato pedagógico com o tema da criação toma outro viés na medida em que passo a trabalhar com o público infantil e numa equipe bem maior de professores. O currículo de música dessa escola se assenta em três eixos: *escutar/apreciar*, *executar/interpretar* e *compor/improvisar*. Condições que asseguram o reconhecimento do tema no ambiente pedagógico musical ao tornar-se uma estratégia no processo de ensino e aprendizagem.

Tratando da educação musical no Brasil, Fernandes (1998, p.62) comenta que, desses três eixos musicais, é comum serem priorizados um ou dois, principalmente a execução/interpretação. Essa crítica também é aprofundada por Brito (2007) que reforça a necessidade de uma revisão e transformação dos sistemas *maiores* ou hegemônicos de educação musical calcados na reprodução apenas, e que desconsideram quase sempre as atividades de criação. Baseada no pensamento do compositor e educador H-J Koellreutter que propunha a ênfase no ser humano como objetivo maior da educação musical, a autora propõe uma educação musical em modo *menor*⁶, que articule não só as atividades propriamente musicais, mas que também aposte na construção de espaços de convivência nos quais o fazer musical esteja integrado a elementos e atividades da vida, jogos, brincadeiras, temas de interesse, e que se realize como música numa dinâmica que privilegie a escuta e estratégias sensíveis de contato, vínculo e comunicação, operando sobre outro conceito de

⁶ Termo utilizado pela autora para caracterizar uma perspectiva divergente do hegemônico.

tempo: “que não tenha pressa” (BRITO, 2007, p.270). A proposta de Brito é inspiradora e promove uma reflexão significativa sobre os caminhos da educação musical e da sociedade como um todo e que ao cotejo com o sistema já instituído, que se manifesta tanto em produções da música erudita como da música popular, pode apontar para uma série de questões e discussões nas quais importa a relação entre crianças e música.

A minha passagem do IFRJ para a escola em que se deu a presente pesquisa despertou uma série de pequenas questões relacionadas ao ensino musical que, gradativamente, foram tomando forma e força. A partir de 2009, a composição como atividade pedagógica das turmas de 4º e 5ºanos passou a me chamar bastante atenção. Em tais aulas pude observar que a proposta de criar suas próprias músicas mobilizava as crianças de diversas formas: discussões, negociações, inclusões, exclusões, alegrias, decepções, e tudo de maneira muito intensa. Instauravam-se em mim momentos de surpresa e perplexidade em que à frente de uma ambiguidade entre caos e ordem provocava-me uma indagação inicial que passou a me acompanhar desde então quando se trata do tema: *que atividade é essa que estou propondo que denomino criação musical? O que acontece que mobiliza tanto os alunos?*

O lugar ocupado pelo professor convencionalmente fundamenta-se num lugar de autoria, de decisões e de uma organização geral, mesmo em situações em que tais ações busquem ser compartilhadas. O deslocamento do papel das crianças no interior desse contexto através dos processos de composição, ainda que temporariamente, instaurou outras questões: *qual o lugar social da criança no que tange à criação, em especial à criação musical? O quanto e como suas produções são visíveis?*

Do campo da sociologia da infância, Sarmiento (2003) denomina *administração simbólica da infância* um conjunto de fatores que vêm sendo construído pelo paradigma da modernidade em que as normativas e prescrições condicionam a vida das crianças na sociedade:

Referimo-nos a atitudes de frequência ou não de certos lugares, tipo de alimentação promovido ou proibido, horas de admissibilidade da ou de recusa de participação na vida cotidiana [...] a áreas de reserva para adultos: a produção e o consumo; o espaço-cultural erudito; a *acção* cívico-política [...] ainda á configuração de “um ofício de criança” intimamente ligado á *actividade* escolar (SARMENTO, 2003, p.5).

Tal administração simbólica reestrutura-se no que o autor denomina de uma reinstitucionalização da infância na segunda modernidade, quadro contemporâneo no qual a expansão dos fatores modernos de institucionalização da infância, conjugados

paradoxalmente a uma crise das instâncias de legitimação e as narrativas que as justificam (abalos nas ideias fundadoras da modernidade como crença na razão, sentido do progresso, etc.) “tem sérias implicações no estatuto social da infância e nos modos, diversos e plurais das condições *actuais* de vida das crianças” (SARMENTO, 2003, p.7). O autor apresenta como característica dessa fase da modernidade a reentrada das crianças na esfera econômica como consumidores e participação efetiva no trabalho de marketing, o choque cultural entre a cultura escolar e as diversas culturas familiares de diferentes origens⁷, as transformações na estrutura familiar e em especial a saída das crianças para agências de ocupação e regulação do tempo, instituições essas controladas pelos adultos onde não há “tempo para descobrir os seus limites, nem espaço para conhecer o sabor da liberdade” (SARMENTO, 2003, p.9).

Tomadas devidas proporções que devem respeitar as singularidades, as culturas e modos plurais de infância, chamam-nos a atenção dois aspectos salientados pelo autor: tempo e espaço. Em lugares onde tempo e espaço possam se oferecer ludicamente, que reflexos teriam neles esse crescente movimento de prescritividade e a normatividade que subtrai tempos disponíveis⁸ para a criança?

Tais questões contemporâneas suscitaram-me a pensar sobre um possível vínculo entre a ânsia dos alunos e espaços para a criação supostamente mais raros. Talvez por isso as crianças na escola estivessem sendo vistas à época por mim como “desorganizadas” ou “agitadas”, e que na impossibilidade de observar o ponto de vista delas e na dificuldade de compreendê-las, encontrava-me surpreso e perplexo. Esse aspecto reforça mais ainda a necessidade de se compreender que infância é essa na nossa contemporaneidade e como a música se inscreve nela, especialmente a criação musical. A problemática levantada por Sarmiento (2003) serve-nos, em princípio, como um impulso inicial para observação das condições às quais as atividades das crianças vêm sendo organizadas na sociedade de um modo geral.

É importante ainda relativizar essas observações no contexto escolar na medida em que a criação é algo que ocorre no próprio fluxo da vida, não sendo possível apreendê-la de uma única forma ou estando condicionada a circunstâncias em que frequentemente crê-se como “ideais”. Há outros ângulos de visada que atravessam e que problematizam o tema, fazendo com que essas observações situem-se como ponto de partida na busca em

⁷ O autor trata de um quadro cada vez mais presente na Europa, visto o crescimento da população imigrante nesse continente. No Brasil, pode-se considerar muito mais o choque entre a cultura escolar e a cultura da vida corrente do que atribuir a fatores da diversidade dos alunos.

⁸ No sentido de tempo livre sem pressões externas.

compreender as crianças e suas produções. Haveria outras formas de recriar seus mundos mesmo sob o patamar da administração simbólica e em espaços cada vez mais normatizados e pré-determinados? Como as crianças continuam a criar fora daquilo que, muitas vezes, romantizamos como condições ideais para a criação, em geral quando se fala em liberdade? E que valor adquire suas produções em diferentes contextos? Como as crianças participam da cultura?

Sob o ambiente da prática pedagógica relacionada à criação marcada por uma dialética entre caos e ordem foi-me possível observar e refletir sobre um provável campo de pesquisa. Entretanto, constatei que o trabalho em sala de aula regular e tudo o que isso implica (conteúdos, horários, número de alunos, e uma menor flexibilidade em muitos sentidos) não se oferecia como um espaço em que fosse possível o aprofundamento de tais questões e que estivesse disponível a ajustes estruturais. Nesse sentido, propus que meu projeto de Dedicção Exclusiva⁹ nessa instituição de ensino a partir de 2012 fosse constituído por uma oficina de criação musical¹⁰ organizada numa frequência semanal de trabalho específico, com um único enfoque, a criação, e um menor número de alunos em sala.

Sustentei a expectativa de que nessa oficina poderíamos observar de forma mais aprofundada o dinâmico e complexo processo de criação que parecia apontar não somente para as questões musicais mas também para uma série de significados e experiências que trazem suas histórias e seus modos de ser e estar no mundo. Buscou-se a participação das crianças na construção desse espaço de criação e de pesquisa desde suas primeiras etapas. Implementei uma oficina com objetivo de realizar composições sob a denominação de “*Vamos montar uma banda?*”, a chamada para a participação no grupo. Foi fundamental analisar o contexto do grupo na perspectiva de uma banda na medida em que a ideia de uma banda de rock ou pop/rock permeou o imaginário das crianças participantes e, até certo ponto, o meu também. Essa etapa será detalhada no capítulo do campo de pesquisa.

Enfim, enfatizo que o papel das experiências das crianças participantes da oficina de criação musical configurou-se como um caminho fértil para a compreensão de suas construções musicais e das suas relações com a música enquanto aspecto da infância contemporânea. Pretendo abordar a oficina a partir de algumas questões de pesquisa: Como se desenvolvem os processos de criação musical? Que ações se relacionam com esses

⁹ Essa escola possui a opção desse regime de trabalho, que proporciona o desenvolvimento de projetos extraclasse independentemente das aulas regulares.

¹⁰ O termo *oficina de criação musical* não possui vínculo direto com o conceito de *oficina de música* explicitado anteriormente.

processos? Nessa experiência que se pretende coletiva, como o grupo apresenta-se e que diferentes formas podem tomar? Que sentidos as crianças atribuem aos seus processos de criação e seus produtos?

Portanto, o objetivo geral que rege essa tese consiste em *problematizar os processos de criação musical de crianças no contexto de uma oficina musical*. Vale salientar que essa construção é atravessada por objetivos específicos que se resumem em *compreender que aspectos estão envolvidos no processo de criação; compreender como as crianças relacionam-se e organizam-se no decorrer e ao redor desses processos; e compreender que sentidos constroem para esses aspectos*.

O presente trabalho foi organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, busco situar a infância no tempo de hoje, como uma forma de fornecer visibilidade e participação dela na cultura contemporânea, assim como atualizá-la como categoria de interlocução. Nesse sentido, apresento um diálogo entre a infância e a cultura contemporânea, trazendo aspectos acerca da linguagem, do lúdico, da experiência e criação. No segundo, defendo uma perspectiva sobre música que dialogue com a diversidade humana, apresentando uma crítica às condições que agenciam o conceito de obra de arte seguido da apresentação de diferentes aspectos envolvidos nos processos de criação musical. Ainda nesse capítulo, apresento perspectivas acerca da criação musical no âmbito da educação musical, assim como uma busca em caracterizar o formato de banda como um coletivo musical que se encontra primordialmente na cultura contemporânea, e tende a dialogar cada vez mais com esse campo na medida em que a aprendizagem informal tem-se mostrado foco de interesse. No terceiro capítulo, apresento os referenciais teórico-metodológicos que fundam essa pesquisa e como a infância situa-se neles, além da construção do campo de pesquisa que compreende uma ideia de banda como estratégia metodológica, e ainda reflexões acerca do lugar singular de pesquisador nesse contexto metodológico. No quarto capítulo, apresento o campo de pesquisa e suas análises, ao qual consiste, sobretudo, em diálogos com as crianças interlocutoras da pesquisa, suas experiências com a música, suas concepções de criação e aspectos que constituíram seus processos de criação musical na oficina. E no quinto e último capítulo, trago as reflexões e considerações finais acerca dessa pesquisa.

1 INFÂNCIA, CULTURA E LINGUAGEM

Nesse capítulo, busco situar a criança no tempo de hoje, como uma forma de fornecer visibilidade e participação dela na cultura contemporânea. Uma tentativa também de se afastar de ideias estereotipadas acerca da infância, e ao mesmo tempo, uma forma de atualizar essa categoria como interlocutora. Nesse sentido, trato a seguir de refletir sobre a infância e a cultura contemporânea, trazendo aspectos acerca da linguagem, do lúdico, da experiência e criação.

1.1 Pluralidade na infância contemporânea

Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é
verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide
perfeitamente com este.

Giorgio Agamben

Afirma ainda o filósofo que o sujeito contemporâneo não se situa inteiramente adequado às pretensões de seu tempo e é justamente por esse deslocamento que se pode perceber e apreender o tempo em que se vive. Uma relação singular com o tempo na qual se adere a este, e simultaneamente, a uma dissociação e afastamento dele. Trata-se ainda de uma necessária não coincidência com a época, na medida em que, para Agamben (2009, p.59), aqueles que coincidem e aderem em todos os aspectos ao seu tempo não conseguem ser contemporâneos porque não “podem manter fixo seu olhar sobre sua época”.

Na medida em que se passa a aderir a todas as coisas ao redor e aceitá-las incondicionalmente, abre-se mão de responder a elas conscientemente, de agir sobre elas, pois a relação toma um tom de passividade e aceitação plena, justamente a contramão de uma postura responsiva. Sendo o ato de responder constituinte da compreensão e da linguagem humana, nesse sentido, viver a contemporaneidade não pode ser absolutamente aceitar toda a novidade, mas sim estabelecer relações de respostas a essas coisas, respostas essas sustentadas numa experiência passada. Dessa forma, esse deslocamento e não coincidência com o tempo

em que vivemos confere não somente o ato de responder às coisas, mas antes de tudo participarmos delas.

Agamben (2009, p.62) também traz a ideia de luz e escuridão como alegorias na tentativa de configurar uma ideia de contemporaneidade. Afirma o filósofo que a contemporaneidade não reside no que há de luz no seu tempo, mas sim no escuro. É contemporâneo aquele que consegue perceber essa obscuridade, que não se deixa cegar pelas luzes do presente e “que consegue entrever nessas a parte da sombra” (AGAMBEN, 2009, p.64). Segundo o autor, a luz das estrelas distantes no universo apresenta-se até nós como escuridão ao não nos alcançar. Paradoxalmente, dirigem-se a nós em nossa direção ao mesmo tempo em que se mantêm distante. Essa relação paradoxal captada por Agamben ajuda-nos a pensar como a contemporaneidade é algo em permanente movimento, impossível de ser completo e em que somente fragmentos se oferecem a serem investigados, na medida em que a luz transveste-se de escuro e ainda que se dirija a nós, nunca chega por inteiro, como a alegoria das estrelas.

Começar a pensar os temas da criação, da infância e da música, considerando essa perspectiva oferecida pelo filósofo, já traz em si um sentido da pesquisa e seus limites, visto a incompletude com que o contemporâneo se oferece.

Consiste em participar do presente, mas sem coincidir com ele. E sim sentir-se afetado pela história de modo a agir sobre esse presente, como uma resposta ao que se oferece. Um estranhamento das novidades ou mesmo das acepções naturalizadas. Nesse sentido, pensar o sujeito, especialmente a criança, é buscar estranhá-la numa atitude de pesquisa como indica Amorim (2001)¹¹. É lançar o olhar não para a luz e para aquilo que se mostra habitualmente da infância, para o que se oferece na região visível. É necessário buscar aquilo que reside, sabe lá desde quando, na obscuridade de que trata Agamben, no que há de invisibilidade dessa infância.

Pretendo, a seguir, buscar projetar a infância na contemporaneidade seguindo alguns rastros de “sombras” e sabendo que muito ainda continuará a reivindicar visibilidade, na linguagem e na cultura.

Tratemos de olhar a criança, percebendo-a em uma diversidade de dimensões: histórica, artística, cultural, cognitiva, emocional, física, biológica e moral. São conhecidas e naturalizadas perspectivas sobre a criança como um ser que em todas essas instâncias ocupa

¹¹ Segundo a autora, ao pesquisador é necessário estabelecer uma relação de estranhamento para que o outro se torne para ele um sujeito da pesquisa.

um lugar social ainda pouco visibilizado, e principalmente um encaminhamento para um “vir a ser” de acordo com padrões e estereótipos formulados pela perspectiva da modernidade.

Castro (2008) faz uma crítica importante a esse lugar da criança em nossa sociedade estratificada, à qual denomina de desigualdade estrutural. Lugar esse ocupado pelo conceito e pela imagem de que a criança é o ser próprio da “falta” e que deve ser “preenchida”, sendo ainda legalmente incapaz, fisicamente mais fraca, cognitivamente e emotivamente mais suscetível, devendo ser tutelada e impossibilitada de responder por seus atos, dentre outras inferências que reiteram o mesmo sentido de inferioridade.

Esse ponto de vista sobre a criança adapta-se a uma perspectiva linear pautada na ideia de progresso e desenvolvimento a qualquer custo, e que se sustenta sobre uma íngreme lógica de hierarquia de valores, o que implica em infinitas etapas a serem alcançadas progressivamente para se obter sucesso e satisfação. Estrutura essa que funda não somente a vida produtiva e econômica, mas também se reflete nas atividades sociais e, principalmente, no campo da educação.

Não se trata de desconsiderar e não validar os aspectos dessa desigualdade, até porque, fazendo-se presente no mundo concreto, esse aspecto constrói a realidade, da mesma forma que a própria realidade responde, muitas vezes reforçando tal perspectiva teórica. Todavia deve-se buscar ultrapassá-la, se quisermos investigar como as crianças de fato relacionam-se com o mundo ao seu redor para além dessas lentes, de certa forma opacas.

A começar por considerar o sujeito na sua linguagem, na sua elaboração que se configura e se aprimora no engendramento entre pensamento e fala, e as especificidades decorrentes de cada idade. Nesse sentido, pensar a criança como uma categoria de interlocução (PEREIRA, 2012a) configura numa das chaves para se iniciar essa abordagem. Entender as crianças como interlocutoras é a premissa básica da perspectiva que proponho e a qual consiste no suporte para análise do campo e crítica. São interlocutoras todas as crianças, ainda que em determinadas circunstâncias não sejamos capazes de compreendê-las.

No entanto, é importante destacar o lugar daquele que tenta fazê-lo, nesse caso o pesquisador. Como lidar com o incompreensível, com situações surpreendentes e inesperadas, e outras muitas vezes impossíveis de se controlar? Ou numa pretensão em “não deixar nada escapar”? Urge em se reconhecer que, se desejamos ir além de tais expectativas, é necessária a construção de metodologias pertinentes em que possa fazer indagações a esse lugar. A interlocução na pesquisa pressupõe que o pesquisador coloca-se implicado com as crianças na medida em que se pronuncia no diálogo, e assim também torna-se alvo de

observação e reflexão. Suas mudanças, suas retomadas e a relação que é estabelecida com a criança passam a compor também a pesquisa.

Tal aspecto abre a possibilidade de compartilhamento de sentidos, através de diálogos e produções, que travam contato à perspectiva do adulto e à da criança acerca da cultura, possibilitando o surgimento de novos pontos de vista a ambos os lados. Nesse sentido, a cultura pode ser pensada como uma dimensão na qual há um permanente movimento de disputa simbólica na qual não é rara a ressignificação e adaptação de aspectos instituídos que representam diferentes relações de poder¹². Tal movimento oferece-se às vistas de forma plural, na medida em que se busca observar como os diferentes lugares respondem a partir das suas singularidades.

Cabe observar a cultura como um conjunto de sentidos com o qual tanto apreendemos e transformamos histórias e coisas, ao mesmo tempo, em que também somos representados por inúmeras formas de imagens, sons, histórias, entre outras coisas. Nesse sentido, compreendo que a criança tanto mobiliza a cultura simbolicamente, economicamente e socialmente quanto se constitui como alvo das instituições de cultura que endereçam sua produção a elas, direta ou indiretamente. Como uma via de mão dupla, a criança está na cultura ao mesmo tempo em que a cultura está na criança.

Sob a perspectiva da alteridade, Pereira (2012a, p.51) afirma que as crianças apreendem e ressignificam as épocas e sociedades em que habitam ao mesmo tempo em que essas mesmas épocas e sociedades expressam suas compreensões acerca do que vem a ser infância. Já Sarmiento (2003), do campo da sociologia da infância, considera que, sendo as culturas da infância tão antigas quanto a própria infância¹³, elas constituem-se alteradas pelos processos históricos de recomposição das condições sociais, trazendo marcas de sua época, exprimindo a sociedade nas suas contradições, extratos e complexidade.

De acordo com Pereira (2012a), partimos do pressuposto de que o conceito de criança é circunscrito aos sujeitos que compõem uma categoria social, histórica e cultural, plural por natureza e que são constituídas de singularidades etárias, geracionais, sociais, de gênero, étnicas, econômicas e culturais. Vinculada diretamente a essa perspectiva, a *Infância* é concebida como a experiência própria desse sujeito.

¹² Certeau (2013, p.39-40) identifica uma produção centralizada, barulhenta, expansionista e racionalizada e outra qualificada de “consumo”, que é astuciosa e dispersa e que emprega de modos próprios o que se oferece. São procedimentos populares e cotidianos da criatividade que “jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los”.

¹³ Ainda que a abordagem à Infância no meio acadêmico tenha tomado volume a partir dos estudos de Philippe Ariès sobre a história social da infância.

Se a criança dialoga inteiramente com a cultura, indago como se apresenta esse diálogo nos dias de hoje. Que aspectos ideológicos, sociais, históricos e culturais poderíamos destacar como apoio a se pensar a criança na contemporaneidade? Como a criança participa do seu tempo?

Jobim e Souza (2008), ao tratar de uma relação entre infância e linguagem no sentido de uma crítica à cultura, aponta um projeto de colonização capitalística não somente limitada ao sistema econômico e à premissa da acumulação material e propriedade, mas também à instauração de tais princípios na formação das subjetividades. A autora observa nesse projeto um encaminhamento para tornar o homem um ser autômato, mecanizado e assemelhado a um objeto, com vias a conceber o sentido da sua vida dependente de um sistema pautado no consumo de coisas. A aplicação desse estado de coisas apresenta-se ostensivo no momento atual em que dispositivos sociais buscam naturalizar todos como consumidores, sem exceção.

Sarmento (2003, p.6) considera o momento como uma segunda modernidade caracterizada por determinadas mudanças em aspectos da política e economia mundial, como a ruptura da fronteira entre os dois blocos, levando a uma crise no leste europeu socialista e ao indicativo dos Estados Unidos como única potência hegemônica¹⁴; e da mesma forma, a expansão da economia de serviços frente à industrial, a criação de dispositivos de mercado para uma escala universal e a globalização das empresas, tornando-se grandes conglomerados, ou melhor, exploração de mão-de-obra local pelas corporações com alto poder econômico.

Os impactos dessas mudanças alcançam todo o sistema mercadológico e de bens simbólicos. Em relação ao público infantil, Sarmento (2003, p.9) refere-se aos produtos culturais para a infância como programas de vídeo, televisão, cinema, desenhos animados, jogos de informática, jogos de construção, literatura infanto-juvenil e parques temáticos, articulados a uma série de outros produtos de consumo de diversas naturezas que se direcionam a esse público, como alimentação *fast-food*, brinquedos, moda infantil, guloseimas, mobiliário, material escolar, entre outros, estabelecendo um dos maiores segmentos de mercado mundial. Acrescenta-se a essa listagem o fato de que muitos desses aspectos são atravessados por produções artísticas, sejam elas visuais, coreográficas e cênicas, ou musicais feitas para crianças e que, seguindo a mesma lógica mercantilista, também se adequam à padronização nas diversas etapas do processo do mesmo modo que todos os outros produtos.

¹⁴ Vale salientar que, entre 2003 e 2013, esse quadro geopolítico não se apresenta exatamente dessa forma, tendo surgido crises internacionais em diversos níveis, mas também ascensão de alinhamentos de países emergentes economicamente. Contudo, o processo de globalização continua em pauta.

Esse autor afirma que tais fatos contribuem para uma globalização da infância e que indicam, mesmo que aparentemente, a existência de uma só infância no espaço mundial ao pensar sobre o compartilhamento das crianças acerca dos mesmos gostos e produtos no mundo inteiro. Porém, o próprio autor rebate a possibilidade de uma infância única na medida em que as crianças reinterpretem ativamente esses produtos culturais. Da mesma forma, Corsaro (2011) compreende que há uma apropriação que é criativa na qual se estende ou se desenvolve uma cultura de pares¹⁵. Para esse autor, “as crianças transformam as informações do mundo adulto a fim de responder às preocupações de seu mundo” (CORSARO, 2011, p. 53).

Contudo, podemos refletir sobre esse aspecto numa perspectiva que ultrapassa o fato e o acontecimento da ressignificação em si, alcançando a dimensão epistemológica, como realiza Jobim e Souza (2008, p. 26):

Por um lado, a linguagem se constitui em um espaço para enfrentarmos a polêmica das questões epistemológicas nas ciências humanas, resgatando uma identidade própria para essa área do saber; por outro, a infância se coloca como um método para uma discussão crítica do conceito de modernidade em relação à dimensão da cultura e do progresso. Essa dupla função não admite dissociação.

É pela linguagem que se constrói a possibilidade de compreender criticamente a história e a cultura de uma época, nos diz a autora, ao propor a infância e a linguagem como paradigmas para a recuperação da sua dimensão crítica nas ciências humanas com vistas a um enfrentamento das contradições que marcam as sociedades capitalistas na atualidade (JOBIM E SOUZA, 2008, p.153).

Na atividade da criança na linguagem, fica evidente a ressignificação do sentido da vida moderna e de suas contradições ao problematizar a relação do homem com a cultura (JOBIM E SOUZA, 2008, p.156). Ao explorar todo potencial expressivo e criativo, a criança “rompe com as formas fossilizadas e cristalizadas de seu uso cotidiano”, descontextualizando espaço e tempo, subvertendo a ordem e desarticulando conexões (JOBIM E SOUZA, 2008, p.160), instigando assim um diálogo e questionamento da realidade, e que encontra um amplo campo de debate na medida em que o mundo adulto esteja disposto a receber e conceber a infância nessa perspectiva crítica. Nesse sentido, Jobim e Souza (2008) atualiza a presença da

¹⁵ O conceito de cultura de pares infantis é definido pelo autor como “um conjunto estável de atividades e rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (CORSARO, 2011, p. 128)

infância no estágio atual do capitalismo ao destacar seu potencial em contrapor-se à variedade de imposições que incidem também em toda sociedade.

Dessa forma, é iluminando a dimensão da linguagem na criança que se torna possível construir uma perspectiva plural acerca da infância, em que mesmo compartilhando preferências em nível mundial, não significa absolutamente que a experiência seja sempre a mesma para todas as crianças. Tais perspectivas contribuem para a ampliação de nossa visada para esse olhar plural em relação ao modo como a experiência é vivenciada.

A criança está na cultura. Ela rebate, ressignifica, sente, aprende a responder o mundo a sua volta, ainda que não possua a força para mudanças mais incisivas num quadro mais amplo. Em que atividades ou espaços, então, as crianças conseguem exercer sua participação na sociedade de modo mais efetivo aos olhos dos adultos? Nessa busca, pelas “sombras” da contemporaneidade, vejamos alguns aspectos do universo lúdico que se apresentam na vida do ser humano em geral.

1.2 O universo lúdico: vida, jogos e brincadeiras

A ideia do lúdico e do jogo apresenta-se em inúmeras atividades do ser humano como uma importante função social. Huizinga (2010, p.1) aprofunda seus estudos acerca da relação entre homem e cultura tomando como fundamento a ideia de que “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve”, concebendo, assim, o jogo como um fenômeno cultural e histórico. O autor trata da presença do lúdico e do jogo como constituinte da própria cultura e da maneira como ela se apresenta em diversas áreas como a linguagem, as competições, a guerra, o conhecimento, o direito e as artes. A cultura surge inicialmente como forma de jogo, como algo que é “jogado” e, justamente por isso, possui um caráter lúdico (HUIZINGA, 2010, p.53). Dessa forma, compreendo o lúdico como uma linguagem no sentido de constituir um modo de se colocar, de estar e de se comunicar no mundo.

Esse autor destaca alguns aspectos que caracterizam esse caráter. Um deles consiste na atitude voluntária do jogador, pois é ele próprio quem determina sua entrada e saída do jogo, ou ainda, seu começo e final. Huizinga (2010, p.11) afirma que é uma característica fundamental do jogo “o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade”, não suscetível a imposições externas, como uma necessidade física ou moral, assim como não se constituindo como tarefa. Caracteriza-se pela possibilidade de se adiar ou cancelar a qualquer hora, exceto

quando constitui uma função cultural reconhecida, como um culto ou ritual, em que ganha a noção de obrigatoriedade, dever e trabalho.

Outro destaque dado por Huizinga (2010) é que o jogo encontra-se fora da vida corrente, constituindo um “outro mundo” que passa a existir num outro tempo e num outro espaço, distante das satisfações e necessidades mais imediatas da sociedade, mas que assenta, contudo, a satisfação própria do jogar. O jogo tem a função de interromper o *continuum* das obrigações e fornecer uma distensão. Configura-se ao fundo de todo tipo de ritual e eventos que, dessa forma, se apresentam em relação dialética com as funções ordinárias e rotineiras da vida, exercendo uma função social fundamental na medida em que demarca uma linha divisória em relação à rotina. Segundo o autor, tais eventos apresentam-se regidos por estruturas próprias em termos de espaço, tempo, materiais, ideias, sentidos e regras, e se configuram como uma esfera distinta do cotidiano:

A arena, a mesa de jogo, o círculo mágico, o templo, o palco, a tela, o campo de ténis, o tribunal, etc., têm todos a forma e a função de terrenos de jogo, isto é, lugares proibidos, isolados, fechados, sagrados, em cujo interior se respeitam determinadas regras. (HUIZINGA, 2010, p.13)

Os lugares da cultura como campos previamente delimitados possuem determinações particulares e se desenvolvem em direção a algum objetivo através de “movimentos, mudanças, alternâncias, sucessões, associações e separações” (HUIZINGA, 2010, p.12). Esse aspecto que só faz sentido no interior desse campo delimitado consiste nas regras próprias que organizam o jogo que então cria ordem e é a própria ordem.

Esse movimento interno do jogo gera uma tensão e expectativa, pois ainda que não seja uma tarefa, ele possui um objetivo a ser alcançado mediante regras configurando-se como um desafio a ser superado. Essa característica faz com que aquele que joga seja absorvido inteiramente pelo jogo. Outras duas características gerais, a tensão e a incerteza, são tomadas pela paixão em ganhar o jogo, especialmente quando o caráter de disputa instaura-se, ameaçando destruir a ligeireza própria do jogo (HUIZINGA, 2010, p.55).

Aderir ao jogo é uma atitude voluntária na qual se aceitam suas regras, e o cumprimento delas torna-se fundamental para a coesão do jogo e do grupo de jogadores. Na medida em que todo jogo tem suas regras e que valem dentro de seus limites, essa relação incide sobre os jogadores com a manutenção de uma comunidade e mesmo após o jogo ter acabado. Por outro lado, o desrespeito às regras é compreendido como uma ameaça à existência da comunidade, e levando por vezes ao rechaço do transgressor, afirma Huizinga.

Portanto, as características formais do jogo encontram-se como atividade livre e voluntária, conscientemente tomada como não séria e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material (HUIZINGA, 2010). Ainda que em princípio não seja considerada uma atividade essencialmente séria, vale salientar que o próprio autor pondera que se deve olhar mais atentamente para a antítese jogo-seriedade, pois, em geral, o significado de “seriedade” remete à ausência de jogo ou brincadeira. Mas o significado de jogo não se esgota na ausência de seriedade. Especialmente para quem está jogando, o jogo pode ser muito sério (HUIZINGA, 2010, p.51).

Enquanto que Huizinga trata do lúdico como incorporado às atividades humanas de um modo abrangente, Brougère (1998) dedica-se a refletir sobre o tema delimitado ao universo da infância e da aprendizagem. Contrapondo-se a ideia de que o brincar limita-se a uma dinâmica interna do indivíduo e que pouco considera sua dimensão social, esse autor propõe a existência de uma cultura lúdica constituída de “um conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo” (BROUGÈRE, 1998, p.4). Cultura essa considerada como já preexistente e que define o jogo. A partir dessa hipótese, Brougère destaca a questão da aprendizagem dessa cultura preexistente à ludicidade, e que encontra sua continuidade necessariamente no aprendizado gradativo de seus elementos pela criança em contato com o outro.

Tal cultura é aprendida no próprio brincar e jogar. Aprendem-se suas regras e joga-se ou brinca-se ao mesmo tempo em que também se trava contato com aspectos da cultura em geral. Tais regras são forjadas e legitimadas socialmente, sendo suas mudanças ou alterações resultados de negociações gradativas e historicamente situadas. Ainda que essas regras sejam ressignificadas como específicas para o jogo, elas não escapam de corresponder a elementos da cultura da sociedade em que está inserida.

Tanto Brougère quanto Huizinga compartilham da característica essencial do lúdico que consiste na constituição de um universo fictício. As crianças, especialmente as menores, vivem intensamente o universo do “faz-de-conta”, ao mesmo tempo em que se sabe que aquilo não é a realidade que se apresenta na rotina. Como uma ressignificação das atividades comuns e da realidade ordinária, segundo Huizinga, as atividades lúdicas em maior ou menor grau criam sobre si uma espécie de feitiço, visto o fascínio que proporcionam. Tal característica esse autor articula ao campo da estética, pois esse universo contempla ritmo, harmonia, tensão, equilíbrio, compensação, contrastes, variação, união e desunião

(HUIZINGA, 2010, p.13). Aspectos que atravessam não somente o “jogo” em si, mas sim o que está *em jogo*¹⁶ quando se está jogando, ou melhor, quando se está numa atividade lúdica.

Eventualmente encontramos os termos *jogo* e *brincadeira* apresentarem-se sobrepostos. Principalmente adultos e adolescentes usufruem o jogo que, em muitas circunstâncias, possui propriedades agonísticas ou de competição, enquanto o universo infantil constitui-se principalmente pelas brincadeiras, ainda que em certas ocasiões o adulto brinque e a criança jogue (de fato, o jogo é mais presente na infância do que a brincadeira no mundo adulto). No entanto, os termos são considerados por Brougère (2010) como dois pólos no universo dos objetos lúdicos: o jogo e a brincadeira ou brinquedo correspondem, analogamente, ao domínio da função e domínio do símbolo, contando com todas as situações intermediárias entre esses dois pólos.

Dentro do universo lúdico, o autor diferencia o jogo de brincadeira e brinquedo, sendo o primeiro determinante do segundo. No entanto, brincadeira e brinquedo equivalem-se quando relacionados à lógica dos jogos. No brinquedo, não há uma funcionalidade específica, no jogo há uma função e um objetivo; o brinquedo pode ser qualquer objeto a que se pode atribuir uma representação: pedrinhas, madeiras, papel, ou mesmo outros brinquedos; o objeto do jogo tem uma função própria e específica ao próprio jogo.

O jogo pressupõe regras menos flexíveis, ou melhor, as regras do jogo costumam ser mais estruturadas e complexas. Por sua vez, ainda que se sustente em regras, na brincadeira elas são mais flexíveis, podendo ser modificadas ou reinventadas de acordo com as circunstâncias. No jogo, essas mudanças efêmeras são bem mais difíceis de ocorrer. Na brincadeira, não há o tipo de tensão competitiva típica do jogo que fomenta ganhadores e perdedores. Há sim um poder de fascinação no brincar que é o que mantém coesa a própria brincadeira ao proporcionar o prazer dos gestos, dos movimentos, da imaginação, da descoberta e conhecimento do outro e de si mesmo no coletivo.

Vimos, portanto, o lúdico como uma linguagem propriamente humana que oferece diferentes formas às atividades do homem. Em relação à infância, os jogos e brincadeiras compõem o universo de ação das crianças nas mais variadas formas. Como visto por Huizinga e Brougère, o espaço lúdico (ou a cultura lúdica) é constituído de atividades de criação que proporcionam o diálogo da criança com o mundo ao seu redor, estabelecendo assim experiências infantis.

¹⁶ Ilusão, *In ludere*, em jogo, do latim, (HUIZINGA, 2010).

1.3 Experiência e criação

A imaginação não é um divertimento ocioso da mente,
uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital
necessária.

Lev Vigotski

No percurso para se compreender a infância na contemporaneidade, procuro a associação entre experiência e criação na infância com apoio de dois pensadores que se dedicaram ao tema de modos singulares: Walter Benjamin e Lev Vigotski.

A obra Benjaminiana trata de uma crítica acentuada à ascensão da perspectiva iluminista e positivista do início do século XX, especialmente na Europa e em particular na Alemanha. Tal movimento histórico é detectado por Benjamin que busca responder a ele através de um conjunto heterogêneo de temáticas. Ainda que estejam intrinsecamente articuladas e que seja impossível pensá-las de modo fragmentado, poderíamos destacar que seus textos apontam para esse contraponto girando em torno de alguns temas ou campos fundamentais como a estética, a filosofia, a história e a infância. Para esta pesquisa, trago do filósofo a abordagem que se refere à infância que se encontram nas obras “Infâncias em Berlim por volta de 1900” (1987) e “Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação” (2009).

Ao descrever episódios de sua própria história enquanto criança, o autor traz, ao mesmo tempo, aspectos da sociedade em que viveu. Ele destaca inúmeras vezes pequenos detalhes da vida cotidiana que revelam a complexidade e as contradições da época. Em forma de narrativa, Walter Benjamin expressa a singularidade da experiência de ser criança e de lidar com o mundo ao seu redor que, em muitos aspectos, se distancia de uma perspectiva racional e lógica comum ao universo adulto. Ao tratar de modos de ser, estar, perceber e inferir o mundo na infância, o filósofo imprime uma crítica à cultura e às transformações sociais que vivenciou, especialmente em relação ao modo de produção capitalista.

Do campo da psicologia, Lev Vigotski contribui para o conhecimento acerca da criança e do homem de um modo amplo ao concebê-lo em unidade com seu meio. O pesquisador, crítico de arte, educador e psicólogo dedicou-se ao estudo do desenvolvimento psíquico infantil com vistas à instauração do socialismo na Rússia, a partir da revolução de

1917. Apoiado filosoficamente em Marx e Spinoza, Vigotski compreendia o mundo e os aspectos do desenvolvimento humano numa perspectiva monista, na qual os elementos a serem investigados, apresentam-se fundamentalmente *em* relação e sempre constituintes de uma *unidade*. Os dualismos impressos a partir da perspectiva iluminista e que se expandiriam por todos os campos da cultura foram veementemente criticados por Vigotski (2000; 2009), especialmente no campo da psicologia. Em contrapartida, junto a colaboradores e parceiros como Luria, Leontiev, e muitos outros, buscou abordar questões da natureza psíquica do homem e da criança, desenvolvendo uma abordagem teórica histórico-cultural na qual as contradições e as crises consistem nas reais fontes de desenvolvimento e conhecimento, concebendo a unidade como método de análise a superar a dissociação entre afeto e intelecto, pensamento e fala, significado e som, instrução e desenvolvimento. Tais aspectos que se tornariam pilares então para uma nova psicologia.

Fundamentada na teoria marxista (DUARTE, 2001), a perspectiva histórico-cultural na psicologia, desenvolvida por Vigotski, Leontiev, Luria e colaboradores, busca compreender um fenômeno a partir de sua gênese, estrutura e função em momentos históricos diferenciados, bem como em momentos de ruptura e de transformações qualitativas. Essa perspectiva sugere entender um fenômeno em movimento concebendo o objeto como um processo. Tal olhar Vigotski lança para compreender o desenvolvimento psíquico infantil, desvelando a formação das funções superiores e concebendo o homem como um ser intrinsecamente social, na medida em que o desenvolvimento dessas estruturas psíquicas depende fundamentalmente das relações com os elementos ao seu redor, com a cultura e a história herdada que constitui essa cultura.

Ainda que não se saiba de uma relação direta entre eles, Walter Benjamin e Lev Vigotski foram contemporâneos de um mesmo período, o início do século XX, e se posicionaram em contraponto à ascensão dos regimes que se configuravam como totalitários em seus países, participando ativamente da vida cultural e intelectual. As contribuições que forneceram para o campo da filosofia, da estética, da psicologia e da pedagogia vêm sendo cada vez mais explorados para os estudos da infância, especialmente a partir da década de 80 no Brasil, revelando a atualidade de suas reflexões e estudos. A articulação entre o pensamento desses dois autores contribui para se pensar as bases dos processos de criação na infância.

Dialogando com Benjamin, Pereira (2012a), ao buscar compreender a experiência da infância na contemporaneidade, elege como uma categoria para estudo a infância como campo de produção cultural. Segundo a autora, na obra de Benjamin presencia-se tanto uma

produção direcionada às crianças pela sociedade, como outra realizada pelas próprias crianças nas suas ações de significação do mundo. Ou seja, nessa via de mão dupla, compreende-se que a criança produz cultura, assim como também é produzida nela. Na medida em que entendemos que “os pequenos gestos infantis são estilhaços de uma forma genuína de lidar com o mundo” (PEREIRA, 2012a, p.51), as duas formas de relação apresentam-se de modo interdependente. Ou seja, tanto uma produção para a infância concretiza-se em função da existência de um lugar social da criança na sociedade (em cotejo com a visão que o produtor adulto tem dessa infância), quanto cada produção das crianças é também uma resposta ao contexto que lhe circunda ganhando sentido justamente nessa relação.

A autora percebe no filósofo uma forma singular de se relacionar com os objetos produzidos para as crianças, na qual se é possível dialogar sem abrir mão do apreço que já se teve por eles, “esta seria a chave para perceber nas crianças, nos objetos, na cultura, traços daquilo que se é e daquilo que se foi” (PEREIRA, 2012a, p.51). A profundidade da passagem reside na possibilidade que se abre em se realizar uma crítica da cultura a partir de elementos da realidade que captam a atenção infantil, por mais simples que sejam.

Numa série de reflexões sobre a criança, o brincar e a educação, Walter Benjamin (2009) apresenta criticamente produções direcionadas às crianças, assim como, comenta suas produções, e também diferentes modos com que elas respondem.

Lembra o autor que o livro infantil alemão, ao nascer junto ao Iluminismo, concebia o homem como bom, sociável e piedoso por natureza, e por isso a criança também poderia e deveria ser o mesmo, revelando uma tendência ao caráter moralista e que pouco significava a ela. Benjamin critica a infantilização e a subestimação da criança, expresso nos livros como um dos ranços da especulação de pedagogos. O autor reforça que a criança possui “um senso aguçado mesmo para uma seriedade distante e grave” e que ela “exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não ‘infantil’”, muito menos aquilo que o adulto costuma considerar como tal (PEREIRA, 2012a, p.55).

O filósofo também conta a trajetória da construção de brinquedos que foi radicalmente transformada pela passagem do modo de produção artesanal para um modo de produção industrial fundado na divisão de tarefas. Observa as primeiras formas de negociação de brinquedos através de vendedores de artigos de marcenarias e ferragens que se desenvolveram para manufaturas domésticas produtoras de miniaturas, que “faziam a alegria das crianças” (PEREIRA, 2012a, p.91). Contudo, na segunda metade do século XIX, o aumento no tamanho dos brinquedos e seu impacto no ambiente familiar sinalizavam também uma nova ordenação nas relações.

Ainda que se destaque, o pedantismo do adulto sobre a produção de livros e de brinquedos impede-o de estar atento ao real interesse da criança (BENJAMIN, 2009, p.103). O adulto também experimenta o júbilo da brincadeira como na cena de um Natal em família em que o pai se vê tomado por um ímpeto de brincar com o trenzinho do filho. (BENJAMIN, 2009, p.85). De fato, o que há é um desejo de experimentar certa liberdade. Sobre essa observação, o autor afirma o ato de brincar como uma forma de libertação e comenta sobre esse ponto em que tanto criança quanto adulto se encontra:

Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio; mas o adulto, que se vê acossado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do real mediante a sua reprodução miniaturizada. (BENJAMIN, 2009, p.85)

O aspecto lúdico da brincadeira adentra no universo de ambos, porém corresponde às singularidades com que se relacionam com o mundo. Não somente as coisas que se oferecem muito grandes prendem a atenção infantil, mas também as coisas bem pequenas. Benjamin destaca o interesse das crianças pela infinidade de materiais de diversas ordens, especialmente restos em princípio inúteis, como detritos da construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate, pedrinhas, plastilina, madeira, ossos, tecidos, argila, papel, ou o que quer que seja que ao olhar infantil se miniaturizam e fornecem elementos para composição de seu mundo próprio. São esses materiais que recebem e veiculam a imaginação e a brincadeira das crianças, e não os conteúdos imaginários dos brinquedos que determinam as brincadeiras.

Benjamin faz uma crítica ao sistema de produção literária do final do século XIX que, pautado num suposto conhecimento psicológico da vida interior da criança, obstaculiza a relação direta entre a criança e o artista: “O entendimento secreto entre o artesão anônimo e o leitor infantil desaparece; cada vez mais o escritor e ilustrador dirigem-se à criança mediante o meio ilícito das preocupações e modas fúteis” (BENJAMIN, 2009, p.68). O autor percebe nessa intermediação uma falsa amabilidade que revela, na verdade, uma espécie de colonização da infância através de concepções equivocadas: “O gesto adocicado, que corresponde não à criança, mas às concepções distorcidas que se tem dela, sente-se a gosto nessas ilustrações” (BENJAMIN, 2009, p.68).

Portanto, a escrita de Benjamin acerca da infância é permeada de uma crítica à perspectiva iluminista que sustenta uma pedagogização burguesa cada vez mais acentuada. O autor junto à elaboração dessas críticas busca iluminar a relação das crianças com esses

aspectos. Relação essa que se dá principalmente através de criações e ressignificações daquilo que se apresenta ao redor, não se limitando necessariamente às produções feitas “exclusivamente” para elas. Tal empreitada do autor é constituída a partir de um olhar sensível para a vida das crianças e toma corpo em sua produção literária e filosófica.

O filósofo compartilhou de mesma preocupação que Vigotski em relação à infância, no entanto, a produção deste situa-se principalmente, no círculo dos estudos da psicologia da criança. Em sua abordagem, Vigotski estuda o desenvolvimento psíquico infantil no qual a brincadeira possui um importante lugar de investigação. A partir da idade pré-escolar especialmente, as brincadeiras de faz-de-conta tornam-se mais intensas desenvolvendo situações imaginárias e criativas que refletem indiretamente as regras sociais. No avançar da idade escolar, aponta-se, em geral, para o desaparecimento das brincadeiras ingênuas da primeira infância e da paixão pelos desenhos, despontando uma modificação no caráter da criação infantil, que passa a se interessar pela criação verbal e literária (VIGOTSKI, 2009, p.62).

Nesse processo percebe-se, portanto, mudanças qualitativas nas brincadeiras, em que situações imaginárias e das regras passam a se apresentar de outras formas. Nesse sentido, compreendemos com Vigotski que os processos de criação permanecem participando do desenvolvimento, tomando formas específicas de acordo com cada momento da criança.

A respeito da atividade de criação do homem como um todo, Vigotski compreende que vai modificando-se no decorrer da vida. Contudo, o autor defende a especificidade da produção infantil deixando claro que as exigências entre criança e adulto devem ser significativamente distintas, pois “a criação infantil está para a criação de adultos assim como a brincadeira está para a vida” (VIGOTSKI, 2009, p.90). Da mesma forma, o autor não considera pertinente atribuir às produções infantis os mesmos critérios de avaliação de uma produção adulta (VIGOTSKI, 2003). Nesse sentido, brincadeira e seriedade (que atravessam vários aspectos da vida) sobrepõem-se ludicamente de modo a guardar um sentido próprio para cada sujeito em sua atividade de criação.

1.3.1 As bases da imaginação e criação junto à experiência da infância

Observando o comportamento humano, Vigotski (2009) diferencia dois tipos principais de atividade. Identifica uma como atividade reconstituidora ou reprodutiva que,

ligada à memória, repete ou reproduz comportamentos precedentes, e outra como atividade criadora ou combinatória, que tem como resultado novas imagens ou ações. A atividade reprodutiva do cérebro refere-se à sua capacidade de conservar experiências anteriores na medida em que a plasticidade do cérebro permite uma espécie de “marcas” ou “trilhas” que facilitam a reprodução:

Entretanto, caso a atividade do cérebro fosse limitada somente à conservação da experiência anterior, [...] todas as modificações novas e inesperadas no meio, ainda não vivenciadas por ele na sua experiência anterior, não poderiam, nesse caso, provocar uma reação necessária de adaptação. (VIGOTSKI, 2009, p.13)

Nesse sentido, é na atividade combinatória ou criadora do cérebro que se resulta a criação do novo como resposta e não simplesmente restauração da marca das excitações anteriores. É possível fazer um esboço de um futuro ou de um passado, não tendo necessariamente vivido esse passado. Relatos que nos chegam o tempo todo, sejam pela comunicação cotidiana, pela arte, pela ciência ou tradição local, fornecem-nos elementos para a reconstrução desse não vivido. A partir disso, é possível gerar imagens e ideias criando representações sobre determinado tema, ressalta o autor.

No que se refere à criação e imaginação, Vigotski acerca de um século atrás já identificava a distinção posta entre os campos da ciência e da vida. Enquanto que na psicologia a imaginação ou fantasia corresponde à atividade criadora humana,

no cotidiano, designa-se imaginação ou fantasia tudo que não é real, que não corresponde à realidade e, portanto, não pode ter nenhum significado prático. (VIGOTSKI, 2009, p.14)

Contudo, o autor lembra que a base de toda e qualquer atividade criadora seja na ciência, na arte ou na vida consiste na imaginação humana. Em suma, toda produção humana e que constitui o mundo ao nosso redor é produto de uma imaginação. Mesmo observando a importância das criações que conquistam ampla visibilidade e utilidade na história da humanidade, o autor lembra que as grandes invenções são resultados de um aprimoramento que se processa historicamente e que envolve uma coletividade de inventores quase sempre anônimos (VIGOTSKI, 2009, p.16). São sucessivos refinamentos que buscam adequar os materiais às necessidades do homem.

No discurso em geral, a distinção que porventura se realiza entre as criações infantis e adultas não neutraliza a influência de uma desigualdade estrutural que tende a situar a produção infantil de modo estereotipado e dualista: ou consiste em algo banal e ainda a se

aprimorar para alcançar certo “nível”, ou então já se atribui uma genialidade a seu sujeito e produção. Nessas circunstâncias, a produção passa a ser revestida com “ares” de raridade, e seu criador passa a ser inserido precocemente no universo adulto com vias a dar conta da expectativa criada à sua volta, sintoma esse frequentemente relatado como prejudicial ao desenvolvimento psíquico da criança.

As atividades criativas, sejam adultas ou infantis, acontecem corriqueiramente na vida, tendo seu sentido associado ao valor pontual em circunstâncias em que se desenvolve. O que não necessariamente justifica sua invisibilidade ou um lugar de menor valor. Através de sua própria história e de um modo bastante íntegro e autêntico, Benjamin (1987) mostra uma série de atividades da própria infância em que o aspecto imaginativo está costumeiramente presente. Dessa forma, as atividades criativas e imaginativas não são uma exceção ou algo extraordinário, mas sim constituinte do próprio desenrolar das atividades típicas da infância.

Tal ideia contraria um tipo de pensamento “naturalizado”, ainda hoje, de que a criação¹⁷ consiste no destino de alguns eleitos e gênios, da mesma forma com que a imaginação ligada à brincadeira costuma ser pormenorizada. Vigotski considera essa perspectiva puramente equivocada. É igualmente combatido pelo autor, o critério de julgamento que pauta as produções tendo como padrão as obras “virtuosas” que, salvo exceções, são produzidas no mundo adulto. Problematizando a questão, o autor afirma que “as especificidades comuns da criação infantil são esclarecidas de um modo melhor com crianças comuns e normais e não com crianças-prodígios” (VIGOTSKI, 2009, p.52). Ainda que um talento acentuado possa se manifestar a partir da mais tenra infância, para o estudioso “são como relâmpagos que, com muita antecedência, anunciam a tempestade” (VIGOTSKI, 2009, p.52-53).

Vale salientar duas considerações que se impõem nessa reflexão: a imaginação e criação como intrínseca a todo e qualquer ser humano; e as condições que regem tudo que diz respeito ao tema. Essas condições, muitas vezes, permanecem eclipsadas até mesmo quando se assume que criar é intrinsecamente humano, fazendo-se necessário então aprofundar o foco nas relações entre a imaginação e a realidade na criação.

Acerca do processo de criação, Vigotski destaca alguns aspectos fundamentais nessa observação. O fato de que “toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2009, p.20) constitui a base de análise de todo o processo. O autor ainda salienta também a relação

¹⁷ Incluindo termos que lhe remetem como, por exemplo, *criatividade*.

existente entre o produto final da imaginação e um fenômeno complexo da realidade, a mútua implicação entre imaginação e sentimento ou emoção, e, por fim, a objetivação ou encarnação da imaginação no mundo concreto como forma de completar o círculo da atividade criativa.

Vigotski observa que as brincadeiras não consistem somente na imitação de modelos e de experiências anteriores. Esses elementos provindos daquilo que se viu ou ouviu de alguém nunca se reproduzem exatamente como são na realidade, pois a brincadeira não é uma simples lembrança, mas “uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas”. Na criação de novas situações, todos os elementos já conhecidos se re combinam de modo a representar já algo novo, criado e próprio da criança (VIGOTSKI, 2009, p.17).

Podem-se observar esses aspectos na maneira plural e diversa com que a criança se coloca no mundo, a partir de um conjunto de narrativas de Walter Benjamin acerca de sua infância denominado “Infância em Berlim por volta de 1900” (BENJAMIN, 1987). A imbricação entre criação e ludicidade transpõe as ações habituais da vida. Tal relação sendo fomentada em ambiente e tempo próprios, como analisado por Huizinga (2010), possibilita acompanhar alguns aspectos dos processos de criação que se desenrolam.

Em “Esconderijos”, Benjamin (1987) descreve aspectos da casa em que morava ao mesmo tempo em que experimentava transformar-se em devir-objetos criando e explorando escondrijos. Frequentemente voltava a esses lugares da casa, porém, pleno de emoção ao ingressar nesse espaço lúdico que demarcava a fronteira entre o mundo real e o mundo fantástico: “meu coração disparava, eu retinha a respiração. Aqui, ficava encerrado num mundo material que ia se tornando fantasticamente nítido, que se aproximava calado” (BENJAMIN, 1987, p.91) conta o autor. A relação da imaginação com elementos da realidade parece ser muito familiar transformando as coisas:

A mesa sob a qual se acocora é transformada no ídolo de madeira do templo, cujas colunas são as quatro pernas talhadas. E atrás de uma porta, a criança é a própria porta, é como se a tivesse vestido com um disfarce pesado e, como bruxo, vai enfeitiçar a todos que entrarem desavisadamente. (BENJAMIN, 1987, p.91)

Em “O telefone”, a criança analisa a mudança provocada na rotina de sua casa (e provavelmente de muitas casas da época) com a chegada do telefone, uma novidade e ao mesmo tempo um enigma sonoro possibilitando até uma noção de tempo nunca antes experimentada. Pensar e vivenciar o impacto da novidade tecnológica ao seu redor foi explorado por Benjamin. O protagonismo que o aparelho impôs-se na casa suscitou várias considerações que ligam, por exemplo, uma situação banal a uma conjectura histórica:

O barulho com que soava entre as duas e às quatro da tarde quando um colega de classe ainda queria falar comigo, era um sinal de alarme que perturbava não só a sesta de meus pais, mas também a época da história universal, no curso da qual adormeceram. (BENJAMIN, 1987, p.79-80)

Ao observar a relação entre a imaginação e os sentimentos suscitados no uso do aparelho, tem-se uma ideia do impacto que deve ter sido essa novidade naquele contexto. Ao colocar sua cabeça entre os dois pesados auscultadores, dizia Benjamin: “Eu ficava impiedosamente entregue à voz que ali falava. Nada havia que abrandasse o poder sinistro com que me invadia.” (BENJAMIN, 1987, p.80). A relação lúdica fica evidente à medida que explicita outra relação com o tempo que se apresenta articulada à imaginação: “Impotente, eu sofria, pois me roubava a noção do tempo e do dever e de meus propósitos, e igual ao médium, que segue a voz vinda de longe que dele se apodera, eu me rendia à primeira proposta que me chegava através do telefone” (BENJAMIN, 1987, p.80).

O caráter emocional existente na relação entre atividade de imaginação e realidade se coloca numa espécie de via de mão dupla. Tanto o sentimento influi na imaginação, quanto a imaginação influi no sentimento (VIGOTSKI, 2009, p.28). A capacidade da emoção em selecionar impressões, ideias e imagens de acordo com o ânimo nos domina num determinado instante (VIGOTSKI, 2009, p.25-26). Tal estado de espírito organizado internamente busca apoio em elementos da realidade que, culturalmente construídos e legitimados, combinam com o estado que se sente.

Assim como a imaginação influencia o sentimento, imagens artísticas fantásticas de um livro, de uma peça de teatro ou de uma obra musical também podem provocar na pessoa um complexo de vivências e sentimentos (VIGOTSKI, 2009, p.29). Não somente nas obras artísticas, mas também esse processo pode ser observado num brinquedo de parque de diversões, por exemplo. Benjamin, em “O carrossel”, engendra imaginação e realidade num jogo imaginativo enquanto gira no brinquedo sob o olhar da mãe, porém sem deixar de se reconhecer a si mesmo. Ao iniciar a brincadeira, “a música irrompia, e o menino girava às sacudidelas, afastando-se da mãe. No início, tinha medo de abandoná-la. Mas depois percebia como era fiel a si próprio. Estava sentado no trono como leal soberano, governando o mundo que lhe pertencia” (BENJAMIN, 1987, p.106).

Outra forma de relação entre imaginação e realidade consiste na relação entre o produto final da imaginação e algum fenômeno real que é possibilitada pela experiência alheia ou experiência social (VIGOTSKI, 2009, p.24). É através do outro (de sua narração ou descrição sobre um fato) que se pode ampliar a experiência sem, entretanto, nunca tê-la vivido

diretamente. Nesse sentido, a imaginação não funciona livremente, mas é orientada por essa experiência do outro extrapolando os limites impostos por sua própria experiência. No campo de pesquisa¹⁸, travamos essa conversa sobre que maneiras e condições em que se cria:

Mariana: As músicas que ela (*Aline Barros, cantora*) faz do primeiro são tão legais, o pula-pula que ela inventou, ela tava na academia, não sei, começou a pular naqueles... negocinho e começou a cantar. Ela é assim quando ela tá fazendo alguma coisa que ela começa a cantar.

Beatriz: Ela...

Mariana: Ela vai e anota.

Beatriz: Ela deve ser lá agitada né?

Mariana: É.

(Risos)

João (pesquisador): E você acha que pode ser uma maneira de criar suas músicas, assim parecido com a maneira dela?

Beatriz: Teve um dia que eu tava no banheiro tomando banho, aí eu comecei a cantar “ooooohh” (*cantarolando*), comecei a cantar sei lá...

Mariana: “Na cabeça” (*cantarolando*)

Por outro lado, a experiência do outro também se apresenta na esteira da historicidade. Na passagem denominada “Armários”, Benjamin (1987) atribui esses móveis como sendo um lugar onde se guarda a história na forma de “tradição”. Da mesma forma em que atribui sentidos aos objetos e onde se guardam suas coleções. “Era preciso abrir caminho até os cantos mais recônditos; então deparava minhas meias que ali jaziam amontoadas, enroladas e dobradas na maneira tradicional, de sorte que cada par tinha o aspecto de uma bolsa” (BENJAMIN, 1987, p.122), conta-nos o autor alegoricamente. Essa resignificação dos objetos é tratada de modo bastante próprio quando afirma reconhecer a “tradição” enrolada naquele interior que sentia na mão, em que ao puxá-la para fora da gaveta, diz Benjamin, “trazia cada vez mais próxima de mim até que se consumasse a consternação: ao ser totalmente extraída de sua bolsa, a ‘tradição’ deixava de existir” (BENJAMIN, 1987, p.122). A meia e as ideias de bolsa e tradição fomentam um enigma no qual a criança não cansa de experimentar e formular uma síntese entre esses elementos.

Não me cansava de provar aquela verdade enigmática: que a forma e o conteúdo, que o invólucro e o interior, que a ‘tradição’ e a bolsa, eram uma única coisa. Uma única coisa – e sem, duvida, uma terceira: aquela meia em que ambos haviam se convertido. (BENJAMIN, 1987, p.122)

¹⁸ Eventualmente passagens do campo serão trazidas aos capítulos teóricos. O pesquisador será identificado no primeiro diálogo como “João (pesquisador)” de modo a diferenciar de uma das crianças chamada João Victor. Da mesma forma, quando estiverem num mesmo diálogo.

Nesse mesmo fragmento, a experiência que o autor remete-se em relação à criação do novo e aos elementos precedentes possui um ângulo interessante quando ele trata de suas coleções e da necessidade de “renovar o velho”. Comentando sobre as coisas de sua casa que ficavam guardadas em armários com chave, afirma:

Tudo o que era guardado a chave permanecia novo por mais tempo. Mas meu propósito não era conservar o novo e sim renovar o velho. Renovar o velho de modo que eu, neófito, me tornasse seu dono- eis a função das coleções amontoadas em minhas gavetas. (BENJAMIN, 1987, p.124)

A maneira como recombina elementos da realidade e lida com suas coleções revela a capacidade de uma imaginação tornar-se realidade, objetivar-se e começar a existir realmente no mundo e influir sobre as coisas (VIGOTSKI, 2009, p.29). Tais produtos retornam com nova força ativa que modifica essa realidade, ou melhor, passa a participar dela e constituí-la fechando assim um círculo completo da atividade criativa da imaginação (VIGOTSKI, 2009, p.30). Vê-se essa capacidade de concretização através das diversas coleções que Benjamin (1987) empreendia.

Cada pedra que eu achava, cada flor colhida, cada borboleta capturada, já era pra mim começo de uma coleção, e tudo o que, em geral, eu possuía, formava pra mim uma única coleção [...] Era assim que cresciam e se mascaravam os haveres da infância, em gavetas, arcas e caixas. (BENJAMIN, 1987, p.124)

Nessa obra, o autor apresenta a experiência na infância como ampla capacidade de criação, de imaginação engendrada na realidade, de conceber semelhanças, de elaborar hipóteses, de analisar e refletir sobre os mais variados temas. Ao mesmo tempo em que destaca a relevância para a criança os aspectos sensoriais e de aparência, o prazer em repetir atividades, o jogo, a brincadeira com a linguagem e com as coisas.

A brincadeira consiste “numa combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança” (VIGOTSKI, 2009, p.17). A alegria radiante, as aspirações, anseios e desejos articulados ao processo de criação, e engendrados pelo conhecimento e pela técnica, fornecem existência concreta às produções. Nessa outra passagem do campo, o menino é o primeiro a chegar a um dos encontros e me aborda:

Caio Santos: Professor, cheguei bem mais cedo!!

João (pesquisador): E aí Caio, beleza? Vai terminar a letra hoje? (*Em relação à composição do dia anterior*)

Caio Santos: Eu fiz uma música!

João (pesquisador): Outra? Caramba, o cara ficou inspirado.
(risos)

O afastamento entre o artesão e a criança nos ambientes produtivos artesanais é identificado por Benjamin como um dos sintomas da chegada de uma nova ordem de produção, a industrial. Sob essa organização, de modo similar artistas e crianças tendem a ser recolocados distanciados um do outro. Apresentar a perspectiva infantil como diversa e plural revela-a integralmente, ultrapassando as perspectivas idealizadas e engessadas acerca dela. Essa integralidade desafia os pressupostos de pureza, ingenuidade e doçura como nos revela o autor ao comentar sobre as obras de alguns artistas que buscaram representar a infância em suas artes:

Enquanto cândidos pedagogos permanecem nostálgicos de sonhos roussenianos, escritores como Ringelnatz, pintores como Paul Klee, captaram o elemento despótico e desumano nas crianças [...] Se as crianças devem tornar-se um dia sujeitos completos, então não se pode esconder delas nada que seja humano [...] que os pequeninos riam de tudo até dos reversos da vida, isso é precisamente a magnífica expansão da alegria radiante sobre todas as coisas, mesmo sobre as zonas mais indignamente sombrias e por isso tristes. (BENJAMIN, 1987, p.86-87)

É possível uma relação direta entre a criança e o artista, não obstaculizada e alterada por interesses alheios. O destaque dado pelo filósofo às passagens relativas à sua infância aponta para alguns aspectos que possuem pouca visibilidade ou recebem pouca atenção. Uma disponibilidade maior de diálogo com a criança não desobriga de uma relação ética e cuidadosa na maneira com que se travam determinados assuntos.

Podemos pensar esse contato entre criança e o contador de histórias num tempo longínquo ao qual se refere Walter Benjamin (1994) em *O narrador*. Nessa obra, o filósofo trata da iminente perda da arte de narrar de uma tradição em que uma experiência era passada de pessoa a pessoa, um conhecimento de vida que então percorria toda uma comunidade de ouvintes/narradores e se tecia na própria vida cotidiana. Como uma dimensão utilitária, “uma sugestão prática, um provérbio, uma norma de vida ou um ensinamento moral, um conselho”, a narrativa traz consigo uma experiência da qual o narrador retira aquilo que ele conta: sua própria experiência ou a relatada por outros (BENJAMIN, 1994, p.201). Diferentemente de uma visão romantizada, na contemporaneidade a sociedade urbanizada proporciona outras formas de narrativa e experiência, especialmente mediada pela tecnologia, a qual se aprende a lidar sem necessariamente perder o que está em jogo desde a época a que Benjamin refere-se: a capacidade de comunicar. Ressalto esse aspecto como forma de identificar a narrativa como um importante veículo da experiência.

Portanto, esses autores suscitam-me a compreender experiência como uma maneira de apreender o vivido que traz em si uma infinidade de sentidos e significados. Nestes termos, compreendo criação como processo que se apresenta intrinsecamente vinculado à experiência. Processo esse que se insinua a resultar em algo novo.

Nesse sentido, contamos com a possibilidade de conceber uma experiência mais ampla da criança através da linguagem, ainda que as posições entre criança e adulto sejam claramente frisadas por uma diferença em termos de autonomia, capacidades e responsabilidades. Contar com a criança, seja direta ou indiretamente, no contexto cotidiano representa reconhecê-la dignamente nas suas capacidades comunicacionais, cognitivas, emocionais e físicas, legitimando sua visibilidade e presença.

As experiências da cultura e da criação fazem parte do cotidiano infantil. De acordo com os autores revisitados, especialmente nas narrativas de Benjamin, fica claro que as crianças criam a partir de tudo aquilo que dispõem, seja material ou inteiramente imagético. Assim como suas formas de criação vão-se modificando no decorrer da infância construindo novas experiências e dialogando cada vez mais efetivamente com o mundo. A questão que se coloca é como as crianças participam da cultura de um modo geral, o quanto são levadas em consideração e qual papel elas ocupam na constituição dessa cultura a partir de suas produções e ideias. Indago sobre como essas características acerca de criação apresentam-se nas atividades musicais das crianças.

A compreensão da infância na sua pluralidade exige que se debruce na linguagem viva da experiência em particular para nossa pesquisa. Nesse sentido, interessa investigar a criação musical como uma das expressões da experiência musical da criança, assim como esse aspecto desenvolveu-se na oficina que abrigou essa pesquisa.

2 MÚSICA E CRIAÇÃO NA VIDA, NA CIÊNCIA E NA ARTE

A reflexão acerca da criação musical requer passar por ideias que atravessam e estruturam o campo da música. Pretendo permear aspectos da música enquanto campo de conhecimento específico com aspectos em torno da música que se encontram na cultura em geral e na vida corrente de todo ser humano. Para isso, trago à discussão conceitos de música e de obra de arte associados ao nosso ponto central que consiste nos processos de criação. Destaco o campo da educação musical como importante interlocutor acerca da relação entre criança e música, motivo pelo qual destaco ao lado de considerações acerca da cultura musical contemporânea, como as bandas de música popular¹⁹.

2.1 Por um conceito mais humano de música

Quão musical é o homem?
John Blacking

José Wisnik contribui para problematização de um conceito de *música* pautado nos conceitos de melodia, ritmo, harmonia e timbre quando na apresentação do seu livro “*O som e o sentido*” (1989) demonstra, com auxílio da tecnologia aplicada ao som, como uma melodia, se tratada de modo altamente desacelerado, pode ser percebida como batimentos rítmicos, da mesma forma que, ao se acelerar excessivamente uma sequência rítmica, essa passará a ser percebida como melodia. Esse simples fato por intermédio de dispositivos tecnológicos desconstrói qualquer olhar segmentário entre as duas formas tão naturalizadas aos nossos ouvidos e claramente distintas. Não se pretende que busquemos ouvir uma coisa como outra, ainda que o exercício da escuta seja algo fundamental, interessante e enriquecedor na relação com a música. Interessa reconhecer que o que existe é uma única matéria apresentada ora

¹⁹ O termo banda será analisado no capítulo 2.6. Contudo, adianto que *banda* nessa pesquisa refere-se a uma formação musical coletiva constituída principalmente pela sonoridade típica do conjunto bateria, guitarra, baixo e voz, em inúmeras variações, muito comum no contexto da música popular.

como melodia, ora como ritmo, dependendo do tratamento recebido sobre suas frequências de vibração²⁰. Experiência essa que nos auxilia a repensar e ampliar²¹ o conceito de música.

Contudo, esse alargamento de possibilidades incide sobre dilemas da sensibilidade musical face às inovações tecnológicas que afetam diretamente o lugar da música para o indivíduo e para a sociedade no fim do século XX (CARVALHO, 1999). A revisão de posições estéticas e analíticas que problematizam a hierarquia de valores e o quadro geral das hegemonias musicais, ao mesmo tempo em que promoveu uma abertura maior e um mútuo intercâmbio entre diferentes tradições, ao propor um fenômeno de desritualização da música²², também proporcionou uma perda da sutileza e diversidade incomensuráveis junto a um declínio da relevância do espaço ritual. Carvalho comenta que a sensibilidade musical expandiu-se enormemente, sem precedentes na história e coloca-nos grandes dilemas ao tentarmos formular uma interpretação geral de como se sente e se entende a atividade musical.

Sendo *música* algo que define a espécie humana (BLACKING, 2000, p.7), na medida em que cada sociedade em dadas épocas teve sua música, são inúmeras as relações com que o homem vem travando com os sons em sua história²³. Segundo Seeger (2008), seu avô Charles Seeger já havia trilhado inúmeras possibilidades de abordagens para a música desde o século XIX. Da mesma forma, principalmente a partir de meados do século passado, uma nova perspectiva da antropologia europeia para o conceito de cultura buscando superar a relação imperialista que se estabelecia com outras tradições (CHAUÍ, 2008) veio a impulsionar pesquisas nessa direção, ampliando os estudos da etnomusicologia. As tendências da música erudita ou de concerto desenvolvidas no decorrer desse século XX forneceram novas visadas e novos materiais a se explorar, especialmente num diálogo com o desenvolvimento tecnológico.

²⁰ São aspectos explorados pela Sonologia, uma recente área de conhecimento em música que trata de um híbrido campo de pesquisas musicais a qual se dedica a investigar o fenômeno sonoro-musical e abre novas perspectivas acerca de ideias, teorias, instrumentos e escutas musicais.

²¹ Se por um lado, a diversidade de experiências humanas reivindica reconhecimento, por outro, o momento contemporâneo que tende a acolher simultaneidades musicais, como se refere Wisnik, apresenta a possibilidade dos mais diversos elementos sonoros poderem ser organizados musicalmente e por um universo cada vez maior de pessoas. Nessa realidade, problematizar os conceitos de música contribui para uma melhor percepção desse momento em que vivemos.

²² Provocada especialmente por sua reprodução mecânica, considera o autor.

²³ Em dados momentos da sociedade foi o ritmo que prevaleceu, em outros a melodia, em outros a exploração harmônica, etc. Todos como reflexo de diferentes visões de mundo. Wisnik (1989) compreende três fases para o percurso da música: modal, tonal e pós-tonal, cada qual contendo inúmeras variedades e diferentes interpolações.

Nesse sentido, Blacking (2007) observa que o desenvolvimento tecnológico disponível a toda população (e não somente a especialistas) contribui significativamente para colocar em xeque as posições dicotômicas construídas anteriormente:

O fonógrafo e o gravador ajudaram a tornar as pessoas mais conscientes sobre a criatividade geral humana em relação à invenção, à *performance* e à apreciação da “música”. Estes equipamentos aboliram o que era visto como diferenças essenciais entre “músicas” escritas e não-escritas, e entre músicas “artística”, “popular” e “folclórica”. (BLACKING, 2007, p.201)

O comentário desse autor faz sentido de modo absoluto, contudo, na vida corrente atravessada por relações de poder e diferentes discursos, há ainda de se ponderar até que ponto é possível compartilhar dessa perspectiva mais horizontalizada. Na medida em que vivenciamos a possibilidade de acesso a diferentes formas do fazer musical, requer-se uma nova postura frente a isso, não necessariamente abrir mão de nossa formação, seja qual for, mas sim de estar disponível a outras experiências musicais possibilitando até agregá-las ao nosso próprio fazer. No entanto, uma abertura para outras visadas num campo polarizado encontra obstáculos sobre um mesmo ponto: a perda de referenciais que sustentam nossas crenças musicais que, por sua vez, compõem uma cadeia produtiva constituída de ensino/aprendizagem, criação, consumo e trocas diversas.

Aprendemos, de fato, dentro daquilo que está próximo de nós (ou passamos a nos aproximar de dado repertório para aprendê-lo), para posteriormente selecionar um repertório o qual servirá de base para uma criação, que será compartilhada ou consumida por aqueles que participam do código, impulsionando trocas e constituindo um mercado (nem sempre) e uma cultura. Seja na condição de ouvinte ou produtor, de uma forma ou de outra percorre-se esse caminho. No contexto dos centros urbanos, em geral, há um discurso corrente do mercado em que as fronteiras entre gêneros e culturas musicais são bem demarcadas em categorias classificatórias nas quais se instaura um espaço de disputas simbólicas e hierárquicas (TROTТА, 2005).

Blacking tem razão em sua observação acerca das mudanças provocadas pela tecnologia abolindo diferenças, porém na vida prática outras forças ideológicas e mercadológicas agem em favor dessas compartimentações. Enquanto postura de pesquisa vejo como necessário superar tais segmentações com o intuito de num primeiro momento alcançar uma visão mais ampla da música para, mais à frente, debruçar-me sobre uma perspectiva mais particular. Nesse sentido, busco problematizar algumas concepções de música.

Schafer (apud FONTERRADA, 2008) relembra da mitologia grega, duas maneiras de se compreender música a partir de suas origens e que coexistirão no decorrer dos séculos, servindo de alicerces para as subsequentes teorias da música que se fundarão a partir daí. Seriam dois os mitos que explicam o surgimento da música. No primeiro, Hermes encontra uma carapaça de tartaruga na qual, percebendo sua qualidade de ressonância, estendeu cordas sobre tripas de carneiro nas pontas da carapaça e presenteou a Apolo, criando o antepassado do instrumento Lira. Na outra lenda, Palas Athena criou o instrumento aulos motivada pelo sentimento de pesar das irmãs frente à decapitação de Medusa. Fonterrada (2008, p. 29) afirma que “a partir desse sentimento de extrema dor ela criou um *nomos* (harmonia e lógica musicais) especial em sua honra; estava criada a música”. E faz uma síntese a partir do relato trazido por Schafer: “A lira, um instrumento de Apolo, induz à serena contemplação do universo; o aulos, um sopro com palhetas, de origem oriental e antecessor do oboé, é o instrumento de Dionísio, da exaltação e da tragédia” (FONTERRADA, 2008, p.29). Uma possível interpretação consiste em que, se por um lado, o mito da origem da música provém de aspectos objetivos como a exploração sonora das cordas que conduziu a uma postura introspectiva e contemplativa, por outro, a música origina-se em aspectos subjetivos como sentimentos e emoções, que deságuam em expressões.

No século XIX, o musicólogo E. Hanslick (2011) argumenta em favor de uma independência musical ao considerar a música como pura e absoluta, na qual todo o processo giraria em torno da natureza sonora-musical, em total separação de quaisquer outros aspectos não musicais. Por outro lado, S. Langer (apud LAZZARIN, 2004) trata da música enquanto linguagem e uma capacidade de articulação aos sentimentos e à sensibilidade. Contudo, Lazzarin (2004) realiza uma crítica a ambas as posições na medida em que refletem uma posição dualística na discussão insolúvel entre a razão e sentimento, mas não deixam de colaborar para uma distância entre a arte e a vida corrente, e para a manutenção de um *status quo* do conceito de obra de arte. Nesse sentido, as relações opostas estabelecidas ao redor do fenômeno musical são insuficientes para a compreensão do que vem a ser música e do que está em jogo em seu processo de criação.

Como uma alternativa de encontrar um ponto de coexistência, trago a compreensão de Ferraz (2005, p. 64) ao comentar sobre música e composição: “Visto que não há como definir ou como cercar o que é música, ao menos nos resta um ponto em comum: a música destina-se aos ouvidos”. A mesma relevância da dimensão da recepção é explicitada por John Blacking (2000, p.11-12) na busca do sentido para o termo *música*: “É organização sonora humana,

cujo endereço é o ouvido humano [...] e que diz respeito à comunicação e às relações entre pessoas”.

Essa ênfase no “lugar” de chegada da música como que para completar o sentido, ou seja, a dimensão da escuta parece ser um bom ponto de reflexão, na medida em que tanto produtor quanto contemplador estão a escutar. Dentre os autores que se dedicaram a explorar o tema da escuta, Schafer (1991) debruçou-se sobre a importância da sensibilização da escuta para os sons do mundo contemporâneo, sejam eles da própria natureza ou produzidos pelo homem. Destaca em seus estudos, a necessidade de estarmos atentos à ecologia sonora, ou seja, às relações que o homem estabelece com os sons, o que nos leva a pensar por consequência, também com suas fontes sonoras. Ao tocar nessa preocupação mais global, Schafer refere-se, ainda que indiretamente, à produção sonora do homem e os sentidos envolvidos nesse processo.

Como tentativa de definição de música, Koellreutter elaborava uma perspectiva paralela à questão ecológica, mas que tratava da mesma forma, da ação do homem sobre os sons, e a importância da educação musical nesse processo, o que o compositor e educador Koellreutter designa como a questão do humano na música. Ele dessacraliza o lugar da música como obra de arte propondo uma mudança a partir de uma educação musical que, tendo como foco o ser humano, deve se preocupar também com um caráter funcional:

Os musicistas deverão encarar sua arte como “arte funcional, isto é, como um complemento estético de vários setores da vida e da atividade do homem moderno; músicos preparados acima de tudo para colocar suas atividades a serviço da sociedade [...] o humano, meus amigos, como objetivo da educação musical.” (BRITO, 2001, p. 42)

A ênfase no humano também é destacada em Blacking (2000) que, considerando que a análise da música de modo imanente não dá conta da complexidade do que vem a ser música na vida do homem, não abre mão de se conhecerem as relações sociais que estão em jogo para compreender a música em dada sociedade, na medida em que aponta haver uma correlação entre os padrões de organização humana e os padrões sonoros produzidos como frutos da interação humana (BLACKING, 2000, p.26).

Por outro lado, a exploração musical pode guardar aspectos de intencionalidade que se relacionam a construções desses padrões a que Blacking se refere. Corroborando com isso a observação de Schaeffer (apud DELALANDE, 1984) acerca da repetição e variação como critérios da música no homem. Comenta o autor de que uma cabaça na função de uma panela,

por exemplo, diferencia-se de uma cabaça como instrumento, quando sugere imaginar os primeiros passos musicais do homem de *neanderthal* ao tentar extrair sons do objeto:

Schaeffer se pergunta: se trata de um choque casual ou de uma busca por sonoridade? O que garante que se trata de música é o fato de que o gesto seja repetido e variado. O interesse se separa da causa, um simples choque, do efeito, do som. Porque de pronto a causa – graças à repetição – se esquece, enquanto que o efeito – graças à variação – se hierarquiza. (DELALANDE, 1984, p.29-30)

Nesse sentido, a música passa a existir a partir do instante em que se percebem e imprimem ações valorativas entre os sons. Não pretendendo definir o que vem a ser música para além de consistir numa ação humana organizadora de sons, destaco que a diversidade de sentidos que os autores apresentam revela principalmente a complexidade da música enquanto um fenômeno sonoro no qual ao seu redor interagem forças sociais, culturais e artísticas.

Compreendo que uma forma de analisar o processo de criação musical inclui destacar as relações interpessoais que se dão no processo ao mesmo tempo em que se está atento aos resultados musicais, ainda que parciais. Dessa forma, o fazer musical apresenta-se como um acontecimento em que todos, pesquisador e crianças, ao estarem implicados uns com os outros na constituição do grupo, estão afinal a construir sentidos acerca para a música e para a criação.

2.2 A obra de arte e as diferentes condições de criação

Composição e improvisação são os dois termos que se referem diretamente ao criar musical. Historicamente, as duas formas de criação vêm entremeando-se sendo por vezes uma ou outra a ocupar um lugar de maior visibilidade dependendo da época, da sociedade e de alinhamentos estéticos vigentes. Sabe-se que as sociedades antigas, seja ocidentais ou orientais, tinham na improvisação uma importantíssima forma de realizar música. Nachmanovitch (1990), estudando o conceito de improvisação, considera que essa seja a forma mais natural e mais difundida de se fazer música. Ele nos conta que a improvisação era parte fundamental do fazer musical do ocidente até o século XIX e analisa as transformações impulsionadas pela ascensão da era industrial, ainda que indiretamente, no campo da música nesse período:

No século XIX, o surgimento da sala formal de concertos pôs fim à improvisação. A era industrial trouxe consigo uma valorização excessiva da especialização e do

profissionalismo em todos os campos de atividade. (NACHMANOVITCH, 1990, p.20)

Essa observação representa a ponta do iceberg de um processo que se inicia ainda nos primeiros anos de constituição da Igreja cristã, momento em que há uma clara demarcação entre uma música profana e uma sagrada. Ao selecionar a herança musical da Grécia e das sociedades mistas orientais-helenísticas da região do Mediterrâneo oriental, a Igreja católica eliminou práticas musicais que julgavam inadequadas para a nova realidade (CANDÈ, 1981). Grout e Palisca (2001, p.34/35) afirmam que certos aspectos da vida musical antiga como grandes espetáculos públicos, tais como festivais, concursos e representações teatrais, e também a prática musical no convívio mais íntimo, foram sistematicamente rejeitados por serem considerados impróprios para a Igreja, não pela música em si, mas sim pela necessidade de manter o número crescente de fiéis desvinculados dessas práticas pagãs.

A música oficial da igreja passa a ser o cantochão, que consiste num conjunto de canções que constituem toda a liturgia e que são cantadas em coro e em uníssono. Uma importante característica nessa prática musical é uma espécie de “banimento” dos sentidos rítmicos da música, tanto na atenuação de irregularidades rítmicas e síncopes na própria canção, privilegiando agora a fluidez melódica, quanto à eliminação dos instrumentos de percussão da prática musical. Atribui-se ao padre Gregório Magno a organização de melodias provindas de manuscritos a partir do século IX de variadas zonas geográficas da região Europeia (GROUT; PALISCA, 2001, p.57). Tal procedimento vai propiciar um processo de normatização mais amplo, que inclui a padronização da escrita musical, paralelo a interesses geopolíticos²⁴.

Essa nova condição e forma de produção musical focada na liturgia e que com vias a uma uniformidade no canto possibilita o desenvolvimento das práticas de polifonia vocal e instrumental na Idade média, encaminhando-se para o desenvolvimento da escrita musical que demarcará significativas rupturas como a prática de composição suplantando as improvisações, desenvolvimento de um sistema musical e a especialização das funções de compositor e intérprete (GROUT; PALISCA, 2001). Aspectos esses que se acentuarão especialmente no século XVIII com a consolidação da estética clássica na música se estabelecendo formas musicais mais rigorosas e regras severas. O progressivo abandono do

²⁴ “Notar-se-á que tanto o registro sistemático por escrito das melodias do cantochão como a sua atribuição a uma inspiração divina coincide com uma energética campanha dos monarcas francos no sentido de unificarem o seu reino poliglota. Um dos meios necessários para alcançar este objetivo eram uma liturgia e uma música de Igreja que fossem uniformes e constituíssem um elo de ligação entre toda a população.”(GROUT; PALISCA, 2001, p.59)

baixo contínuo (prática de improvisação) e notas de ornamentos²⁵ acompanham um respeito ao texto musical que vai impor-se como exigência superior (CANDÈ, 1981, p.549). Esses aspectos aprofundarão mais ainda o fosso entre as diferentes formas de produção musical, acabando por demarcar claramente os campos da música erudita e da música popular. Porém, não sem inúmeros atravessamentos, permeabilidades e questões acerca da construção dessa fronteira. Tal fronteira começa a ser construída historicamente à medida que o músico passa da condição de artesão, onde sua atividade principal restringia-se às Igrejas e cortes, para a de gênio criador, especialmente a partir da consolidação de um conceito de obra de arte.

Nos discursos que se referem à música, seja no campo profissional, no amador²⁶ ou na educação, determinados termos são usuais para a caracterização e juízo de valor das produções, como “bom gosto”, “música de qualidade”, “sensibilidade para a música”, “dotado para música”, “educar ouvidos”, “obras de arte”, “artista”, etc. (DUARTE, 2012). Tal dimensão axiológica ou valorativa se apresenta de modo mais polarizado quando se percebe excessivos cuidados no uso dos termos “artista”, “obra de arte” e “espetáculo”, por exemplo, principalmente em dadas circunstâncias em que obras e músicos já são dados como “consagrados”. Porém, qual a origem desses termos e por que já são “dados” no discurso, ocupando um lugar balizador e julgador na cultura musical?

Não é raro encontrar uma imagem que se constrói vinculada a uma ideia de genialidade e de superioridade, pautada em habilidades inatas, quando se trata de obra de arte e artista. Uma das consequências dessa instauração consiste numa distância excessiva em relação a uma pessoa fora desse círculo de modo a interditar uma aproximação mais efetiva. Contudo, tratemos de acompanhar alguns dos aspectos do processo histórico-cultural que permeiam o conceito de obra de arte na busca de melhor compreender esse termo relacionado ao processo de criação.

Norbert Elias (1995) observa que um produto na condição de obra de arte é caracterizado como sendo relativamente autônomo em relação a seu produtor ou à sociedade em que foi produzida, apontando para uma permanência no tempo, ou, de outra forma, uma

²⁵ Baixo contínuo é uma prática desenvolvida sobre as notas graves, na mão esquerda do organista ou cravista em que o músico cria uma forma de acompanhar a melodia principal sugerindo uma harmonia. Ornamentos são eventuais notas que fogem ao eixo principal da melodia propositadamente como que “brincando” com a linha melódica.

²⁶ A distinção entre profissional e amador, ainda que possa ser problematizada pelo viés desse trabalho, ela é aqui compreendida como a diferença das condições de produção daqueles que se sustentam a partir do trabalho musical para aqueles que não depositam na música o seu sustento. Não se refere necessariamente às questões de habilidades e técnicas. Essa distinção é necessária na medida em que dois grupos implicam em diferentes relações com a música e com o trabalho, mesmo coincidindo harmoniosamente em muitos aspectos.

espécie de “imortalidade”, na qual, por outro lado, gerações posteriores terão a oportunidade de um contato com a obra. Entretanto, tal fato não exige uma investigação da conexão entre “a experiência e o destino do artista criador em sua sociedade, ou seja, entre esta sociedade e as obras produzidas pelo artista” não só como esclarecimento, mas também para uma compreensão de nós como seres humanos (ELIAS, 2005, p.57).

A ideia de obra de arte começa se desenvolver, inicialmente no âmbito dos artesãos, a partir de modificações em suas condições e contextos de produção. O trabalho dito artesanal se organizava na relação mestre-aprendiz, em que as condições de trabalho eram constituídas pelo aprendizado das condições básicas, construção de próprios materiais de trabalho, exercício e aprendizado pela cópia e produção de obras funcionais²⁷ sendo tais condições pautadas nas normas das guildas.²⁸ Isso mantinha assim o equilíbrio de sistema coletivo de produção que tinha como importantes consumidores o clero e o principado. A produção se desenvolvia a partir de funções exteriores ao próprio trabalho. (HAUSER, 2003, p.135)

A passagem das condições de produção de artesão para um artista de trabalho individualizado se dá a partir de alguns fatores na transição da Idade Média para a Renascença. São exemplos: a crescente demanda de obras de arte e o impulso à competição, a ascensão social e econômica de alguns artistas que passam a compartilhar do *status* da classe dominante, especialmente o clero e reinados, e alterações nos contratos de trabalho de modo que o produtor tivesse cada vez mais liberdade de escolha desde materiais e temas até a substituição dos trabalhos encomendados por aqueles trabalhos de iniciativa própria (HAUSER, 2003). Em termos práticos, haveria então uma movimentação que buscava superar a organização que caracteriza o trabalho artesanal: “A emancipação da arte do espírito de puro artesanato tinha de começar com a alteração do velho sistema de aprendizado e a abolição do monopólio de ensino das guildas” (HAUSER, 2003, p.135), assim comenta Hauser.

Para Elias (1995, p.135), o crescimento de um mercado de compradores de arte anônimos caracteriza uma mudança na relação de poder em favor dos produtores de arte que agora poderiam induzir o consenso público quanto a seu talento. Fato esse apontando para uma maior independência do artista em relação ao gosto artístico da sociedade. Hauser (2003) destaca ainda a aliança com intelectuais que, na posição de avalistas, contribuem para a construção de critérios de valores estéticos, fator que impulsionará uma concepção de imagem do artista como um sujeito distinto e comparado aos gênios poéticos da Grécia antiga.

²⁷ Quadros, brasões, bandeiras, tabuletas, entalhe em madeira, tapeçaria, etc.

²⁸ Guildas correspondiam a associações de auxílio mútuo entre artesãos e negociantes (FERREIRA, 2009).

Para Hauser, o ideal de gênio construído no período da Renascença consiste numa personalidade autocrática que na criação de sua obra transcende “a tradição, a teoria e as regras, até a própria obra; é mais rica e mais profunda do que a obra e impossível de expressar adequadamente em qualquer forma objetiva” (HAUSER, 2003, p.338). Tal concepção traz consigo um sentido de “dom de Deus”, “força criativa inata e estritamente individual”, “individualidade e intencionalidade”, entre outros.

A ideia de gênio original toma ainda mais volume a partir do século XVIII, ao se estender também para o campo da música. Na transição do patrocínio privado para o mercado livre e não protegido, instaura-se um ambiente competitivo nos quais o artista, ao mesmo tempo em que ganha autonomia também necessita lutar pela sobrevivência. Nesse sentido, há uma construção em torno de sua imagem, uma maquinaria defensiva, segundo Hauser, baseada na excentricidade de sua personalidade e no argumento do dom inato, para se proteger respectivamente “contra os filisteus para os quais a arte é um livro fechado e contra os amadores enfatizando a qualidade inata de seu talento e o fato de que a arte não pode ser adquirida por mera aprendizagem” (HAUSER, 2003, p.342).

Ao observar alguns aspectos que marcaram a mudança gradativa das condições sociais e de produção, percebe-se a construção de uma imagem e um conceito de genialidade como estratégias de ação às demandas da vida naquele contexto. Ainda que, a partir desse período, obras de grande complexidade venham sendo compostas, é importante pontuar que o trabalho distinto e complexo dos artistas está diretamente relacionado a uma série de condições econômicas, sociais, psicológicas e materiais, que parecem incidir significativamente sobre a vida do artista e propiciar a concretização de tais obras.

É bem demarcada a diferença das condições de produção entre um período em que o exercício do cargo de músico dava-se nos serviços aos eventos religiosos, de principados, festividades e diversões patrocinadas por essas instituições, e outro no qual se dava o crescimento de uma burguesia ávida em ouvir música (GROUT; PALISCA, 2001; CANDÈ, 1981; HAUSER, 2003). Inicialmente, a classe burguesa em ascensão organiza-se no chamado *Collegie Musicale* que, originalmente privado, precedem os concertos públicos impulsionando uma cadeia produtiva, com contrato de músicos para salões e plateias cada vez maiores. Hauser (2003) comenta sobre a classe que agora pagava para ouvir música e por isso se postava a exigir:

Era um público que pagava para ouvir sua música, concerto após concerto e, portanto, tinha de ser satisfeito e atraído constantemente; reunia-se simplesmente

para deleitar-se com a música pela música, ou seja, independente de qualquer outro propósito. (HAUSER, 2003, p.577)

A Burguesia, como sua principal consumidora, atribui à música de concerto, o propósito de expressar sentimentos (HAUSER, 2003, p. 577). Para o compositor, as audições tornam-se a principal fonte de renda numa época em que a organização de concertos públicos e o comércio musical já estão plenamente desenvolvidos (HAUSER, 2003, p.579).

Essa distinção fundamental continua a aprimorar um modo de produção que corresponda cada vez mais a esses ideais. Diferentemente das obras feitas visando a uma função extramusical, agora as obras deveriam se concebidas em um cuidado cada vez maior, tornando o compositor mais exigente, em busca de construir obras que pudessem ocupar um lugar acrônico. Esse procedimento aponta para uma distância cada vez maior em relação à música feita fora desse contexto e, indiretamente, à vida e às classes populares.

Se por um lado as questões místicas em torno do dom e a demanda por composições parecem convergir para o tipo de “gênio”, Elias (1995), tratando do compositor Wolfgang A. Mozart, exemplo rotineiro na musicologia ao se tratar de criança e genialidade musical, destaca uma dimensão subjetiva do compositor, que não se desvincula das necessidades comunicacionais da sociedade em que vive, e sim se torna significativa para outras pessoas na medida em que é socializada através da fusão com o padrão social (ELIAS, 1995, p.137). O que Elias aponta é que, para uma dimensão individual ganhar um significado social deve conseguir estabelecer alguma comunicação com a sociedade em que vive em suas palavras, uma fusão.

Em síntese, a imagem de Mozart apresenta-se como um compositor fora do comum, mas que, contudo, parece ser resultado não isoladamente de um dom genial, mas sim de um conjunto de fatores externos sociais que corroboram para a estabilização dessa imagem. Vigotski (2009, p.52-53), ao tratar de criação e imaginação na infância, cita alguns músicos e escritores que desde cedo se revelavam com grandes facilidades para a arte, contudo, alerta que a manifestação do dom corresponde a algo virtuoso, mas que ainda levará tempo para amadurecer e consolidar-se.

Nesse sentido, o campo da educação musical guarda uma relação com essa questão, especialmente a partir do período dessa construção do gênio exposta anteriormente. A questão do virtuosismo já servia de referência em fins da Idade Média, momento no qual a Igreja se interessava e treinava crianças para exercerem a música enquanto profissão, porém a serviço da crença (FONTERRADA, 2008). O virtuosismo ainda se mantém como horizonte, mesmo que por vezes indiretamente ou com uma maior atenção à especificidade infantil,

como nas pedagogias musicais baseadas no movimento escola-novista. Porém, simultânea a essa tendência, o conjunto de educadores/compositores da segunda geração (a partir de meados do século XX), ao trazer uma postura questionadora para a música, cria possibilidades de indagações acerca desses parâmetros, dentre os quais o virtuosismo e o gênio criador, típicos ícones da concepção romântica da música.

No âmbito da realidade brasileira, defendendo um projeto de ensino de arte voltado para a democratização no acesso à cultura, Penna e Alves (2001) comentam sobre essa concepção romântica da música no que se refere ao ensino de música, mais especificamente, aos textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Tais documentos valorizam o campo de estudos como de conhecimento próprios e linguagem específica, contudo acentuam predominantemente uma visão romântica da arte enfatizando a transmissão e recepção das emoções (PENNA; ALVES, 2001, p.60). A crítica dos autores direciona-se ao modo como é tratado o conceito de arte como que exclusivamente uma expressão dos sentimentos, em detrimento dos estudos específicos da linguagem.

Essa ideia é caracterizada por Penna e Alves (2001, p. 62) como uma valorização excessiva da sensibilidade, que postula que “antes de compreender é preciso sentir”.

A perspectiva do ideário romântico se encontra em Rousseau quando ao tratar da “livre-expressão” da criança justifica-a como provinda de uma suposta natureza primitiva e inocente, que se segue a premissa do romantismo de que a mais pura espontaneidade – que desconhece qualquer norma exterior – é a força que gera a criação genial (PENNA; ALVES, 2001, p.63).

A ideia de uma “pura espontaneidade” própria do gênio trava um confronto em relação às convenções, aspectos históricos e culturais socialmente construídos. A autora defende uma revisão dessa perspectiva na medida em que compreende que mesmo o sentir diante da manifestação artística depende de diversos fatores, “de tal forma que certas formas de perceber, de pensar de sentir dependem da vivência e da experiência de contato com as obras de arte” (PENNA; ALVES, 2001).

Contudo, existem abordagens em que a ideia de espontaneidade e de sentir não é limitante nem presume um aprendizado, mas sim compõe um complexo movimento em torno do fazer musical. Delalande (1984, p.7), por exemplo, defende em sua proposta que se descubra e encoraje comportamentos espontâneos para guiar as crianças de modo suficiente em direção a uma invenção musical. O espontâneo nesse caso apresenta-se longe de uma genialidade, mas sim como uma expressão específica da infância de exploração sonora e musical.

A ideia de um “verdadeiro” significado e valor da música, que se apoia na visão do gênio criador, da obra transcendente e excepcional, é combatida por muitos autores na medida em que funda um distanciamento entre a realidade do estudante e a música proposta pelo currículo: “Ora sem dúvida, uma 'obra de arte' com tal envergadura está muito distante da produção do aluno”, afirma Penna e Alves (2001, p.68).

Em relação às escolas especializadas de música, Pederiva (2009) questiona um longo processo permeado por etapas, hierarquias, estruturas de submissão nos mais diversos sentidos, de repertório utilizado às práticas musicais (quase sempre individuais) e principalmente a perda do sentido da música para a maioria, que desiste. Indaga a autora (PEDERIVA, 2009, p.135): Para que serve a música? Qual o sentido de uma atividade musical? O que o aluno deseja ao entrar numa escola de música? Desconsiderar outras possibilidades do fazer musical diferentes de uma trajetória para profissionalização e virtuosismo também é pontuada por Brito (2007). Essa autora afirma sobre as atividades de criação nessa concepção “ficam à margem do estudo do instrumento, uma vez que, segundo a herança, a formação de compositores se dá em outros espaços e planos” (BRITO, 2007, p.58).

Essa constatação demonstra uma substancial desigualdade dos mecanismos de produção e distribuição em relações às diferentes estéticas musicais, o que vai se refletir no pólo da recepção que, de certa forma, pauta um reconhecimento e legitimação social acabando por reproduzir a mesma lógica verticalizada. Quando se observam os pontos de contato entre diferentes dimensões da sociedade como, por exemplo, a escola e a música de massa, percebe-se a tensão que emerge de lógicas que não dialogam.

No contexto da Inglaterra, Hargreaves (2005) cita pesquisas acerca das artes visuais, música e drama em escolas secundárias nas últimas décadas, nas quais a música é apontada como a arte que possui menor índice de prazer, relevância, comprometimento e habilidades expressivas e criativas na escola. Aspecto esse observado também por Green (2008) que tratou dentre outras questões, de abordar a motivação num projeto de inserção da aprendizagem informal no currículo, com vias a questionar também a dicotomia entre "alta" e “baixa” culturas musicais e entre música "ocidental" e as músicas "não ocidentais". Pontos criticados por essa autora ao analisar a relação entre música e ideologia. (GREEN apud CALLEGARIS, 2008).

Sobre essa desigualdade cultural, Penna e Alves (2001, p.69) observam que:

Não podemos desconsiderar, ainda que essa concepção de “obra de arte” esteja ligada a uma estética que legitima a produção artística de uma determinada cultura, em detrimento de outras diversificadas manifestações artísticas.

Esse é o ponto principal que devemos observar. O ideal do gênio, suas premissas e aspectos estruturados a sua volta revelam um movimento monológico em que se sustenta o argumento da existência de uma “única” cultura ou padrão cultural de referência, ou superior, e que necessariamente incide sobre modos únicos de criação e de recepção em detrimento de tantas outras formas de relação com a música.

Não se trata de uma crítica à virtuosidade musical em si, que consiste em uma dentre tantas relações que se estabelece com a música. A questão concentra-se na forma e no lugar em que a virtuosidade é situada na música em determinados espaços. Esse aspecto consiste no vértice fundamental da discussão acerca da tensão que emerge entre os lados colocados historicamente em oposição como cultura superior e inferior, entre a música erudita e a popular. Campos esses de disputas na contemporaneidade, mas construídos historicamente em consonância com uma perspectiva dualista.

Nessa discussão, há uma associação entre a música erudita tonal do século XVIII e XIX com o ideal romântico pautado no gênio criador que fundamenta implicitamente e explicitamente as condutas musicais. Entretanto, esse aspecto não deve ser simplificado em termos de detrimento desse repertório, mas sim problematizado principalmente no que condiz às hierarquizações implícitas no sistema que *mais afastam do que incluem* os sujeitos no usufruto dessa forma de música. Importante também atentar para uma dificuldade em tolerar uma coexistência de experiências diferentes com a música, que, reivindicando cada qual um espaço, acaba muitas vezes tal convivência não se efetivando sendo privilegiado uma ou outra experiência mais conveniente. Esses são pontos de discussão que tratam tanto da sombra do gênio criador quanto dos diferentes processos de criação que condizem a diferentes práticas musicais, e que refletem relações de poder postas na sociedade.

Da mesma forma, a desmistificação da obra de arte como parâmetro para produção musical tem como uma das funções refletir sobre a produção dos coletivos musicais, como, por exemplo, uma banda, na medida em que compreendem diferentes condições e intenções de produção e recepção. Por meio da elitização das artes fomentada pelas classes dominantes em suas épocas e sociedades, o valor atemporal atribuído em determinadas obras podem não compartilhar da experiência com uma comunidade.

Geertz (2012, p.122), ao tratar da arte como sistema cultural, ajuda-nos a compreender esse aspecto. Segundo o autor, a maneira como o artista produz sua obra e se relaciona com o público e com a vida social está condicionada às “experiências de uma vida que se passa entre determinados tipos de coisas para serem olhadas, ouvidas, tocadas, administradas e sobre as

quais se possam pensar ou às quais se possam reagir”. Ainda que se considerem capacidades inatas de se reagir à sutileza das produções artísticas, Geertz (2012, p.106) afirma que essas reações “estão ligadas a interesses mais amplos [...] e é essa conexão com o que é a realidade local que revela seu poder construtivo”.

Afirma Geertz (2012, p.100, grifo nosso) que:

Em qualquer sociedade, a definição de arte nunca é totalmente intraestética [...] O maior problema que surge com a mera presença do fenômeno do poder estético, seja qual for a forma em que se apresente ou a habilidade que o produziu, é como anexá-lo às outras formas de atividade social, como incorporá-lo na textura de um padrão de vida específico. Esta incorporação, este processo de atribuir aos objetos de arte um significado cultural, é sempre um **processo local**

O *local* do qual o autor leva em consideração remete às expectativas singulares da comunidade que ali vive e constrói seus valores. A partir dessas considerações, voltamos à questão do início dessa seção que nos interessou saber a influência do termo *obra de arte* que se situa ao fundo do discurso que se refere à música, especialmente à criação musical.

Ao acompanhar o processo histórico-cultural fica clara a sua construção junto à ascensão social do artista da Renascença através do desenvolvimento de sua obra de modo individual proporcionando que esse artista credite em sua obra como uma prova de superioridade sobre outros e também sobre si mesmo.

A partir de século XVIII, passa a constituir o contexto a oportunidade de trabalho em atender a uma clientela burguesa que se vê cada vez mais distinta do povo e que se agrega à arte pretendendo situá-la como superior, qualidade que coincide com os primeiros aspectos da independência do artista na Renascença.

2.2.1 Por uma arte na vida e uma vida na arte

Por outro lado, em relação à vida produtiva e à vida contemplativa do ser humano, Arendt (2007, p.180) aborda o fato da produção de “objetos estritamente sem utilidade e que, por serem únicos, não são intercambiáveis” que distanciados dos contextos de outros objetos de uso cotidiano, galgam outro lugar no mundo exigindo uma permanência na medida em que busca guardar a história de um tempo *para* outro tempo subsequente. Observa Arendt que essa estabilidade do artifício do homem adquire representação própria. Esse movimento

direciona-se “para dentro”, tornando os limites com o mundo externo cada vez mais espesso e é acompanhado pela capacidade humana de pensar.

Afirma a autora que essa capacidade é a fonte imediata da obra de arte e que se relaciona com a capacidade de transformação de sentimentos e aspectos subjetivos em algo palpável, materializado e reificado. Nesse sentido, a obra de arte deveria estar livre de funcionalidade, exceto pelo seu lugar de retratar a história transfigurada nos mais diversos materiais existentes.

Para que venha a ser aquilo que o mundo sempre se destinou a ser – uma morada para os homens durante sua vida na terra - o artifício humano deve ser um lugar adequado à ação e ao discurso, às atividades não só inteiramente inúteis às necessidades da vida, mas de natureza inteiramente diferente das várias atividades da fabricação mediante a qual são produzidos o mundo e todas as coisas que nele existem. (ARENDRT, 2007, p.187)

É necessário ponderar que a obra de arte como uma leitura de um dado contexto que se oferece a outro tempo a frente possui um valor que não pode ser desprezado da mesma forma que não pode ser confundido com uma crítica às condições ao redor da obra. Como salienta Arendt, aquilo que se chama de obra de arte está descolada de uma funcionalidade datada e por isso possibilita novas relações com o tempo, assim como promover questões sobre a natureza do homem em cotejo com diferentes tipos de sociedade que se apresentam historicamente.

Por outro lado, Bakhtin (s/d) realiza uma crítica à arte como uma instância imanente e essencialista ao considerar essa perspectiva insuficiente para compreender a arte como uma forma de comunicação estética na medida em que é na vida em que se encontram os elementos para as elaborações artísticas:

A arte, também, é imanentemente social; o meio social extra artístico, afetando de fora a arte, encontra resposta direta e intrínseca dentro dela. Não se trata de um elemento estranho afetando outro, mas de uma formação social afetando outra formação social.

A qualidade de uma obra em atravessar o tempo e ao trazer questões propriamente humanas provê uma ponte entre a vida em diferentes épocas e lugares. Tal aspecto pode e deve vir a fomentar o diálogo entre a criação na vida corrente e a criação na arte. Na falta dessa ponte, não se escapa ao que o autor considera uma relação mecânica no interior do sujeito entre a trivialidade da vida e a esterilidade da arte (BAKHTIN, 2011).

A distinção valorativa que aprofunda o abismo entre os “grandes” criadores e suas obras e aqueles que não criam ou que produzem obras medianas ou mesmo funcionais, como campo de disputa simbólica, afasta o homem comum das produções que muitas vezes se referem a ele, de tal maneira que esse mesmo homem comum não se reconhece nessas grandes obras, vê-se inteiramente separado desses criadores, reificados, e frequentemente encontra obstáculos em ver sentido, ainda que superficial, nesse tipo de obra. Tal postura, mais do que até aprofundar uma diferença, torna o homem comum expropriado da história que o afeta.

Nesse sentido, considero como necessário nessa reflexão acerca da criação manter a tensão entre os limites do que se configura como local e específico e as referências mais amplas e gerais, dentre os quais continuo a buscar onde estão as vozes das crianças no que se refere à cultura musical. Entre esses dois pólos, muitas vozes pronunciam-se e representam pontos de sobreposição, encontro e diálogo.

2.3 Criação musical: alguns pontos de vista

Falar de composição musical, dos problemas que nos tomam enquanto escrevemos uma música, em nada pode traduzir o ato de compor.

Silvio Ferraz

A afirmativa do pesquisador e compositor Silvio Ferraz traz uma lucidez acerca dos escritos que tratam de música, sobretudo acerca de criação. Do mesmo modo em que revisita uma noção de composição sugerindo que se recoloque enquanto busca e comunicação. Nesse sentido, sendo outro “material”, e mesmo engendrado à palavra como é o caso da canção, a tentativa de se escrever sobre música é sempre tensa e traz um sentido de incompletude porquanto o que faz existir a música é o som, intraduzível a não ser por ele mesmo. No entanto, no âmbito da etnomusicologia, Blacking reflete sobre o problema filosófico do discurso sobre música que reside em outra esfera discursiva, não verbal. Admitindo esse aspecto como insolúvel, o autor sugere acolher essa lacuna e considerar sempre o limite que um texto verbal determina. Comenta que não é preciso preocupar-se “contanto que

reconheçamos ser a linguagem verbal aproximativa e a objetividade impossível, pois construída subjetivamente no interior do modelo de investigação” (2007, p.203).

Nesse sentido, acredito que na impossibilidade da objetividade acerca da tradução de música em palavras, uma tentativa de aproximação desse entendimento é o de trazer diferentes falas sobre processos de criação musical e seus aspectos, que apontam para diferentes contextos. Apresento a seguir o ponto de vista de diferentes compositores, de algumas visadas da educação musical e também sob o olhar do fazer musical na cultura. Soa mais como um mosaico que guarda várias possibilidades específicas a cada circunstância do que supostas dicotomias canção/instrumental, erudito/popular, entre outras.

O compositor Aaron Copland (1974) busca um diálogo com o ouvinte ao compartilhar aspectos rotineiros da atividade de composição. Tratando da escuta e compreensão musical, o autor deixa bem claro a necessidade de se acompanhar (não precisamente entoar, mas sim identificar) uma melodia com vias à compreensão de uma obra. Afirma o autor que “a composição deve ter início, meio e fim; e cabe ao compositor dar ao ouvinte condições para poder sentir a sua relação com o início, o meio e o fim” (COPLAND, 1974, p.10). O domínio da arte de compor pressupõe uma expectativa no ouvinte, ao qual Meyer (1956, p.41) comenta: “O compositor sabe como o ouvinte responderá a uma cadência de engano e controla os últimos estágios da composição com referência àquela suposta resposta”.

Tal trabalho está diretamente ligado à relação entre estilo e significado. Apesar da discussão entre significados musicais ou extramusicais, vale destacar a relação possível de se estabelecer com as estruturas musicais fomentando preferências. Meyer (1956, p.42) destaca a necessidade absoluta de um universo comum do discurso em arte, pois

Sem um conjunto de gestos comuns ao grupo social e sem as respostas habituais comuns a esses gestos, nenhuma comunicação poderá ser possível. A comunicação pressupõe, depende e se origina do universo de discurso que na estética da música é chamada de estilo.

Nesse sentido, um estilo consiste num conjunto coeso nos quais se reiteram certas características musicais, que se apresentam ao compositor que, por sua vez, trabalha recombinaando tais elementos de inúmeras formas. Consequentemente esmiúça características essenciais as quais Bennett (1986) refere-se como ideia germinal, adição de ideias menores, alongamento das ideias, pontes que ligam as ideias e seus desenvolvimentos. Copland (1974) ainda identifica quatro perfis de compositores no decorrer da história da música. O primeiro exemplo atua a partir de uma “inspiração espontânea”, e que segundo o autor é o que mais fascina a imaginação pública.

Muitas vezes, eles não são capazes de anotar as ideias na rapidez em que elas lhes ocorrem [...] Invariavelmente, eles trabalham melhor nas formas mais curtas. É muito mais fácil improvisar uma canção do que improvisar uma sinfonia (COPLAND, 1974, p.9)

O segundo perfil, que para o autor revela-se mais comum, é o que costuma começar com um tema, transformando-o em uma ideia germinal, e arquitetando a partir disso uma obra completa, em um trabalho diário e exigente. O terceiro tipo de criador, por falta de melhor termo, Copland (1974, p.10) denomina como tradicionalista, no qual se cria música em um estilo conhecido e aceito. “O tipo de compositor tradicionalista começa com um padrão em vez de começar com o tema, prevalece o tratamento pessoal sobre um padrão bem estabelecido” Ainda que toda criação se aproprie daquilo que já existe, Copland destaca mais a busca do compositor por uma singularidade. Essa característica vê-se mais acentuada em um quarto perfil de compositores²⁹, que considera heterogêneo, e que se posicionam claramente em oposição à solução convencional dos problemas musicais. Colocando-se numa postura mais experimental eles estão sempre à caça de novas harmonias, novas sonoridades, novos princípios formais.

Numa outra perspectiva de composição, Ferraz (2005, p.75) aponta que “compor não é da mesma ordem que ordenar, se encadear, de amarrar”. Na medida em que pensa a música como “passando longe de qualquer ideia de organização. Ou seja, não se trata nem de organizar sons, nem mesmo notas ou gestos musicais” (FERRAZ, 2005, p.92). Esse pesquisador e compositor traz outras ideias acerca de composição:

Não se diz mais que é música aquilo que é sonoro, mas sim que fazer música é tomar sonoro forças não sonoras: forças de crescimento, forças de conexão humana, forças de guerra, forças táteis, forças visuais. (FERRAZ, 2005, p.69)

Ferraz (2005) destaca o trabalho que se realiza no processo de composição que sugere movimento permanente, negando a ideia de uma estabilidade ou algo definido. Assim relata o autor:

Não se compõe o lugar com uma matéria que tem uma forma, ou seja, com linhas duras... Ou mesmo com uma forma preenchida de matéria, mas com estas formas e matérias desmanteladas. Há antes o desmonte e o que vai e vem são partículas que giram sem um centro dado de antemão. (FERRAZ, 2005, p.38)

²⁹ O autor refere-se à diversidade de tendências surgidas no decorrer do século XX.

Porém, na perspectiva da concepção romântica há uma construção acerca do gênio, sua inspiração e seu dom, à qual frequentemente surge como justificativa para sua produção. O compositor Aaron Copland identifica que para muita gente a inspiração consiste num mistério do processo de criação, contudo, ele afirma que o trabalho do compositor é tão natural quanto a qualquer outra atividade, considerando a inspiração no máximo como “subproduto”. Schoenberg (1991), em resposta à grande dificuldade de seus alunos em comporem sem inspiração, compartilha de mesmo ideal afirmando que é possível compor sem inspiração. Stravinsky (1996, p.53) considera que “a inspiração não é de forma alguma condição prévia do ato criativo, e sim uma manifestação cronologicamente secundária”.

Edu Lobo, em seu trabalho de arranjo e orquestração, critica o sentido ilusório com que a inspiração geralmente é vista: “Não é que ela não exista, mas ela não existe desta forma mística que as pessoas atribuem” (NAVES et al., 2006, p.260). Afirma que fatores objetivos da vida, como a data de entrega de um arranjo, por exemplo, incidem significativamente sobre a produção relativizando a questão de estar ou não “inspirados”. Marina Lima, cantora, compositora e que também estudou música formalmente, relativiza o termo, quando comenta sobre sua prática instrumental e diz: “se sentir que aquilo é coisa forte, eu gravo [...] depois vou querer ficar trabalhando pra ver se é bom, e não é só uma mera inspiração” (SIQUEIRA JUNIOR, 1995, p.122).

A relação entre as condições de criação e o que viria a ser inspiração também são explicitadas em nosso campo de pesquisa. Dita de outra forma diferente dos compositores profissionais, as crianças tocam no tema como se pode perceber no diálogo a seguir:

Mariana: Eu tô tentando, parece que em casa eu não consigo ter inspiração. Assim sem fazer nada. Se eu pegar uma folha e um lápis e tentar escrever alguma coisa eu não consigo. Mas quando eu vou pro chuveiro... Aí parece que eu tenho... É só jogar a água na minha cabeça que pronto!! Aí eu começo a inventar um monte de coisas pode ser tomando banho... Qualquer coisa que seja com água, lavando a mão bebendo água.

João (pesquisador): Acho que hoje é um dia bom né? Vai chover.

Risos

João (pesquisador): Já pensou?

Mariana: A gente podia escrever música da chuva.

Beatriz: Da chuva.

Mariana: “Chuva de benção, chuva benção, chove na minha vida, chova na vida do meu irmão” (cantando)

João (pesquisador): Essa é sua, não?

Beatriz: Essa é da Aline Barros.

Tatit (1996) identifica esse processo que envolve elementos do contexto à ideia de inspiração, porém, numa perspectiva mais “estendida” em termos temporais. Ele revela um

percurso longo marcado por inúmeras experiências musicais em que atravessa um cancionista na construção de uma canção: “não é difícil aceitar que uma canção tenha sido instantaneamente composta no já famoso guardanapo de papel de botequim. Na verdade, ela já vinha sendo feita em outros guardanapos, em outras situações, há dias, meses, anos” (TATIT, 1996, p.20). Essa experiência anterior desemboca no que viria a ser uma naturalidade ou espontaneidade tão preciosa ao cancionista, como diz Tatit (1996, p.20), e que ganhariam síntese na rapidez e a eficácia do resgate dessa experiência provocando “o efeito de sentido *inspiração*”.

Anderson Sá, cantor e compositor do grupo Afroreaggae, relata que seu processo de criação envolve histórias e acontecimentos do cotidiano da favela, em muitos casos ligados à violência e à justiça social no qual está entrelaçado o improviso poético, a escuta de outras músicas e inspiração. Diz que improvisando um rap sobre um acontecimento trágico na sua comunidade, um amigo afirmou que deveria fazer uma música e escrevê-la. Então conta Sá: “Desci na hora no computador, fui lá botei uma música de rap que eu gostava muito e fui me inspirando. E surgiram essas partes...” (NAVES et al., 2006, p.320).

A inspiração também pode ser uma força de expressão na fala cotidiana acerca de criação. Outra criança pesquisada revela um processo criativo seu:

Caio Santos: Professor, cheguei bem mais cedo.
 João (pesquisador): E aí, Caio Santos, beleza? Vai terminar a letra hoje? (*referindo-se à música do encontro anterior*)
 Caio Santos: Eu fiz uma música!
 João (pesquisador): Outra? Caramba, o cara ficou inspirado [...]
 (Caio Santos canta sua música e eu o elogio, ao qual me responde com um sorriso)
 João (pesquisador): Fez sozinho essa letra?
 Caio Santos: Sozinho.
 João (pesquisador): Inspiração assim?
 Caio Santos: Aí, meia noite.
 João (pesquisador): Meia noite. (diz *baixinho*)
 Caio Santos: Tava assim meio zonzão...
 João (pesquisador): Mas antes você tava tocando, fazendo alguma coisa?
 Caio Santos: Éee... Tava.
 João (pesquisador): Como é que aconteceu assim?
 Caio Santos: De repente.
 João (pesquisador): De repente?
 Caio Santos: Não. Eu falei, vou fazer uma música.

Caio Santos condiciona a sua produção a um horário fora das rotinas em geral, num estado de ânimo incomum (“zonzão”) e também o inusitado (“de repente”) articulado a um desejo e impulso para concretização. As condições destacadas por Caio Santos são distintas de outras mais objetivas vivenciadas por compositores que produzem sob pressões externas para entrega de encomenda ou mesmo uma rotina de produção permanente, por exemplo.

Por outro lado, o sentido de inspiração pode se apresentar não se referindo à composição como um todo, mas a uma fase do processo. Gilberto Gil fala sobre sua experiência:

Aquelas palavras surpreendentes que, de repente, já no meio do processo, batem e determinam tudo. Às vezes reconduzem, refazem o caminho, fazem você voltar, dar uma volta completa e começar a trilhar a canção por outro caminho. Enfim é muito misterioso o processo de criação. E muito tenso. (FONTELES, 1999, p.129)

Contudo, o compositor frisa que anteriormente à conscientização desse mistério e ao que vai determinar o ato criativo, existe um caminhar intenso a se percorrer, pois “antes de tudo isso [...] tem muitas voltas, muito pensar e suor, muita transpiração” (FONTELES, 1999, p.129)

Por outro lado, essa questão de uma dimensão não palpável é explicitada por Herbert Vianna e Roberto Frejat, dois compositores de Rock no Brasil. Ambos tratam de uma espécie de “antena” na qual “se capta melhor as coisas que estão aí” (SIQUEIRA JUNIOR, 1995, p.29) vinculado a um dom de compor (SIQUEIRA JUNIOR, 1995, p.178). O compositor ao referir-se a essa dimensão não palpável vincula o sentido de dom à capacidade de compor, o que leva a pensar que a perspectiva romântica de reforço do gênio criador para criação musical vê-se presente também na música popular.

Por outro lado, ao se referir à criação em si deve-se compreender quantos diferentes motivos levam o sujeito a se pronunciar através de sua composição. O maestro e compositor Rogério Duprat (GAÚNA, 2002, p.350), sobre motivação, afirma: “Acho muito bom às vezes sentar com um tema [...] Geralmente é indignação com alguma coisa, ou até coisa do coração mesmo.”. O lugar em que a ideia de inspiração é situada por cada compositor varia, sem, contudo, obstaculizar a necessidade de um árduo trabalho concreto na construção de uma obra. Essa relação entre objetividade e subjetividade remete em alguns pontos à improvisação, prática musical que se viu excluída na constituição do sistema tonal no meio erudito especialmente a partir do século XVIII, mas que se manteve firme em tradições musicais populares, e que se apresenta em algumas tendências da música erudita no século XX.

No que tange à improvisação, Nachmanovitch (1990, p.19) afirma que:

Num certo sentido, toda arte é improvisação. Algumas improvisações são apresentadas no momento em que nascem, inteiras e de repente; outras são “improvisações estudadas”, revisadas e reestruturadas durante certo tempo antes que o público possa desfrutá-las.

Segundo esse autor, a improvisação também pode situar-se como um aspecto fundamental no percurso de composição ao constituir-se como um recurso ou manancial no qual se pinçam elementos que mais agradam para dar-lhes permanência: “Mesmo quando escreve música, o compositor está improvisando (ainda que apenas mentalmente), só depois ele vai refinar o produto de sua improvisação, aplicando a ele técnica e teoria” (NACHMANOVITCH, 1990, p.19). Baseado em filosofias orientais, Nachmanovitch (1990, p.37-47) destaca também uma integração com o universo ao mesmo tempo em que busca olhar para dentro de si, destacando um ponto bastante subjetivo: “Quando se esquece de si mesmo, você se torna o universo”, ou “descobrir a voz do coração. É isso que todo artista busca”.

Em outro ponto de vista acerca da improvisação, Costa (2007) trata da livre improvisação e foge de uma tendência à mistificação aproximando-se mais de uma posição relacional, ou mesmo política, na prática de improvisação. Segundo o autor, essa modalidade de improvisação consiste num diálogo musical entre os envolvidos, podendo incluir o público, em que não há nenhuma forma combinada *a priori*, mas sim uma disponibilidade a se perceber o que está ocorrendo no próprio momento do acontecimento suscitando uma construção coletiva e dinâmica da música que nasce improvisada e mantém-se igualmente improvisada. A partir do estímulo do outro, eu respondo a ele, estabelecendo um jogo prazeroso e que não segue formas rígidas nem pré-concebidas, não havendo um compromisso com formas pré-definidas, enquanto modalidade artística.

No âmbito da educação musical, a improvisação é considerada por Gainza (1990, p.29) como importante prática que contribui para a “integração entre do fazer com o sentir e o conhecer”. Por sua vez, H-J. Koellreutter elaborou os modelos de improvisação em que se visa atender a objetivos musicais e humanos tocando em diversos aspectos do desenvolvimento como concentração, autodisciplina, trabalho em equipe, criatividade, memória, senso crítico, entre outras questões (BRITO, 2001, p.152). Seus modelos de improvisação valorizam “aspectos qualitativos (imprecisos, subjetivos, sensíveis – intensidade, agógica) em contextos expressivos e, sobretudo, musicais” (BRITO, 2001, p.92), destacando a oportunidade de perceber, refletir e discutir sobre os conceitos musicais associados a vivência de criação. O educador afirma que “não há que precise ser mais planejado do que uma improvisação” (BRITO, 2001, p.61), contudo, essa afirmativa refere-se ao uso da improvisação no plano pedagógico no qual intenciona integrar conceitos, conteúdos e outros aspectos pertinentes.

No que tange ainda à criação musical, um aspecto que se aproxima da improvisação consiste no que podemos chamar de experimentação, tendo como seu sinônimo a exploração, procedimento bastante utilizado nas oficinas de música³⁰. Conceitualmente, os autores/compositores que trabalham com essa abordagem guardam algumas diferenças e especificidades que correspondem ao olhar e experiências singulares de cada um. De um modo geral, nas oficinas de música o termo aponta para procuras, descobertas, invenções e questionamentos sobre novos sons, assim como a exploração das propriedades sonoras. Alguns autores também agregam o termo “experenciar” à pesquisa, reflexão e conceituação. Da mesma forma, que outros associam experimentações em outros níveis de sensorialidade como a tátil, gustativa, olfativa e visual e motora (FERNANDES, 1997, p.102-103). Numa outra leitura, Ferraz (2005) poeticamente relaciona o experimentar à prática de composição: “Compor um ritornelo, compor uma cela. Um quarto que não só abriga, mas obriga, impõe uma dimensão. É preciso romper o quarto [...] e achar a saída só pode ser feito de um modo: experimentando” (FERRAZ, 2005, p.92)

Compreendo que ações de experimentação constituem o uso livre ou exploração de propriedades sonoras do instrumento ou canto, o que encontra o mesmo sentido de descobrir, procurar e empreender uma postura indagadora de modo singular. Sendo difícil saber se o uso refere-se a um gesto de sistematização ou simplesmente uma deleitar-se, penso no termo para essa pesquisa englobando ambos os aspectos. No que se refere a um indicio de estabilização, passo a me referir aos termos “elaborar” ou “(re) combinar”. Compreendo ainda que os sentidos de experimentação e o de elaboração formam uma unidade na qual o primeiro aponta para algo mais fluido, incerto e sem objetivo definido, se aproximando à ideia de brincadeira (BROUGÈRE, 1998) enquanto o segundo caminha junto às ações que buscam mais controle e visam chegar a um formato objetivo, mesmo que pouco definido antecipadamente.

Vimos diferentes faces da criação apresentadas pelos sujeitos que compõem em circunstâncias: profissionais, ligados a um ou outro gênero ou estilo aos quais guardam específicas demandas e modos de produção, crianças, etc. O pensamento de Vigotski apresentado no capítulo anterior refere-se às bases da criação e imaginação nas quais não somente pode-se perceber nas crianças, mas também nas muitas maneiras como compositores e criadores narraram suas experiências criativas.

³⁰ Metodologia utilizada por compositores/educadores associados à música contemporânea a partir da segunda metade do século XX (mais detalhes na seção 2.5).

Compreendo que a necessidade de objetivação, a relação entre imaginação e sentimentos, e a ligação ao fenômeno da realidade articulam-se às perspectivas apresentadas sempre tendo como suporte a experiência precedente. Em seguida, apresento o tema uma leitura sócio-histórica com vias a se aproximar de aspectos da vida e que muitas vezes extrapolam aspectos mais imanentes.

2.4 Uma leitura sócio-histórica sobre processos de criação

O que é criação? Essa é a questão central que permeou todo o processo de pesquisa. Foi a partir do incômodo em saber o que estava em jogo nos processos na criação de músicas na escola que o projeto começou a se desenvolver. Apesar dos autores aqui trazidos, tortuoso é o caminho de tentar responder à questão e por isso a partir de uma leitura sócio-histórica, inicio propondo uma ideia bastante ampla acerca do tema. Considero *Criação* como algo intrinsecamente humano e que constitui uma relação com o mundo ao reelaborá-lo e modificá-lo tanto ideologicamente quanto materialmente, o que envolve uma infinidade de experiências. Busco qualificá-las apoiado principalmente em Lev Vigotski e Mikhail Bakhtin, dois pensadores que, por percursos distintos, promovem uma articulação entre as dimensões da vida, da ciência e da arte ao se pensar os processos de criação.

Vigotski (2009) procura compreender a criação e a imaginação na infância, concebendo o ato criativo a partir de alguns aspectos: a reelaboração e reorganização de elementos da experiência vivida, a relação da fantasia com fatos reais, a dupla relação entre imaginação e sentimento e a concretização ou finalização de um produto seja ele material ou imaterial. Sua abordagem trata do desenvolvimento psíquico na infância e traz novas perspectivas para a psicologia e para a pedagogia, na medida em que contribui com uma leitura sócio-histórica para a compreensão do processo criativo em si, seja na ciência, na arte ou na vida. Ainda que o autor tenha se dedicado aos estudos da infância e adolescência, considera criação como intrínseco à atividade humana e que se apresenta de diferentes formas durante toda a vida.

Por sua vez, o tema criação encontra-se na estrutura da obra de Bakhtin (2011, 2010, 2010, s/d). Seus estudos articulam as dimensões da vida e da cultura ao conceber o ser humano como um ser essencialmente de linguagem, em contraponto á uma perspectiva de ciências humanas que é pautada nas ciências naturais. Nesse sentido, o filósofo trata da

criação verbal como tecido sustentador de toda relação humana e se dedica a analisar suas nuances e movimentos. Toda sua obra fundamenta-se nas ideias de alteridade e dialogismo as quais têm seu campo de análise em todo tipo de comunicação verbal. Bakhtin (s/d) considera a arte como um aspecto fundamental da vida ao entendê-la como resultante dos movimentos do cotidiano e que guarda a interrelação que liga autor e contemplador. Para o autor, o sentido artístico não reside nem exclusivamente na obra, nem nas psiques do autor e do contemplador, mas sim na interação entre ambos pela obra. Em arte e responsabilidade (2011), da mesma forma, reivindica esse entrelaçamento com a dimensão da vida, na medida em que considera o empobrecimento desta, resultante do enquadramento exclusivo da atividade criadora nas artes e nas ciências.

A criação sendo uma das atividades primordiais do comportamento humano encontra-se em inúmeras circunstâncias da vida do homem, recebendo diferentes valorações de acordo com cada contexto, seja nas situações imediatas sociais que exigem soluções sem demora, seja nos espaços “reservados” (de certa forma ritualizados) da arte e da ciência. Tais espaços permitem outro tratamento temporal e teórico, porém, não sem exigências específicas. Entre um pólo e outro, os processos criativos atravessam as situações sociais do homem.

É na articulação entre as duas abordagens que busco compreender os processos de criação musical. Vigotski (2009) considera o ciclo da atividade de criação como completo no momento em que se “estabiliza” um produto, quando uma ideia se encarna e passa a existir no mundo. Por sermos seres de linguagem, as palavras pronunciadas consistem no exemplo mais corrente disso. Ainda que fala e pensamento estejam inteiramente imbricados (VIGOTSKI, 2000) revelando a palavra quase que imediatamente ao mundo, outras formas de linguagem requerem um tempo bem mais distendido para se darem por acabados, como as diversas artes visuais, a literatura e a música

Pensar o processo como objetivação e acabamento de algo é também considerar que todo processo é intrinsecamente histórico, e que então contém uma série de acontecimentos de ação humana em seu interior que são melhor captados justamente após tomarem existência. Em tal elaboração acerca da história, Walter Benjamin traz como epígrafe de sua tese 14 sobre conceito da história (1994, p.229) a frase “a origem é o alvo³¹”. O filósofo concebe a história marcada por saltos e rupturas que abalam a estabilidade ou continuidade histórica, em que por esse ponto de vista, a história pode ser pensada a partir de seu “final”, do seu alvo, do acontecimento em que vivenciamos agora, objetivamente. Essa seria a origem, ou o lugar a

³¹ George Kraus *apud* Benjamin (1994).

partir do qual pensamos e nos pronunciamos. Seria uma forma de começo e, conseqüentemente, uma implicada relação do percurso transcorrido com seu resultado, o agora, o alvo.

Um processo passa a existir historicamente a nossas vistas depois de concluído, como se ao olharmos para trás, distanciados, fosse possível tê-lo por inteiro em nossa mirada. Porém, tal percurso só se apresenta após ter sofrido uma série de aproximações, intersecções, justaposições, secções, ajustes e polimentos, nos quais estão “em jogo” uma infinidade de elementos impossíveis de se listar por completo: alguns aspectos e elementos são agregados, outros são retirados e tantos outros permanecem; alguns são mantidos como são, outros são modificados e distorcidos por aquele que está criando, etc.

O que se pode apreender de um processo nesses termos consiste nas condições que lhe sustentaram. Não se é possível determinar com exatidão onde algo começa. Uma boa analogia pode ser a cadeia de enunciados verbais, especialmente da vida corrente, à qual se refere o filósofo Bakhtin (2011). Afirma ele que todo enunciado verbal, que é composto de diálogos, de alguma forma está engendrado a outros que lhe antecederam e a outros que ainda virão. Nesse sentido, o primeiro de todos os enunciados, aquele que de um modo geral poderia se chamar de “gênese”, não se é possível de capturar, exceto se voltássemos ao surgimento do homem!

Uma pesquisa como um todo consiste num processo demarcado por temas que mais importam ao pesquisador. Não se trata de demarcar o “início de tudo” absolutamente, mas sim “pinçar” tanto da teoria quanto empiria, ação fundamental e crucial na perspectiva tomada nessa tese, elementos que se oferecem com mais ênfase dentro do ângulo que abordamos esse campo. Abordar teoricamente processos de criação das crianças dentro desse processo maior da pesquisa consiste num desafio.

É no interior da empiria que nos debruçaremos sobre as condições de produção das atividades e, sendo a criação musical a atividade à qual as crianças interlocutoras estão dedicadas, interessam mais suas objetivações e seus aspectos que lhe forjaram no decorrer do processo, sejam músicas inteiras ou pequenos trechos, do que identificar com exatidão o momento em que surgiu uma música.

Em suma, a leitura sócio-histórica que lanço aos processos de criação musical incide sobre determinadas condições e aspectos envolvidos nesse percurso. A seguir, apresento um recorte acerca de criação pelo viés de autores da educação musical.

2.5 Educação musical e criação

Continuo o percurso propondo diálogos sobre a maneira como a criação tem ocupado lugar no âmbito de algumas perspectivas da educação musical, e também com alguns autores que aprofundaram suas reflexões na criação infantil e suas condições.

O compositor e educador H-J.Koellreutter³² ocupa importante lugar na música e na educação musical brasileira ao formular bases epistemológicas de maneira muito singular a partir de contribuições da filosofia indiana, da psicologia Gestalt, dentre outras, proporcionando uma atenção cuidadosa à formação humana ao lançar mão de questionamentos e investigação no seu modo de atuar. Aspectos que sustentam toda a sua concepção de arte e educação musical e diretamente relacionados ao seu entendimento sobre o processo de criação. Segundo Brito (2001), sua prática permite vivenciar e conscientizar importantes questões musicais, que são trabalhadas em articulação à *autodisciplina, tolerância, respeito, capacidade de compartilhar, criar, refletir*. Tendo como horizonte o próprio ser humano, Koellreutter propõe a criação como o aspecto integrador e central em sua proposta de educação musical. O entrelaçamento entre o fazer musical, as questões musicais e os aspectos da vida promovem um sentido de constante mobilização nas suas iniciativas. O tema da criação consolida-se em sua abordagem através do que denomina *ensino pré-figurativo*: “Entendo por ensino pré-figurativo um método de delinear aquilo que ainda não existe, mas que há de existir ou pode existir ou se receia que exista” (KOELLREUTTER, 1997, p.54).

No âmbito da educação musical como um todo, duas escolas desenvolvidas no decorrer do século XX trataram do tema da criação a seu modo (FONTERRADA, 2008; FERNANDES, 1997). Fernandes (1997) caracteriza-as como modernista e pós-modernista. A primeira recebe influência do movimento da Escola Nova em que se destaca um processo de ensino mais dinâmico e participativo do que a abordagem tradicional, gerando assim um ensino “ativo” no qual a experiência tem um papel central na aprendizagem do sujeito. Tal premissa fundamentará uma série de metodologias musicais denominadas “métodos ativos³³” dos quais, em relação à criação, destacam-se Dalcroze (*apud* SANTOS, 1994) que, tendo

³² A ele é atribuída a introdução no Brasil do dodecafonismo e serialismo³², duas novas tendências da música contemporânea do início século XX, tendo fundado o movimento *Música Viva*. Tendo dedicado função social do músico na realidade, à iniciação e formação artístico-musical de gerações de músicos no país desencadeando importantes discussões acerca da música e do ensino de música no país (KATER, s/d).

³³ Kodaly, Dalcroze, Orff, Suzuki e Willems foram os principais autores.

como enfoque o trabalho corporal, propunha que se fosse capaz de criar quanto de responder à criações, improvisações com fins didáticos, e Orff (*apud* SANTOS, 1994) que estimulava os alunos a comporem e improvisarem, valorizando a experiência lúdica e a inter-relação na prática musical coletiva. Santos (1994, p.51) comenta que esse compositor e educador musical resgata a educação formal, “o prazer do jogo sonoro e expressivo da palavra, comum nas experiências infantis não-formais que envolvem a expressão verbal”.

Contudo, Fernandes (1997, p.51) observa que entre a pedagogia musical e a linguagem musical modernista não houve “contemporaneidade³⁴” não se fazendo uso, por exemplo, dos recursos explorados pelas recém-desenvolvidas abordagens musicais como atonalismo, serialismo, microtons, etc., mas sim mantendo em seu horizonte a música erudita dos séculos passados, especialmente do XVIII e XIX, assim como a música folclórica. Tal escola influenciou diversos educadores musicais no Brasil que também se alinhavam aos princípios da escola nova como Sá Pereira, Liddy Mignone e outros (PAZ, 2000). Contudo, até pouco tempo, Fonterrada (2008) identificou que esses métodos ainda são pouco explorados e desenvolvidos no país, especialmente pelo hiato da educação musical nas escolas promovido no período da ditadura militar.

Vimos em Benjamin (2009) uma associação entre a perspectiva iluminista, fomentadora de estruturas e recursos à pedagogização, com a concepção de infância da modernidade, em que repousa a elaboração e consolidação de métodos. Não pretendendo aprofundar nessa complexa questão, contudo vale pontuar, nos termos dessa pesquisa, de que é urgente também uma reflexão e debate sobre o lugar social que a criança ocupa na cultura, aspecto esse que vem tomando força nas últimas décadas e que se abate em diversos pontos de discussão na educação musical. De que forma a utilização e o aprimoramento de métodos, se desarticulados às discussões acerca das culturas da infância, contribuiriam para uma democratização do fazer artístico?

Uma segunda geração é identificada por Fernandes (1997, p.54) como pós-modernista e se mobiliza a partir da segunda metade do século XX. No campo da linguagem musical, o desenvolvimento tecnológico propiciou o aprofundamento da exploração de toda matéria sonora gerando duas escolas que se identificam como música concreta e música eletrônica, modalidades que na década de 60 passaram a ser identificadas como música eletroacústica. O desenvolvimento de técnicas de gravação e apreensão de qualquer tipo de som promoveu a inclusão das mais variadas fontes sonoras na obra musical concebendo o conceito de “objetos

³⁴ No sentido de estarem sintonia com a vanguarda da época.

sonoros”, por Pierre Schaeffer (1993). A música eletrônica surge no mesmo período tendo como material sons gerados eletronicamente e podendo também utilizar material gravado em fitas magnéticas. Instauram-se novos usos e combinações de fontes sonoras de modo a potencializar elaborações musicais sob formas inéditas.

Tais possibilidades musicais alinhadas ao movimento da contracultura da década de 60, e sustentadas em um pensamento libertário, crítico e utópico, serão o pano de fundo para propostas que terão como ponto central o processo criativo, contudo, de forma distinta à pedagogia anterior. Afirma Fernandes (1997) que há uma distinção quanto à noção de criatividade entre as duas propostas. Enquanto a primeira geração baseada na pedagogia Escola Nova era marcada por um criar *no* mundo dos sons, a segunda geração pretendia criar *o* mundo dos sons. Nessa diferença residem os horizontes que estão na mira de cada geração de educadores musicais: para os primeiros, as atividades de criação encontram seus limites no sistema hegemônico, pois ele por si consiste no próprio mundo do sons, enquanto que, para a geração seguinte, é justamente esse limite que deve ser extrapolado na busca de construir outros mundos e universos sonoro–musicais, a saber uma busca por um alinhamento à música contemporânea erudita, de seu tempo.

Esse reflexo incide na abordagem das chamadas “oficinas de música” que surgiram de modo quase simultâneo em diversos países³⁵ baseadas em princípios similares que compartilham de um mesmo processo básico, a técnica da composição “empírica”. Fernandes (1997, p. 66) apresenta essa técnica “caracterizada pelo fazer direto no material sonoro, improvisando, experimentando, avaliando, estruturando, organizando e grafando”. Dentre muitas variações e utilizando termos similares, podem-se identificar algumas etapas do processo em que os compositores/educadores compartilham: uma sensibilização ou conscientização dos elementos sonoros; experimentação e improvisação livre ou construção de materiais; momentos de criação ou estruturação e organização; notação, registro, e alguns gravação; e estruturação final e alguns utilizam avaliação, análise ou interlocução com outras expressões (FERNANDES, 1997, p.98-101).

Destaca-se ainda o trabalho de Paynter (*apud* SANTOS, 1994). Vinculado ao movimento das oficinas de música na Inglaterra, também se ocupou da implementação de uma “música criativa” nas escolas. Visando a uma série de atividades relacionadas à criação de novas expressões, formas e alternativas para os alunos, o músico tinha como proposta

³⁵ Schafer no Canadá; Dennis e Paynter na Inglaterra; Joia e Werner nos EUA; Fiedemann e Meyer-Denkman na Alemanha, Gainza e Banzan na Argentina e Orellana, da Guatemala são citados por Fernandes (1997, p.66). No Brasil, Terraza, Kokron e Conrado Silva iniciam os trabalhos na Universidade de Brasília, entre outros (SANTOS, 1994),

preponderante a “composição empírica” que se estrutura em um “fazer direto no material, aonde vai se experimentando e improvisando até a consecução da forma final” (SANTOS, 1994, p.56). A experiência sonora, seja na escuta, em investigação de fontes sonoras, trabalhos acerca da sensibilidade e imaginação ou trabalhos coletivos, improvisação, seleção e organização de elementos musicais são algumas dos recursos usados por Paynter.

Os procedimentos estruturados das oficinas de música denotam um cuidado acerca do processo de criação e tornam mais claras a trajetória pela qual uma música vai sendo construída, revelando-se tanto aspectos subjetivos quanto objetivos. Proporciona ainda um contato com inusitadas circunstâncias musicais a partir da exploração, experimentação e estímulo a criar estruturas musicais próprias, promovendo assim a possibilidade de um contato com a música contemporânea erudita.

Ainda no âmbito da educação musical, alguns compositores/educadores dedicaram-se também à pesquisa em educação musical. Swanwick (2003) estudou a natureza da experiência musical e suas implicações na educação musical, estudo a partir dos quais formulou princípios para a educação musical que apontam para a concepção da música como discurso, para a consideração do discurso musical dos estudantes e para o que considera fluência musical. O autor lança mão da música como metáfora³⁶ estruturando-a em três níveis cumulativos: melodias soando em formas expressivas; tais formas assumindo novas relações e novas formas fundindo-se com nossas experiências prévias. (SWANWICK, 2003, p.28). Quando trata acerca do discurso musical dos alunos considera que a composição é um recurso em que oferece mais liberdade na escolha *do que* e *como* tocar, em relação a outras atividades musicais. Assim discorre o autor:

Uma vez que a composição permite tomada de decisão ao participante, proporciona mais abertura para a escolha cultural. A composição é, portanto, uma necessidade educacional, não uma atividade opcional para ser desenvolvida quando o tempo permite. Ela dá ao aluno uma oportunidade pra trazer suas próprias ideias á microcultura da sala de aula, fundindo a educação formal com a “música de fora”(SWANWICK, 2003, p.68).

A perspectiva de Swanwick visa incluir a cultura musical do aluno através da atividade de composição. Contudo, a dicotomia que separa “educação formal” e “música de fora”, ou entre atividade opcional e obrigatória, deixa clara a dificuldade que é considerar a inteireza musical do aluno, como se a música do currículo já não se relacionasse com a música de sua cultura, valorativamente na sua própria experiência musical, vinculando essa

³⁶ Música que informa a “vida dos sentimentos” (SWANWICK, 2003, p.32).

fusão à necessidade da sala de aula. Nesse sentido, a proposição do autor aponta para uma participação maior do aluno nas atividades musicais, o que sem dúvida é positivo para a educação musical, porém, ainda dentro de uma visão que guarda uma dicotomia implícita.

As tendências apresentadas trataram de métodos e abordagens tanto aquelas mais estabelecidas ou quanto as mais flexíveis, que concebem a criação de diferentes formas, e tem em comum o campo da educação musical. Continuo o diálogo a seguir com pesquisadores/educadores que abordam as questões próprias da criança no seu fazer musical e que procuram destacar suas presenças nos processos criativos.

2.5.1 Crianças e música

Delalande (1984) trata de uma educação musical fundamentada em processos de criação. Sua posição em relação à educação musical visa primordialmente à invenção musical e o jogo sonoro compreendendo que há momentos característicos nesse percurso: um interesse e prazer pelas sonoridades diversas, uma atuação prática sobre as fontes sonoras e o estímulo à essa exploração sonora de modo a possibilitar sequências musicais. Ao invés de inicialmente ensinar conhecimentos e técnicas, Delalande (1984, p.7) defende a tarefa de encorajar “comportamentos espontâneos e guiá-los o suficiente para que tomem a forma de autêntica invenção musical”.

O autor realiza uma articulação entre a escuta e a prática musical de modo a considerar como ponto fundamental as motivações ou razões para se escutar. “A atenção é, sobretudo motivação”, diz Delalande (1984, p. 16). Essa conexão faz com que pensemos a escuta musical respeitando aquele que ouve e auxiliando a conduzir a criança na dimensão da escuta (que de certa forma é subjetiva) para efetivamente uma exploração e um fazer prático musical. Em relação a esse ponto, o autor compreende que o trabalho do educador deve se debruçar sobre a multiplicação de razões para se escutar, na medida em que crê que “escuta-se aquilo que se tem razões para escutar” compreendendo que o melhor meio para motivar a escuta é “fundá-la sobre a experiência da produção”. Sua proposta estabelece um ciclo nessa relação escuta-prática. Na medida em que o fazer musical torna-se uma razão para escutar, as experiências anteriores de escuta também incidem sobre a prática musical, procedimento esse bastante comum em ambientes não-formais de aprendizado musical.

A questão da escuta é tratada por Santos (2006) que desenvolveu uma proposta de criação musical com crianças, tendo em vista uma perspectiva de educação musical que também se determine em função tanto de uma escuta que compõe e quanto de um campo sonoro. A autora trabalhou junto às crianças desenvolvendo atividades de escuta e composição, tais como: passeios auditivos, gravação da paisagem, escuta das gravações, escuta de edições e composições de paisagem sonora³⁷ com sons da rua, atividades que possibilitaram o questionamento e a ampliação de ideias de escuta e de música. A partir dessas observações pergunto: Qual o interesse na escuta? Que diferentes motivos e funções se conferem ao ato de escutar nas atividades musicais?

Os trabalhos de criação sob esse ponto de vista fomentam uma aproximação do universo das crianças ao âmbito da música ultrapassando os métodos formais,. Ao tratar da música contemporânea, Delalande (1984) observa uma similaridade entre o comportamento nos jogos musicais na infância e o comportamento de compositores adultos e estabelece uma relação direta entre o fazer musical na infância e a música contemporânea³⁸ na medida em que, essa produção musical se aproximam mais do vivo cotidiano do que das aquisições culturais do passado. Essa aproximação também se dá no modo de produção em que os compositores contemporâneos exploram dispositivos e tentam extrair deles algo interessante. “Muitas peças recentes, de certa forma, estão próximas das experiências infantis”, afirma o autor.

Constitui uma ideia central para sua análise três características da atividade lúdica da infância, identificadas por Piaget: o jogo sensório-motor, o jogo simbólico e o jogo com regras, às quais percebe uma correspondência entre essas características e o fazer musical de um modo geral. O autor analisa que a execução instrumental é um dos aspectos sensório-motores do fazer musical e que a sensação e a motricidade não estão muito distantes dos primeiros esquemas sensório-motores das crianças, e pode se revelar num simples tocar, experimentar, inventar e usufruir de modo prazeroso de seu instrumento antes de iniciar uma música ou uma apresentação³⁹. O jogo simbólico consiste no “fazer com se⁴⁰”, no jogo que

³⁷ Esse termo foi cunhado pelo compositor Murray Schafer (1991) como *soundscape* no qual ele chama a atenção para os sons existentes no ambiente do mundo, a partir dos quais podem-se realizar atividades de escuta e composição.

³⁸ Importante definir que o termo “música contemporânea” é apreendido e utilizado pelos compositores da academia que compõe o desenrolar histórico do contexto erudito de música. Ou seja, esse é um termo típico da música que se compõe na atualidade no contexto erudito.

³⁹ Afirma Delalande que o ouvinte não tem consciência disso de modo tão claro. Tal experiência é reservada ao intérprete. O ouvinte só participa disso simbolicamente “ao colocar-se mentalmente no lugar do intérprete”.

imita o real e que reconstrói de maneira própria (DELALANDE, 1984, p.24). Esse autor explicita vários aspectos relativos à metáfora compreendendo que a música representa a vida e compreende esse tipo de jogo como a atribuição de significados à música e seus aspectos. Ao falar de jogo com regras, o autor trata de respeitar as gramáticas. São as regras que conduzem o falar organizado, de modo que seja perfeitamente entendido em dado grupo social.

A referência à estrutura observada por Piaget é ponto de apoio também de outros pesquisadores em educação musical como Keith Swanwick (1991) e sua teoria do espiral sobre o desenvolvimento musical, esta que também foi formulada a partir do estudo de composições infantis, entretanto, Delalande (1984) compreende esse “dado” cognitivo piagetiano não de forma etapista e hierarquizada como se costuma apresentar, mas sim de forma integralizada, considerando que os três tipos de jogos coexistem integrados nas mais diversas experiências musicais sejam de crianças ou adultos, ainda que se considerem os limites que uma criança muito pequena impõe.

Nesse sentido, a questão da competência se dissolve dando lugar ao jogo e à criação como forma de desenvolvimento:

Educar as crianças não é tirá-los de um estado “não-musical” em que se supõe as crianças, para levá-los a certo nível de competência, senão, ao contrário, desenvolver uma atividade lúdica existente entre eles e que é finalmente a fonte mesma do jogo musical.”(DELALANDE, 1984, p.30)

Por sua vez, Brito (2007, p.58) estuda a relação entre música e infância e propõe uma perspectiva para a educação musical com vista a superar uma visão unilateral pautada numa formalidade e num tradicionalismo. A autora observa que o excessivo rigor dos planos do ensino, parece considerar que “todos os que se aventuram a estudar um instrumento tem como meta imediata a profissionalização, ou tornar-se um virtuose”. Tal proposta, ainda hegemônica, flagra a tendência a pensar de modo opositivo os contextos musicais erudito e popular, especialmente com a desconsideração de outros modos de produção diferentes dos vinculados ao sistema tonal.

Nesse sentido, a autora destaca aspectos considerados periféricos à educação formal, porém que estão a reivindicar cada vez mais espaço como a música popular, o “tirar e tocar de ouvido”, as outras formas de grafia e a música contemporânea do século XX, por exemplo. Do mesmo modo, as atividades de criação nesse contexto ocupam papel pouco significativo no estudo do instrumento e na formação dos compositores, na medida em que a exigência

⁴⁰ Jogo de faz de conta.

para se conceber uma obra “original” pressupõe chegar a um patamar em que poucos conseguem alcançar nessa perspectiva verticalizada.

Em contraponto, a autora concebe a perspectiva que respeita a relação direta entre a música e a criança na medida em que parte de uma concepção musical na qual se caminha da “imprecisão⁴¹” com que os aspectos musicais (e da vida) são experimentados e utilizados na infância, em direção à “precisão”, expectativa referente aos aspectos formais que sustentam a cultura musical como um todo. No centro do olhar com que a autora se relaciona com as crianças estão as atividades de criação:

E no curso da infância emergem – ou podem emergir - experiências de ordens diversas: da vivência intuitiva, do contato direto com o fenômeno do som, da produção experimental, à aprendizagem sistematizada e ao reconhecimento e reprodução de modelos musicais. Tal percurso tende a integrar aos ganhos de complexidade (que podem envolver saber tocar um instrumento musical, conhecer as formas de registro e grafia, reconhecer aspectos formais e estruturais etc.), a delimitação dos planos da escuta, da criação e da própria reflexão. Esta, por sua vez, incorpora a construção dos conceitos envolvidos e instaura concepções com base nos planos orientadores da experiência musical, incluindo os estilos, os gêneros, a valoração dos mesmos e, enfim, o todo das ideias de música (BRITO, 2007, p.68-69).

Diferentemente da existência de uma “hora certa” para criação em obediência à complexidade de um sistema que se fecha em suas próprias regras, as crianças, indiferentes a isso, “seguem improvisando e inventando, lidando com o musical em sintonia com sua consciência” (BRITO, 2007, p.69-70), diz Brito. Especialmente no fazer musical das crianças menores, não há necessariamente uma preocupação com formatos instituídos como regras, estilos ou uma necessidade de registro. Contudo, a relação com o ambiente pode fornecer novas possibilidades, conhecimentos e condições em que tais aspectos possam ir sendo gradativamente apreendidos.

Em relação à canção, Brito (2007, p.184) faz uma análise da produção de canções das crianças identificando em suas letras os mais variados temas de seus cotidianos, desejos e leituras de mundo carregando no cantar as singularidades de seus modos de ser e estar no mundo, sejam crianças de “quatro, oito, onze ou quatorze anos”. Sobre o trabalho de criação do cancionista brasileiro, Tatit (1996, p.9) observa que “não importa tanto o que é dito, mas a maneira de dizer e a maneira é essencialmente melódicas”. Uma observação sobre o modo como se apresentam os elementos sejam eles visuais, táteis ou musicais lembra as considerações de Walter Benjamin sobre a criança. Em “Infância em Berlim por volta de

⁴¹ Concepção essa formulada a partir da associação entre o pensamento acerca de estética de H-J. Koellreutter e P. Schaeffer (BRITO, 2007).

1900” (1987), o filósofo apresenta inúmeras experiências em que a dimensão sensorial dos materiais consiste em todo um manancial para a criação lúdica da criança. Da mesma forma, pequenos objetos sem função específica, uma pedra, uma madeira, um papel, etc. se apresentam as palavras, timbres e fragmentos sonoros em que podem ser recombinados de modo novo.

Brito (2007, p. 185) observa que “as canções são os modos de realização musical que mais cedo se aproximam dos modelos da cultura, já que as crianças convivem com as canções mais do que com outros produtos musicais”. A autora ressalta que, por meio das canções com as quais as crianças estabelecem um vínculo desde muito cedo, elas conscientizam um aspecto de permanência de um produto musical criado, que adquire então estabilidade, que se repete. Tal característica, que se encontra também em outras composições, provoca essa consciência, ainda que de modo paulatino, na medida em que as crianças bem pequenas reinventam, recriam e modificam o tempo sua produção musical.

Por outro lado, a criação de música instrumental pelas crianças pode revelar vestígios de organizações mais formais de pensamento e conhecimento, seja intuitivo ou analítico. Segundo Brito (2007, p.184), nessas criações evidenciam-se as estruturas de pensamento, as relações com o ambiente e a consciência com relação ao espaço-tempo, e também a técnica instrumental e os códigos de registro. Entretanto, uma dimensão racionalizada que nomeia e categoriza não é premissa para a consciência e experiência musicais. Observamos que a realização musical⁴² não pressupõe os nomes das coisas nem prescinde de conhecer uma taxionomia. Numa ocasião no campo, dois integrantes da oficina buscaram acertar o arranjo de uma música:

Mariana: Ó, vão começar assim tá todo mundo quietinho e ó !
 (Mariana improvisa algumas notas rápidas na região grave do teclado)
 Mariana: Aí ela (Beatriz) chic chic chic (*imitando um som de chacoalho com a voz*).
 Hulk: aí é mais bonito ó. (*ouve-se notas atacadas rapidamente na região aguda do teclado*), assim isso aqui ó!
 Mariana: aí ela, tchi, tchi, tchi, tchi (*imitando com a voz som de chocalho*) e aí tum tum tum (*imitando com a voz o som do tambor*). Tá?

Ainda que se reconheçam similaridades entre as produções de crianças de idade próxima, diversos aspectos que constituem a criação apresentam-se de modo singular como destaca a autora:

⁴² O modo de produção do compositor intuitivo, que circula preferencialmente na música popular, quase sempre independe de nomes de notas e conceitos.

O contato com os materiais; a elaboração; o emergir da forma; a presença (e/ou a necessidade) do registro – gráfico ou mecânico; a preocupação com a estabilidade do produto ou a espontaneidade do improvisar; o modo de escutar e significar o acontecimento musical em suas vidas... (BRITO, 2007, p.183)

Há um universo que compõe a relação das crianças com sons e música sintetizado nos produtos musicais criados. Percebe-se que as crianças relacionam-se de modos ligeiramente distintos com a música, variando de acordo com suas experiências e idades.

Outra observação importante é o fato de que a característica das produções das crianças gradativamente modificam-se de acordo com o aumento da idade e com o acesso à cultura mais ampla. Independente de serem canções ou músicas instrumentais, ocorre uma tendência a um contato e aprendizado das técnicas, ao desenvolvimento do pensamento analítico que incide sobre a distinção e categorização de elementos, assim como o acesso da criança ao contexto formal da música. Movimento esse que flui das improvisações dos jogos de invenção das crianças menores às estabilidades das composições das crianças mais velhas ou adolescentes (BRITO, 2007, p.187).

Essa mudança de perfil do produto criado pelas crianças é fundamental para nossa análise, na medida em que pesquisei uma faixa etária de transição entre esses modos. Identificamos isso em conflitos pontuais no próprio processo em que compartilharam de mesmo espaço tanto crianças em ação de criar mais intuitivamente quanto outras já atentas às questões de estabilidade.

Investigações em conjuntos musicais no campo da educação musical também vêm sendo realizada por Green (2012). Destaco um projeto ao qual pesquisou num conjunto de escolas na cidade de Londres com alunos, crianças e adolescentes lidavam e desenvolviam as atividades de criação e de organização em torno do fazer musical oferecendo-lhes um bom grau de autonomia e recursos musicais diversos para produção. A autora já vinha constatando em seus estudos anteriores a necessidade de se repensar o currículo formal de música na escola básica, vistos diversos pontos discordantes entre os interesses dos alunos e os interesses institucionais. Nesse sentido, ela propõe que os conhecimentos de aprendizagem e modos de produção informal típicos do músico popular possam contribuir para atenuar tais impasses e construir novas relações acerca da música no contexto escolar.

No contexto educacional Inglês, Green (2012) constata que são flagrantes a baixa motivação e o envolvimento dos alunos com a disciplina música na perspectiva formal, aspectos esses que, na visão da autora, afetam os jovens e sua aquisição no processo de aprendizagem. Seu projeto tem intuito de desenvolver uma escuta, apreciação e entendimento

para além das músicas do currículo, assim como trabalhar coletivamente em forma de bandas, trios ou pares.

Essa autora levanta a hipótese de que o entusiasmo e o compromisso são a prioridade na aprendizagem e não a dificuldade musical em si. Tais abordagens em torno da aprendizagem informal de música são desprezadas pelo ensino tradicional, segundo a autora. Green considera fundamental reconhecer e valorizar próprias culturas musicais dos alunos, trazendo-as no currículo e buscando superar as dicotomias entre “alta” e “baixa” cultura, por exemplo. Afirma ainda a autora que as práticas utilizadas pelo músico popular podem promover uma maior inclusão e possibilitar às crianças usarem todas as suas potencialidades e possibilidades do fazer musical impossíveis em ambientes formais.

Porém, considerando que as atividades de criação podem encontrar-se tanto na educação musical tradicional quanto na aprendizagem informal, ainda que sob óticas e maneiras de condução distintas, indago: que lugar ocupa a criança nesse encontro?

2.5.2 No limiar da aprendizagem: uma terceira perspectiva

Entre dois caminhos, há sempre um intervalo, um limiar. Bakhtin (2010), ao estudar a filosofia da linguagem, indica que, se por um lado precisa-se conhecer uma língua para que tenhamos elementos em comum para comunicação, por outro, é somente no uso dessa língua, um movimento de permanente troca, que se insere na linguagem corrente. Lançando esse olhar à discussão sobre aprendizagem formal e informal, apresento alguns estudos e iniciativas que levam em conta a chegada ou, de outra forma, a absorção de elementos da vida corrente musical ao âmbito da educação formalizada.

Ao realizar uma pesquisa sobre a contribuição da aprendizagem musical informal para o currículo de música da escola, Green (2012) trata da similaridade entre o fazer musical do músico popular que frequentemente se apresenta em bandas no seu fazer coletivo, e os procedimentos adotadas pelas crianças e adolescentes de sua pesquisa. Sob o ângulo do processo ensino-aprendizagem, a autora destaca inúmeras características que percebe nas experiências das bandas formadas para sua pesquisa.

Sobre como os músicos aprendem, Green (2012, p. 5) afirma que a partir da imersão no ambiente musical, destacam-se três maneiras principais de engajar-se com música: performance (tocar/cantar), criação (compor/improvisar) e escuta (a nós mesmos e aos

outros). Nessa imersão, aprende-se principalmente com músicas que estão familiarizados, que gostam e que ouvem e falam sobre elas. Isso envolve logo cedo, experimentação com voz ou instrumentos, julgamentos e erros, afirma a autora (GREEN, 2012, p. 6). O trabalho de “decorar” as músicas também é uma constante.

A aprendizagem que muitas vezes se dá de modo solitário, também acontece em comunidade de pares em vez do contato com músicos virtuosos. Contudo, há de se ponderar a falta de contato com músicos habilidosos, como diz Green, na medida em que nas últimas décadas tem aumentado significativamente o número de vídeo-aulas onde se ensina tanto a tocar músicas de sucesso, mas também técnicas simples e avançadas de instrumentos, muitas vezes apresentando um virtuoso como tutor.

Em relação à notação musical, a autora afirma que é pouco usada e mesmo assim nunca se dá de modo isolado, mas misturado com a escuta intencional e cópia (GREEN, 2012, p. 8). Ela observa que a notação convencional não dá conta de diversos fatores que constituem a prática musical como idiosincrasia, timbres “estranhos” ou “exóticos”, flexibilidade rítmica, inflexões de afinações e muitos outros fatores impossíveis de serem definidos, mas são pensados em termos *groove*, *felling* e *swing*. Tais aspectos constituem muitas vezes a singularidade de gêneros que se desenvolvem à margem da escrita convencional. Estes são aspectos típicos da música norte-americana ou inglesa presentes no rock, no jazz, no blues e no soul/funk, contudo, em diversos gêneros da música brasileira, especialmente os que recebem influência africana, como o samba e o jongo, também contêm elementos difíceis de serem representados na notação. Esse aspecto acentua e justifica o modo de “tirar de ouvido” ou da transmissão do saber vivenciando o ritmo na aprendizagem prática.

Observa ainda que a aprendizagem dá-se em dois aspectos: em pares (partilha consciente de saberes e habilidades) ou ensinando e demonstrando ritmos e acordes para beneficiar um membro do grupo. No aprendizado em grupo não há demonstração ou ensino consciente, mas sim o estudante vai aprendendo durante o próprio fazer musical assistindo e imitando, e também conversando sobre a música durante ou fora dos ensaios. O ensino e aprendizado nos grupos aos quais se refere Green dão-se funcionalmente com o objetivo de auxiliar algum integrante que ainda está com alguma dificuldade em determinada música que o grupo pretende trabalhar. Não há uma intenção pedagógica na acepção tradicional do termo, mas sim um ensinar como um meio para se tocar determinada música. Ao tratar do autodidatismo no aprendizado do violão, Corrêa (2009) observa que a troca de conhecimentos entre os estudantes na aprendizagem é constante e que se torna muitas vezes um meio de se

iniciar um grupo. Numa ocasião na oficina, Caio Santos toca uma música bem lentamente, enquanto os colegas buscam segui-lo:

Kaio Mattos: Então é sol. Esqueci o nome, si menor, sol, mi menor

João Victor: Mi menor...mi menor, é esse!

Caio Santos: Mi menor.

Kaio Mattos: Escreve o nome aqui em cima por favor.

Em relação à formação dos grupos, Green observa que as bandas formam-se em estágios iniciais, às vezes nos primeiros meses, mesmo com músicos ainda em iniciação, ou até mesmo sem instrumentos para tocar. Em relação ao ambiente escolar, Green considera que a escola propicia a formação de bandas mesmo sem ajuda de professores, e acentua os recursos fornecidos pela escola, como algum instrumento e espaço para prática, e considera como de suma importância o acesso a centenas de colegas. Vale ponderar que essa realidade parece ainda ser muito distante nas escolas brasileiras, visto que o ensino de música, após décadas de ausência na escola, salvo exceções, só recentemente obteve suporte legal para sua efetivação⁴³ há poucos anos.

A autora observa que as primeiras bandas quase sempre se iniciam em pares e com seus membros com perfis bem próximos. Observa Green que muitas bandas têm nas suas práticas a improvisação coletiva e um exercitar intenso, longo e, não raro, repetitivo, assim como tocar músicas conhecidas (covers). Uma banda apresenta-se como interdependente de um público, ainda que em diferentes graus, de forma que está em jogo também a aprovação do outro que lhe assiste, ao buscar compartilhar ideia e sentidos lúdicos comuns.

Em sua pesquisa, a autora observa que gostam de fazer suas próprias composições e que demonstram suas ideias musicais aprendidas ou originais para o outro. É comum também composições conjuntas que muitas vezes envolvem todos os membros da banda colocando em suas próprias ideias. As habilidades de performance, composição e improvisação são adquiridas muitas vezes internamente no grupo.

Um aspecto importante a se destacar nessa pesquisa de Green é o fato de que tudo isso ocorre, principalmente, na ausência de um adulto ou de outra pessoa que possa fornecer liderança ou trazer uma maior experiência musical. Isso é fundamental de se saber na medida em que sendo uma banda um lugar de encontro e não exclusivamente de construção de músicas, mas também de construção ou fortalecimento de identidade pessoal e social, tal

⁴³ Lei n°11.769/2008 que trata da obrigatoriedade do conteúdo de música no currículo escolar.

processo pode vir a ser obstruído pelo olhar avaliativo que, frequentemente, se espera do lugar do adulto ou de alguém muito mais experiente.

E em determinadas circunstâncias, a presença do adulto, como se sabe, tende a determinar certos comportamentos pouco “autênticos” por parte das crianças que ao responderem ao que se espera o adulto, podem acabar por não se sentirem à vontade. Se tratando de um encontro de convivência musical que pressupõe um elaborar criativo, é necessária uma aguçada sensibilidade do adulto, professor ou pesquisador, para tentar compartilhar um lugar comum com o grupo, e minimizar o risco de comprometer o desenvolvimento do processo de criação.

No que tange às relações pessoais que constituem as bandas, os músicos populares dão alto valor à amizade, tolerância, gosto compartilhado e compromisso, aspectos que incidem diretamente sobre o funcionamento do grupo desde o início, passando pelas escolhas e negociações do grupo (GREEN, 2012, p.8/9) A autora ainda observa um movimento cooperativo nos grupos que giram em torno de um consenso sobre o gosto, com tolerância a gostos variados, assim como busca em termos de lugar e tempo para ensaios e equipamentos adequados (especialmente bandas sem recursos como fama e dinheiro). “Sem essa cooperação a banda se desintegra”, afirma Green (2012, p.9).

Alguns desses aspectos também são observados por outros trabalhos focados no debate do processo ensino-aprendizagem de música de adolescentes, que podem de certa forma compartilhar, mesmo que parcialmente, da perspectiva das crianças mais velhas. França (2012) trata da exploração do gênero rock como trabalho pedagógico em sala de aula e também trata de aspectos da aprendizagem informal como “tirar de ouvido”, a associação entre o ouvir, compor, executar e improvisar, como estratégia de motivação e construção de vínculos entre os estudantes. Ainda sobre aprendizagem, mas num contexto fora da escola, Souza et al. (2003) analisam práticas musicais de três bandas de rock a partir de seus modos de composição, apreciação e execução, além das dinâmicas de ensaios e escolha de repertório. Arroyo (2005) descreve e interpreta processos de composição de adolescentes que compõem uma investigação de abordagem sócio-cultural sobre relação entre adolescentes, música popular e escola. Essa autora procurou refletir sobre a contribuição da relação entre sujeito e a música de sua cultura para o ensino e aprendizagem escolar. Graciano (2007) investigou processos de composição musical de um grupo de adolescentes com objetivo de uma gravação de um CD, nos quais identificou que as relações sócio afetivas permearam todo o processo de composição possibilitando a construção de uma identidade coletiva a partir das individualidades.

Contribuindo para a formação da identidade, a intimidade de um grupo oferece-se como um lugar onde se realiza autonomamente a escolha de repertório, o aprimoramento técnico e avaliação do desenvolvimento musical, e que tem em geral como referência musical, conhecimentos e performances a partir de grupos e cantores de sucesso popular, como apontam Souza et al.(2003). Hargreaves (2005) realiza uma observação similar ao destacar o ambiente como uma das condições de produção de crianças e adolescentes, não só para criar, mas para simplesmente tocar ou ouvir música. Esse autor chama de “terceiro ambiente” esse lugar que se caracteriza por uma não mediação institucional ou de adultos, como a escola ou a casa, e se concretiza em “playgrounds, garagens, clubes de jovens ou a própria rua.” (HARGREAVES, 2005, p.35).

Como importante fator para essa formação, esse autor ainda destaca a existência de uma busca por uma intimidade com a música, seja num quarto pessoal ou em algum lugar e momento específico da escola, desde que haja “ausência de qualquer atividade formal ou de supervisão por um adulto”. Nesse aspecto, Hargreaves (2005, p.35) observa que as atividades musicais desse terceiro ambiente, por serem auto conduzidas, em geral, guardam altos índices de motivação e compromisso..

Em suma, as iniciativas que se ocupam de investigar e refletir sobre essa questão no campo da educação musical poderiam ser perfeitamente sintetizadas na questão formulada por Arroyo (2005, p.26): como trazer para as situações de ensino e aprendizagem de música na escola experiências integradoras que a interação com a música possibilita?

Esse levantamento mostrou uma busca por uma aproximação entre aspectos da música da vida corrente, ou informal, e o campo da educação musical formal. Beineke (2008) apresenta uma revisão bibliográfica em relação à composição de crianças no contexto escolar na qual categorizou diferentes abordagens em relação à atividade de compor como processos, avaliação, contexto e variáveis sociais, concepções e práticas dos professores e perspectivas das crianças. Como se percebe, tais tentativas têm sido cada vez mais exploradas no âmbito da academia. Campbell (apud NARITA; AZEVEDO, 2008) tratou de crianças fazendo música em diversos contextos: aulas de música; refeitório, parquinho; ônibus escolares etc. Ponso (2011) realizou uma pesquisa sobre concepções de música de crianças de seis e sete anos a partir da interação sócio-cultural no contexto escolar, na qual concluiu que a criança constrói seus conceitos de música a partir de sua ação no contexto musical dentro e fora da escola. Souza (2004) propõe um diálogo entre educação musical e cultura ao destacar uma atenção no contexto escolar às relações que crianças e adolescentes mantêm com a música.

Acolher a música popular na educação musical da escola em cotejo com a tradição formal, sem dúvida, consiste num avanço e numa abertura de pontos de diálogo com a cultura e experiências dos sujeitos estudantes. No entanto, não se deve confundir a presença da música popular com a maneira com que ela é apropriada pela escola podendo ocupar um lugar subalternizado se lido e ouvido sob o ponto de vista de uma única estética sem considerar suas especificidades comunicativas.

Ainda existem limites quando nos propomos a buscar uma reflexão acerca das crianças e música fora do espaço da aprendizagem formal e, principalmente, ao se tratar de criação. Se por um lado, o tratamento dado à relação entre infância e música quase que exclusivamente se dá em função do conhecimento sobre ensino e aprendizagem, por outro, os estudos que tratam de grupos musicais que tangenciam processos de criação estão relacionados a adultos, jovens e adolescentes, salvo exceções.

No que se refere à criação musical de crianças, formula-se aqui uma questão acerca do lugar social da criança como produtora de cultura musical: com exceção das crianças-prodígio ou de altas habilidades que logo ganham destaque, onde se encontram as crianças e suas produções musicais na vida corrente? Que tipo de música fazem e em que condições? Conseguem dar permanência a suas produções ou somente exercitam um criar pelo próprio prazer intrínseco à atividade quando inteiramente lúdica?

No campo dos estudos da infância nas últimas décadas, há um crescente posicionamento de pesquisadores em investigar, além das temáticas em torno da aprendizagem e ensino, que lugares as crianças ocupam como participantes e produtores de cultura. Vale ressaltar que se impõem especificidades e desafios àqueles que se propõem a pesquisar as crianças nas diversas dimensões que compõem a vida cotidiana. São inúmeras questões éticas que se referem ao acesso às crianças, à chegada aos ambientes, ao relacionamento com seus responsáveis e autorizações, às singulares formas de comunicação, assim como a constante reflexão em torno da própria condição de pesquisador que se implica de modo bastante particular a cada circunstância. Alguns grupos de pesquisa que se dedicam à investigação da infância como GPICC⁴⁴, entre outros, têm-se aprofundado em muitas questões pertinentes tanto à construção de metodologia quanto à sua engendrada concepção de infância em diálogo com questões da vida contemporânea.

Nesse sentido, a construção do campo dessa pesquisa leva em consideração esse diálogo com a cultura procurando essa aproximação com espaços da vida corrente em que se

⁴⁴ www.gpicc.pro.br

deposita uma expectativa de que as crianças desenvolvam seus processos criativos. No caso da música, a ideia de banda que hoje permeia o discurso cotidiano tem como uma das marcas ser um lugar do fazer musical em que se constrói uma identidade, e na qual uma série de representações e significados giram ao seu redor, seja tocando canções conhecidas seja com composições de própria autoria.

Seguindo esta perspectiva, identifiquei no conceito de banda uma oportunidade em desenvolver a investigação acerca dos processos de criação de crianças, entre nove e onze anos. A seguir, apresentarei aspectos típicos de uma banda para, no capítulo seguinte, buscar situá-la como estratégia metodológica.

2.6 Experiências na cultura através das bandas

Somos um bando de eu
 Somos um bando de tu
 Somos um bando de vozes
Novos baianos

O que vem a ser uma banda na cultura contemporânea? Que experiências pode ela agregar? O termo “banda” foi fundamental para o direcionamento da oficina na medida em que escolhi a expressão “*Vamos montar uma banda?*” como título dessa oficina musical. Essa escolha foi resultante da perspectiva das crianças acerca de um trabalho coletivo musical associado à minha própria vivência nessas formações através de uma enquete em que eu convidava as crianças para participarem de um grupo para compor músicas⁴⁵.

Busco inicialmente auxílio no pensamento do etnomusicólogo John Blacking para compreender a banda no âmbito de uma cultura. O autor conceitua cultura com apoio de Geertz como sendo “uma abstração esboçada para descrever todos os padrões de pensamento e interação, um sistema organizado de símbolos significantes que persiste nas comunidades ao longo do tempo.” (GEERTZ apud BLACKING, 2007, p.204). Lembra ainda que os materiais sejam eles instrumentos, transcrições, gravações etc. não são a cultura em si, mas sim

⁴⁵ Será aprofundado como estratégia metodológica no capítulo 3.

manifestações dela e produtos de processos sociais e culturais. Afirmar que não se pode “ver” uma cultura, somente é possível inferi-la das regularidades na forma e na distribuição das coisas que observamos. Nesse sentido, poderia uma banda como um coletivo musical constituir uma cultura na medida em que é capaz de abrigar padrões de comportamentos, de ideias e interações? Mas quais seriam as singularidades e disposição dos elementos desse tipo de formação musical? Existiria um sistema organizado de símbolos que pudesse caracterizar uma banda?

Na medida em que ela é reconhecida como uma forma do fazer musical coletivo, mas que vêm modificando-se permanentemente, não tenho certeza de que guardaria um único sistema de símbolos, ou mesmo um sistema próprio de símbolos. Talvez haja sim alguns padrões de pensamento e interação entre as diversas formas do fazer musical coletivo, mas não exclusivos ao que se compreende por banda. Dessa forma, inicio essa busca em situar o termo teoricamente considerando-o que consiste num espaço de encontro para o fazer musical

Blacking (2007) elege um conceito que pode nos auxiliar a tratar do tema. O conceito de grupos sonoros é definido pelo autor como

um grupo de pessoas que compartilha uma linguagem musical comum, junto com ideias comuns sobre a música e seus usos. [...] Numa mesma sociedade, as diferentes classes sociais podem ser distinguidas como grupos sonoros distintos, ou podem pertencer ao mesmo grupo sonoro, embora estejam profundamente divididas em outras circunstâncias.” (BLACKING, 2007, p.208)

O autor constrói esse conceito a partir de sua reflexão sobre as implicações da relação entre fazer musical e consciência, e sobre o pensar a música como um sistema cultural. Afirmar que seu interesse consiste na possibilidade do fazer musical ser entendido como “ferramenta indispensável para a intensificação e transformação da consciência como um primeiro passo para transformar as formas sociais” (BLACKING, 2007, p.208). Essa constatação do autor é fundamental para se indagar acerca de como as formas de se relacionar com a música contribuem, assim como outras atividades, para o conjunto de diferentes formas do homem ser e estar no mundo.

A esse aspecto, o fazer musical guarda uma relação com outros aspectos da sociedade como a ação social e a política (BLACKING, 2007, p.207). Em princípio, podemos perceber que as fases iniciais de um gênero possuem um caráter mais incisivo ao reivindicar um lugar no quadro da cultura musical ao mesmo tempo em que busca expressar contradições e injustiças da sociedade, como, por exemplo, o rap e o punk que em suas origens guardam discursos contestatórios contundentes. Por outro lado, percebe-se em outros gêneros uma

postura política nem sempre tão explícita, não menos incisiva, mas permeada de ações sociais mais envolventes, como o samba que, na visão de Muniz Sodré (1983), nasce e se desenvolve como afirmação do negro no Brasil, da mesma forma que seus gêneros antecedentes como os lundus, capoeiras e batucadas que representaram e representam a mesma resistência da cultura negra em tempos de escravidão; a origem das equipes de som, que começam na periferia da cidade de São Paulo com pessoas que montam suas próprias caixas de som como alternativa de diversão, em contraposição à interdição tanto financeira quanto preconceituosa de frequentar os caros salões com orquestras ao vivo (ASSEF, 2008); da mesma forma o Blues em seus primórdios como canções de trabalho e resistências às interdições da escravidão (MUGGIATI, 1995) e o rock n'roll como expressão de rebeldia e êxtase (FRIEDLANDER, 2006) ambos os gêneros em resposta à sociedade norte-americana branca e repressora da primeira metade do século XX.

Esse aspecto que relaciona a ação social e a política ao fazer musical guardando suas devidas proporções corresponde a aspectos motivacionais e aponta para a inserção ou pelo menos um contato com um discurso manifesto na música. No entanto, vale pontuar uma estreita relação com a indústria fonográfica e do entretenimento que frequentemente leva a esvaziar significativamente os discursos mais engajados do início das carreiras em prol de outros discursos mais afinados ao *status quo*.

Outro aspecto que constitui a ideia de Grupos sonoros é a sua consideração acerca da música como um sistema cultural. Para entender tanto uma tradição musical quanto as contribuições que compositores individuais dão a ela, um sistema musical deve ser compreendido como um dos diferentes quadros de símbolos pelos quais as pessoas aprendem a produzir um sentido público de seus sentimentos e da vida social.

O autor alerta para o fato de que tantos os ouvintes quanto os compositores e intérpretes constituírem o fazer musical, compete a cada um deles uma visada diferente acerca do mesmo fenômeno. Blacking sugere que por vezes o músico torna-se menos perceptivo em relação aos significados de sua arte do que o ouvinte, na medida em que frequentemente a arte lhe exige uma prática socialmente isolada. Nesse sentido, o autor destaca a importância e inclusão das visões leigas para a compreensão da música de modo mais íntegro. Assim comenta Blacking:

A performance de músicos e compositores, as gravações e partituras musicais são importantes fontes de informação sobre as práticas musicais de uma sociedade e de seus componentes, mas não são de maneira alguma as únicas fontes primárias. E até que a importância das visões “leigas” na compreensão e na análise das músicas seja

reconhecida, não progrediremos em direção à compreensão da “música” como uma capacidade humana (BLACKING, 2007, p.205).

A concepção de Blacking (2007, p.207) acerca da música como sistema cultural leva em consideração o papel central da performance. A questão da alteridade nesse quesito é fundamental, na medida em que o sentido do fazer musical, que se objetiva na performance é completada por um outro na condição de ouvinte, por exemplo. Este não se reduz ao ouvir passivamente, mas também pensa e se pronuncia, sempre que possível, sobre a performance legitimando ou não o fenômeno musical como um todo ao lhe atribuir valor. Essa observação sugere a necessidade da performance numa banda, de que o movimento dos participantes pode apontar prioritariamente para a apresentação ou performance do trabalho, sendo esse um ponto crucial de todo percurso de uma banda.

A relação entre o fazer musical, a ação social e a consciência e o argumento sobre a música como um sistema cultural, levam Blacking (2007) a apontar para uma estratégia de pesquisa que toma os grupos sonoros como unidade básica de análise, mais do que compositores individuais, grupos sociais, comunidades ou culturas de modo isolado. Ou seja, indaga acerca dos aspectos extramusicais que residem no campo das relações humanas e sobre a música propriamente dita enquanto uma linguagem na qual se cria, ouve, comunica e se avalia.

O termo banda na atualidade é bastante difundido dentro da música popular. No âmbito da música corresponde uma diversidade de formações instrumentais que variam de grupos de sopro e percussão com fins militares, amadores, civis ou religiosos até as bandas de rock, caracterizando também as formações oriundas do jazz (NEW GROVE, 2001). Contudo, nessa pesquisa, caracterizo *Banda* no sentido construído a partir do rock ou pop-rock⁴⁶, mas não se reduz a esse gênero, especialmente em nosso país, mas envolve inúmeros gêneros e estilos da música popular.

No que tange à instrumentação básica corresponde à formação instrumental dos gêneros musicais Rock *n´roll* norte-americano e *Skiffle* inglês oriundos da década de 50 que consistia em geral em bateria, baixo, voz e guitarra⁴⁷, que dependendo da região de origem poderia acrescentar um ou mais outros instrumentos e que no decorrer das décadas

⁴⁶ Friedlander (2006, p.12) compreende a relação entre os termos rock e pop/rock como uma dupla natureza em que de um lado estão as raízes musicais e líricas derivadas da era clássica do rock (rock) e de outro seu status como uma mercadoria produzida sob pressão para se ajustar à indústria do disco (pop)”.

⁴⁷ Corresponde a quatro seções ou texturas de instrumentos: rítmico, harmonia de baixo, melodia principal e harmonia.

subsequentes foi absorvendo também outros instrumentos e se ramificando em diferentes estilos trazendo influências da música erudita, do jazz, da música cubana entre outras⁴⁸. Da mesma forma, o gênero também foi desenvolvendo-se em si mesmo, especialmente no aprimoramento do som da guitarra, a partir de fins de década de 60, período no qual esse instrumento passou a ganhar destaque como solista e que foi adotado como o símbolo do rock. No Brasil, artistas populares contemporâneos a essa fase inicial também contribuíram para o incremento das bandas no país, ainda que dividindo lugar com outros coletivos musicais como pequenas orquestras de baile. O termo banda também passa a ser sinônimo de conjunto musical de acompanhamento⁴⁹ de artista solo, seja na gravação de um disco, seja para trabalhar numa turnê. Nesse sentido, esse termo é absorvido no discurso acerca de grupos musicais, absorvendo diferentes formações instrumentais.

Essa capacidade “plástica” do formato banda de se apresentar em diferentes formas, absorvendo estilos e gêneros musicais assim como representações sociais, é percebida, por exemplo, no seu uso na constituição de produtos televisivos⁵⁰ e publicitários que tem a infância como espectador/ouvinte. Isso designa um indício de uma articulação que se estabelece entre as crianças e bandas, que então guardam a possibilidade de compor o imaginário infantil.

Esse mapeamento teve o intuito de auxiliar na compreensão do lugar para onde o termo banda adotado por mim e as crianças está apontando em linhas gerais. De que forma é compartilhada a linguagem musical, ideias e usos pelos integrantes de uma banda? Como isso influi em suas produções? Como se desenrolam e quais relações entre as atividades musicais e extramusicais? Na contemporaneidade, como o tema *banda* faz parte da cultura e que ressonância tem para as crianças? Destaco alguns aspectos constitutivos que acompanham essa ideia.

⁴⁸ Rock fusion e rock progressivo que se lançam nos anos 70.

⁴⁹ Também conhecido como conjunto de base ou banda base.

⁵⁰ Com exceção da série de desenho animado *Peixonautas*, que traz formações instrumentais diversas, especialmente brasileiras, muitas séries dos canais *Nickelodeon* e *Cartoon Network*, entre outros, têm o formato *banda* como referência de grupo musical.

2.6.1 Algumas peculiaridades de trajetórias de bandas

Ao se tratar de uma experiência humana coletiva, a experiência numa banda consiste numa variedade de facetas. Mesmo tendo a música como motivo central da manutenção de um grupo (pelo menos num primeiro momento, na maioria das vezes), as relações que se desenrolam entre os integrantes fornecem o perfil do grupo ao qual se agregam muitas vezes relações de amizade pré-existentes. Percebe-se que ainda é bastante recente o interesse acadêmico pelo assunto e que alguns estudos buscam uma conexão entre as estruturas dessas relações pessoais dos integrantes com as estruturas do fazer musical, como Blacking (2000) já havia antecipado.

Cohen (apud SHUKER, 1999, p.199) analisou o universo de duas bandas de rock nas quais identificaram como sustentadas em diversas polaridades: criatividade e comércio, conteúdo/qualidade musical e imagem/superficialidade; honestidade/naturalidade e falsidade/fraude; integridade artística e “corrupção” pelo mercado, gravadoras independentes e grandes gravadoras, música para experimentação e prazer e música que visa ao lucro dirigido ao mercado de massa, etc. Ainda que muitos desses conceitos possam ser problematizados e criticados teoricamente, o que se pode perceber é o quanto a atividade numa banda é constituída por uma interdependência entre elementos musicais e extramusicais.

Um choque entre as dimensões da diversão e as dimensões pragmáticas tornam-se desafios para inúmeros grupos, especialmente quando se torna prioritariamente um negócio. Entretanto, percebem-se outros aspectos que mantêm a coesão de uma banda para além da perspectiva de trabalhos e negócios.

Por exemplo, duas bandas (uma da cidade de Florianópolis outra de Manaus) que têm como tema ações de preservação do meio ambiente e crítica a sociedade, foram acompanhadas por Maheirie e Montardo (2013) no convívio em shows, ensaios e realizando entrevistas. As autoras destacam o caráter político através da música na medida em que as experiências afetivas e reflexivas do grupo foram capazes de produzir significados singulares e também coletivos. Elas destacam que a atividade da banda guarda uma relação entre trabalho e compromisso junto ao prazer e divertimento.

Silva (2010), ao estudar um conjunto musical instrumental da cidade do Rio de Janeiro, buscou compreender sua organização social e certas relações entre seus padrões de interação e a estruturação do repertório, assim como identificou noções que orientam a

apreciação e realização da música do grupo, e também os modos de convívio entre os participantes. O autor observa que tais noções, a que chama de valores, são capazes de expressar sinteticamente processos diversos de eleição/rejeição que afetam desde materiais sonoros até comportamentos. A partir da observação do agenciamento de valores na constituição do grupo, o autor propõe uma questão metodológica: como podemos observar valores em práticas de música?

Outros estudos também tratam da prática musical coletiva, como Ariani Filho (2010) que trata de uma investigação sobre quais as reais motivações que levam indivíduos leigos, sem pretensões profissionais, a se reunir regularmente em grupo para fazer música numa formação coral. Oliveira (2011) observa a maneira como duas bandas cover brasileiras desenvolvem sua prática musical e como estão inseridas na construção de identidade musical brasileira, e conclui seu estudo considerando ser o cover um estágio necessário para a criação de obras originais. Carvalho (2010) estudou os principais aspectos performáticos, estilísticos e estéticos musicais de uma banda de heavy metal da cidade de Montes Claros/MG. O autor constata que as relações sociais ocorridas em ensaios e gravações são momentos dinâmicos de construção e negociação das concepções musicais e extramusicais da banda, e revelam-se inteiramente no momento da performance.

2.6.2 Parcerias

Parcerias são muito comuns na música popular. Frequentemente apresentam-se em pares, e também em trios ou mais integrantes, e frequentemente no interior das bandas. Em suma, de todas as formações o que se apresenta em comum é o caráter social e coletivo com que essas condições de criação desenvolvem-se.

A conjugação entre letra e música dá-se muitas vezes de forma complementar entre cada dimensão. Carlos Lyra (NAVES et al., 2006, p.90) ao destacar que muitos letristas não têm talento musical e muitos músicos não têm talento literário, diz ser fundamental a complementação do outro ao fornecer aquilo que não se tem ou não se é possível enxergar, “por que é alguém que está de fora e que tem uma visão melhor do que você”, como diz Edu Lobo (NAVES et al., 2006, p.257). Esse compositor vê esse aspecto como positivo na medida em que o outro interfere à vontade na música quando se domina alguns aspectos, proporcionando inclusive um aprendizado ao parceiro. (NAVES et al., 2006, p. 257)

Outros aspectos das parcerias tratam da confiança entre parceiros, o que proporciona uma liberdade na criação (LOBO apud NAVES et al., 2006, p. 258) a ouvir o que as pessoas (o outro) têm a dizer para chegar a uma conclusão (DA LUA apud NAVES et al., 2006, p.500)

Tratando de uma autoria coletiva, em sua experiência, Nando Reis (SIQUEIRA JR, 1995, p.260) reforça a existência de acordos que ocorrem de modo particular a cada grupo. À medida em que havia incômodos internos, resolveram assinar Titãs (nome do grupo musical) em conjunto. Outro compositor, Renato Russo, ao ser perguntado sobre o arranjo e composição na música pop, afirma: “fiz a letra e a linha vocal em cima da base deles (dos companheiros). A melodia responde à harmonia da música que eles me trouxeram” (SIQUEIRA JR, 1995, p.94).

Marina Lima (SIQUEIRA JUNIOR, 1995, p.104) afirma acerca da coletividade:

Eu acho bacana é você se cercar de umas três ou quatro pessoas em quem confie muito, mostrar a música , a harmonia, o ritmo e cada um vai dizendo o que sente e salpicando coisas na sua canção. E acaba fazendo algo junto sobre a canção pronta.

O entrevistador Siqueira Júnior parte da ideia convencional de que o produto *canção* consiste na letra e melodia, contudo esses depoimentos se não problematizam essa perspectiva explicitamente, pelo menos promovem uma abertura a outras possibilidades de autoria à margem do oficial.

Podemos observar a presença de uma série de aspectos que constituem as relações entre os integrantes de uma banda como a convivência, os valores, as decisões, as lideranças, os conflitos, as funções extramusicais, o aprendizado mútuo, a busca de autoria e de identidade. Porém, sendo crianças os sujeitos de nossa pesquisa como esses aspectos se apresentam dentro do contexto da pesquisa com crianças? Que aspectos são singulares à infância nessa formação musical e quais ainda não são possíveis de se desenvolverem? E principalmente como se dão os processos de criação das crianças numa banda?

2.6.3 Uma Banda, muitas bandas

Podemos observar que o sentido de banda como grupo sonoro (BLACKING, 2007) pode ser compreendido não somente sob o viés da linguagem musical, mas também acerca

das motivações para os integrantes estarem juntos compartilhando ideias e desejos, agregando socialmente pela música e na música. Dos poucos estudos sobre banda, nesse viés, pudemos extrair que é possível acompanhar esse coletivo musical como arte, negócio, busca de identidade, diversão e diletantismo, atravessada e sustentada sempre pelas relações de afinidade, e também de conflito dos participantes.

Em relação à infância, poucos estudos apresentam-se acerca do tema, exceto por alguns autores da educação musical que encontraram esse formato musical no percurso de suas análises que, por sua vez, objetivam principalmente compreender os processos de ensino-aprendizagem. Em suas análises, destacaram-se alguns aspectos tanto intrinsecamente musicais como também de relacionamentos e similaridades com os procedimentos e rotinas de músicos populares.

A partir dessas observações, pode-se perceber que a atividade de montar e participar de uma banda envolve primordialmente um entrelaçamento entre o fazer musical e as relações interpessoais que se desenvolvem principalmente no compartilhamento de sentidos musicais e também de amizades e convivência. Como lugar de encontro onde todos contribuem aprendendo e buscando seus lugares singulares, o seu processo de construção dá-se como uma busca de uma identidade, em que adquirir um repertório já conhecido e valorado caminha lado a lado com a experiência do novo e da intrínseca tensão e incertezas contidas no processo de criação. Caminha juntamente com a experiência de criação, aspectos desejados e reiterados que, ao se ligarem a outros, ainda por se conhecer, compõe a unidade de uma banda.

A seguir no capítulo sobre metodologia interessa discutir de que maneira esse formato de banda apresenta-se como estratégia metodológica.

3 A MONTAGEM DE UMA BANDA COM CRIANÇAS COMO CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

3.1 Pesquisa em ciências humanas

Tomamos como abordagem teórico-metodológica fundamental em nossa pesquisa o paradigma acerca das ciências humanas de Mikhail Bakhtin. O filósofo destaca uma série de aspectos que se confrontam à tradição das ciências exatas e naturais às quais ele se refere como sendo particularmente uma forma monológica do saber. Frente a uma *coisa* e ao emitir um enunciado sobre ela, só há um único sujeito que é o contemplador e também o falante frente ao objeto que é mudo (BAKHTIN, 2011, p.400). Tal lógica intrínseca às ciências citadas começa a se tornar inconsistente e problemática na medida em que se concebe o homem como um ser falante por natureza, na condição de objeto de pesquisa. É na linguagem que se combinam duas consciências (a do eu e do outro), onde eu existo para o outro com o auxílio desse outro (BAKHTIN, 2011, p.394). Circunstância essa inconcebível quando se defrontam sujeito e coisa.

Essa ideia repousa sobre a premissa do dialogismo e da polifonia, dois conceitos-chaves para se compreender o filósofo. A partir deles, vê-se o mundo em permanente movimento e inacabamento na medida em que a verdade, não repousa em uma só pessoa, mas sim na interação dialógica entre pessoas que a buscam. Ela é tecida numa multiplicidade de vozes que fornece então unidade ao mundo, justamente ao contrário da concepção monológica em que a verdade se recolhe a uma só voz. É polifônica a concepção de mundo de Bakhtin.

Para Amorim (2001), a proposição bakhtiniana concebe as ciências humanas como ciências do discurso. Nesse sentido, a autora constrói a hipótese de que é em torno da questão da alteridade que se tece grande parte do trabalho do pesquisador e onde se organiza a produção de conhecimentos. No contexto da pesquisa, Amorim parte de uma noção de alteridade onde o outro é o interlocutor do pesquisador (AMORIM, 2001, p.22). Destaca dentre outros aspectos uma escrita criadora que se origina a partir da alteridade e da distinção fundamental entre aquele que escreve e aquele que está sendo escrito (AMORIM, 2001, p.18). Ou seja, essa distinção torna-se fundamental para tornar o outro visível e apontar o reconhecimento de sua voz que está na condição de objeto de estudo.

“O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2011, p.395). Nesse sentido, Amorim afirma que a abordagem dialógica do texto em pesquisa em Ciências humanas toma o conhecimento como uma questão de voz, pois esse objeto que está sendo tratado é ao mesmo tempo “objeto já falado, objeto a ser falado e objeto falante”. (BAKHTIN, 2001, p.19, grifo do autor).

Como função de signo, a palavra “é um fenômeno ideológico por excelência. O ser, refletido no signo (na palavra) não apenas nele se reflete, mas também se refrata” (BAKHTIN, 2010, p.47). Essa “refração” entendida como modificação, transformação e não coincidência, vem inscrita na palavra como resposta e é determinada por um “confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: a luta de classes” (BAKHTIN, 2010, p.47). Nesse sentido, a palavra torna-se a arena própria ao embate de valores onde evidenciam os interesses de estruturas desiguais, no caso da pesquisa, a do pesquisador e a do sujeito da pesquisa, por exemplo, ainda que existam valores a se compartilhar.

De acordo com Bakhtin, um sujeito por não ser essencialmente mudo (no sentido de capacidade de se expressar) não pode ser percebido e conhecido como coisa. Consequentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (BAKHTIN, 2011, p.400, grifo do autor). E tal relação dialógica reflete-se no texto. O filósofo afirma que um texto só tem vida contatando com outro texto (contexto), e enfatiza que esse contato é um contato dialógico e não um contato mecânico de oposição, por que “por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas” (BAKHTIN, 2011, p.401).

Nessa perspectiva para as ciências humanas, a aproximação, a implicação (e consequentemente, responsabilidade), a alteridade e a dissimetria são aspectos que giram em torno de seu horizonte. Dessa forma, as ciências humanas fundamentam-se, então, na maneira dialógica com que o homem lida com seus pares. Os usos dos símbolos, das formas e das palavras flagram a ação criativa do homem. Em busca de sentido para o mundo onde vive, a entonação é a “substância” na qual os sentidos revelam o homem e são revelados por ele. Na superfície, as palavras postam-se em constante apropriação ora do alheio, ora da própria pessoa. Na profundidade, o diálogo dos contextos, dos não-ditos e dos presumidos. Em ambas, superfície e profundidade, sempre haverá a presença de algum confronto, cotejo ou balanço de forças que tornam convenientes, afirmam, deslocam, esvaziam, deformam, moldam e ressuscitam os sentidos, que, sem o vivo e constante ato de criar, como resposta a esses confrontos, tudo haveria de ser mono: monolítico, monovalente, monólogo, monótono...

3.2 Alteridade e crianças na pesquisa

O outro se torna estrangeiro pelo simples fato de
querermos estudá-lo.

Marília Amorim

Na singularidade de cada um, guarda-se uma história. Porém, toda história é multifacetada, oferece-se a várias leituras e está em relação com uma infinidade de aspectos. Nunca está inteiramente “solta”. A afirmativa de Amorim muito convém para essa pesquisa na medida em que se trata de uma mudança do lugar social do outro. É quando o familiar torna-se estrangeiro. As crianças, das quais eu só tinha um conhecimento cotidiano, passaram a ser objeto de sistematização e, por outro lado, eu que me apresentava como professor, agora às suas vistas me oferecia como pesquisador. Essa mudança de lugar quase nunca é tranquila e exige que se pense alteritariamente. Amorim (2001) aborda a questão da alteridade tomando como ponto de partida a dimensão da estranheza do objeto de pesquisa, que não se reduz a um reconhecimento de uma diferença, mas sim se refere à perplexidade, interrogação e suspensão da evidência. Esse estranhamento torna-se uma força motriz para que ocorram as indagações e é nesse sentido que o outro, pela sua própria condição de ser outro, guarda em si aspectos desconhecidos e imprevisíveis (AMORIM, 2001, p.30).

No que tange à infância, Larrosa (1998) compreende esse aspecto como uma espécie de enigma, em que na dimensão da alteridade não se é possível saber completamente em que consiste a infância, na medida em que é também “portadora de uma verdade diante da qual devemos colocar-nos em posição de escuta” (LARROSA, 1998, p.70-71). Uma postura de escuta aponta para o outro, para a busca de sua palavra, ainda misteriosa.

A relação entre compreensão e dialogismo é explicitada por Bakhtin ao tratar do contato entre textos: “A compreensão é o cotejo de um texto com os outros textos. O comentário. Dialogicidade deste cotejo” (BAKHTIN, 2011, p.404). Para o filósofo, compreensão se situa na ordem da resposta.

Pensando o encontro na pesquisa, Amorim considera que a busca do encontro dá-se numa relação de exotopia, outro conceito bakhtiniano. Tal relação corresponde a uma imagem na qual dois sujeitos ao se observarem mutuamente, enxergam o outro envolvido no que se encontra ao redor, às suas costas. Visão impossível de se ter a si próprio na medida em

que se trata de duas consciências únicas e singulares, como a posição de cada um dos interlocutores. Nesse sentido, a autora afirma ser o encontro não uma coincidência, mas sim uma relação de completude. Segundo a autora, os métodos contêm sempre estratégias de encontro, e é nesse sentido que a implicação do método reside no fato de que eles tornam-se um lugar em que se explicita o modo como o outro é representado. É através deles, dos métodos, que se olha o outro (AMORIM, 2001, p.31).

Por sua vez, o próprio ato de pesquisar com crianças é tratado por Pereira et al. (2009) considerando que o acontecimento da pesquisa cria possibilidades de fazer revelações sobre as concepções de infância presentes no contexto cultural mais amplo. As autoras destacam importância à palavra do sujeito da pesquisa que ao confrontar-se com a do pesquisador, refrata-a e exige-lhe resposta, que não mais poderá assumir um lugar de neutralidade “integrando-se assim à vida e às experiências muitas vezes contraditórias, proporcionada pelo encontro com o outro” (PEREIRA et al., 2009, p.1023). Baseado nesse aspecto, Pereira (2012b, p.64) ao refletir sobre a alteridade na pesquisa afirma que sendo o objeto de investigação a subjetividade humana, o pesquisador será aquele que se debruça subjetivamente sobre a produção subjetiva de um outro, assim buscando construir sua representação sobre ele.

Enfim, a filiação a essa perspectiva epistemológica implica necessariamente em alguns aspectos que a filosofia bakhtiniana nos conduz: a necessidade de refletir sobre o outro (e com o outro) ao mesmo tempo em que se reconhece sua força através do diálogo seja no campo ou seja no texto propriamente dito; e também uma espécie de “rever-se” do pesquisador na medida em que ao estar em presença no campo, deve-se reconhecer o quanto modifica a si mesmo nesse processo.

Nas perspectivas sobre pesquisa-intervenção (MACEDO et al., 2012; CASTRO, 2008) e sobre a dimensão estética de uma pesquisa (PEREIRA, 2011), encontramos uma busca pela sistematização de tais aspectos vinculados à pesquisa com crianças. A prática de pesquisa entendida como uma experiência estética proposta por Pereira (2011) parte de dois princípios: a inteireza do objeto de estudo se alcança ao *dar voltas, e voltas* sobre o objeto e ver não somente de um único ângulo, geralmente o ângulo “dado”, mas ver também por outros ângulos escondidos e pouco acessíveis que o compõem da mesma forma; e o outro princípio tão implicado no primeiro é de que o pesquisador ao dar essas voltas para olhar o objeto, ele modifica também a si mesmo. “Perguntar significa também olhar atentamente para o que queremos saber, e é neste exercício que construímos uma relação em que intencionalmente modificamos o outro e somos por ele modificados”, afirmam Macedo et al. (2012, p.95).

Assim como uma experiência estética, a pesquisa pensada nesses moldes proporciona um modo próprio de ver o mundo e de ver a si mesmo, enriquecendo assim a perspectiva na medida em que se trata de considerar pelo menos dois enfoques, o objeto da pesquisa e o próprio pesquisador.

Em relação à pesquisa-intervenção, Castro (2008, p.29) reconhece que todo dispositivo de pesquisa transforma o que se deseja pesquisar, ou seja, nenhuma pesquisa deixa de ser intervenção⁵¹. Nessa visão, há o comprometimento do pesquisador na ação de transformação social tendo, portanto, como ponto central os diálogos e a inter-relação entre o pesquisador e seus interlocutores sujeitos da pesquisa afetando-se mutuamente. Para o pesquisador, fica claro que concomitantemente à coleta de dados ocorre um “semear” de questionamentos no interlocutor que podem contribuir para a construção de uma nova realidade, mesmo que se processem tempos depois do encontro da pesquisa. O intervir possui um sentido de um caminhar junto ao pesquisar na medida em que a presença do pesquisador inevitavelmente altera o contexto de realização da pesquisa e os encaminhamentos dos diálogos pela sua própria presença.

Macedo et al. (2012) consideram a pesquisa-intervenção num sentido propositivo em que nada tem a ver com uma intervenção impositiva⁵². A distinção entre seus muitos sentidos está juntamente nas concepções de liberdade e responsividade que balizam esses distintos modos de agir. “Intervenção” é compreendida pelas autoras como criação de uma relação em que o pesquisador e pesquisados consigam se distanciar de suas experiências sobre determinado tema para que possam refletir, negociar e compartilhar sentidos sobre ele a partir do olhar do outro (MACEDO et al., 2012, p.99). A pesquisa-intervenção também se traduz numa perspectiva de produção de conhecimento que articula o problema e a questão de pesquisa ao modo de fazer (MACEDO et al., 2012, p.94). Também compartilham com Freitas (apud MACEDO et al., 2012, p.96) de que o critério buscado numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e participação do investigador e do investigado, oportunizando reflexão, aprendizado e ressignificação de si ao longo do processo (MACEDO et al., 2012, p.96).

No que se refere à singularidade de uma pesquisa *com* crianças, assume-se uma ética que segue a premissa de que toda investigação pressupõe uma interlocução entre os sujeitos

⁵¹ Freitas discute o significado da palavra no âmbito da pesquisa de abordagem histórico-cultural na qual a concebe como “mudança no processo”, “transformação”, “ressignificação dos pesquisados e do pesquisador”, “ação mediada” e “compreensão ativa”.

⁵² Sentido que marcou o período histórico em que se fez presente a ditadura militar em nosso país.

(MACEDO et al., 2012; PEREIRA, 2012a, 2012b). É o pesquisador que funda o processo de pesquisa, mas ao mesmo tempo é quem busca a sensibilidade de compreender que uma vez em presença do outro, é essa interlocução que pautará o trabalho de pesquisa. De acordo com Pereira (2012b), a singularidade da pesquisa *com* crianças se situa nessa “arena de interlocução” uma vez que

Dialogar com as crianças e suas produções, ou assumir a infância como temática de estudo, funda uma realidade em que a experiência da pesquisa é necessariamente diferente daquela que poderia ser vivida no diálogo com outros interlocutores, temas ou contextos (PEREIRA, 2012b, p.63).

Macedo et al. (2012) destacam alguns aspectos que se acentuam quando se trata de crianças: a recusa, a falta de objetividade nas respostas, o desvio do assunto principal e até mesmo o movimento de contrapergunta. A possibilidade da intervenção ocorre justamente nesses desvios que trazem o inesperado e o imprevisível e que exige do pesquisador uma nova postura, necessariamente compartilhada. O previsto ao ser posto em xeque proporciona a ressignificação dos lugares sociais ocupados por pesquisador e crianças na pesquisa (Macedo et al., 2012, p.104).

A filiação a esse aporte teórico-metodológico aponta para uma postura de pesquisa à qual se permite formular questões a partir das situações de campo, em diálogo e, muitas vezes, em produção junto às crianças interlocutoras, ainda que se tenha iniciado a pesquisa com questões mais amplas e formuladas a partir de outros espaços e momentos.

Essas perspectivas de pesquisa que tratam da infância e da criança demarcam um lugar que nos inclina a considerar suas vozes e expressões, sua inteira presença, os significados impressos por elas, assim como suas *traduções* de mundo. Considerando a criança como sujeito da cultura, e mais especificamente da pesquisa, e a infância enquanto experiência desse sujeito, colocam-se no centro das atenções seus saberes práticos e suas vivências requerendo que aprimoremos nosso modo de apreendê-las, entendê-las e nos posicionarmos frente a elas.

3.3 A construção de uma banda como estratégia metodológica: quando a vida articula-se à ciência

Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se
algo singular em mim, na unidade de minha
responsabilidade
Mikhail Bakhtin

A ideia de significar a oficina como uma banda surge no encontro entre uma das falas apresentadas pelas crianças (“*Vamos montar uma banda?*”), quando ainda me aproximava do tema. Corrobora ainda a própria ideia que eu tinha de banda como um coletivo musical propício à atividade de composição. Compreendi ainda que o sentido de banda para a oficina trazia a possibilidade de uma estratégia comunicacional bastante fluente, visto que, em geral, é característica de uma banda certa informalidade na convivência, o que proporcionaria uma comunicação mais espontânea ou autêntica.

O termo *banda* remete-se a um conjunto musical e em diferentes épocas ganhou específicos significados como foi discutido no cap.3. A banda a que nos referimos, portanto, consiste na banda de rock ou pop/rock. Tais coletivos musicais constituem a formação privilegiada da música pop ocidental, principalmente a partir de meados do século XX. Sua formação instrumental predominante, guitarra ou violão, baixo e bateria, além da voz, facilitou a consolidação da imagem de banda não somente nos meios imagéticos como desenhos animados, ilustrações e filmes, mas também a facilidade em montar amadoramente uma banda, a qual se chama também de “banda de garagem”, que se expande no Brasil a partir da década de 70 e 80.

Nesse sentido, as bandas tornam-se espaços de convivência em torno da música e que agrega uma série de outras experiências, especialmente no que se refere à amizade, afinidade e companheirismo e, de certa forma, à construção de identidade de um determinado grupo de pessoas em termos musicais e também comportamentais. O compartilhamento não dá-se somente nos aspectos musicais em termos de repertório, e aprendizado, mas muitas vezes em torno de assuntos em comum e da rotina, de condutas, confidências e não raro custos de manutenção da banda, o que eventualmente envolve compra e manutenção de equipamentos, aluguel de espaços, vendas de ingressos para show, divulgação, etc. Sem contar, uma rede de

amizades que expande-se à medida que os grupos vão desenvolvendo-se e convidando conhecidos e familiares a ouvirem e apreciarem seus trabalhos. Em termos amadores, uma banda encontra aqui seus limites.

Em termos profissionais, as especificidades musicais e artísticas dos trabalhos contribuem para eleger as pessoas que desenvolverão uma empreitada juntos, na qual se acrescenta-se o fato das amizades e afinidades também fazerem parte dessa rede que mistura-se frequentemente às oportunidades profissionais.

No entanto, a reflexão sobre esse movimento de eleger a construção de uma banda como estratégia metodológica trouxe considerações que não esperava. Com vistas à construção da metodologia e sua crítica reflexiva, vale salientar aspectos típicos de uma banda que permaneceram, outros que não emergiram, e também aqueles que se agregaram à banda pela especificidade da função de pesquisa que tomou.

A proposta da oficina em ser significada como uma banda difere ligeiramente de algum outro termo referente a um coletivo musical⁵³, principalmente pelo fato do termo “banda” possuir um significado consolidado e reconhecido socialmente. Cria-se uma expectativa em torno do grupo que remete a essas características tanto de minha parte quanto também das crianças participantes. Ao apresentar o projeto, assim me pronunciei: “esse é um projeto de criação musical, é de montar uma banda, em que a gente vai fazer nossas próprias músicas, tocar do nosso próprio jeito...”

Logo a seguir, também busquei saber qual relação estava prestes a estabelecer-se realizando a pergunta “o que levou vocês, cada um de vocês, a se interessar em vir para esse projeto?”, a qual dois meninos respondem:

Hulk: Quando eu soube, eu fiquei muito interessado porque eu sou doido prá tocar, prá tocar esses instrumentos com meus amigos, formar uma banda, prá quando eu crescer eu ter um, poder ser cantor, tocar em bandas famosas. Só isso.

Kaio Mattos: Assim, assim que eu soube que ia ter uma banda, eu fiquei interessado, quis mostrar o que eu sabia tocar e me divertir fazendo, montando uma banda.

Nessas passagens, de minha parte estava bastante seguro de que a banda seria um lugar próprio de se fornecer autoria às atividades musicais. Mesmo que ainda não soubesse exatamente como iriam transcorrer os encontros e administrar as condições para compor, em princípio, esse aspecto parecia me fornecer certa tranquilidade no sentido de acompanhar os processos de composição. Por outro lado, os meninos revelam uma vontade em colocar em

⁵³ Tanto àqueles coletivos que referem-se a uma característica musical bem definida como corais, fanfarras, orquestras, entre outras, quanto a termos mais genéricos como grupo ou conjunto musical.

prática aquilo que sabem, mas também caracterizam o encontro pela possibilidade da amizade, da diversão e da fama, três aspectos típicos de uma banda. O fato dos integrantes serem amigos e se divertirem depende exclusivamente deles próprios, o que não ocorre com a questão da fama e do sucesso, aspectos esses que são relativos à trajetória de cada grupo e sua vinculação a sistemas comerciais. Quando se refere a esses termos, em geral aponta-se para uma espécie de utopia que muitas vezes é o que sustenta a coesão, a vontade e a produção do grupo, pelo menos por algum tempo.

Considerando no Brasil que são poucos os trabalhos sobre bandas, especialmente amadoras, associar a banda a aspectos da pesquisa-intervenção e da pesquisa como estética, assim como outras bases teóricas consistiu num dos principais desafios. A instauração de questões e o compartilhamento de sentidos com as crianças interlocutoras que compõem essa perspectiva apresentou-se de um modo imbricado com o próprio andamento da oficina, aspecto esse que não se sabia *a priori*. Ainda que partindo de uma questão central, “o que vem a ser criação?”, indago: como compartilhar questões num espaço até então inexplorado enquanto ambiente de pesquisa? Que outras questões de campo surgiriam e em que momentos seriam mais propícios à discussão soaram como incógnitas.

Como estratégia metodológica, busco saber de que forma privilegia-se a interlocução e a produção de sentidos compartilhados entre pesquisador e crianças quando se tem uma atividade constituída de uma produção sonoro-musical? Como o encontro acontece na banda?

Além das ideias de banda que já permeava a motivação de alguns integrantes pode-se observar no decorrer dos encontros que, com vistas à criação de algo novo, realizavam-se atividades musicais diversas como a troca de informações sobre um repertório em comum e familiar, experimentação, escuta, busca de uma organização formal e ideias de arranjo. Na prática, essas atividades aconteceram atravessadas por relações de empatia, amizade, brincadeiras e momentos de mútuo aprendizado e troca de informações, como a seguir:

Kaio Mattos para Caio Santos: Que notas mais que tu sabe?

Caio Santos: Pô, sei tantas...

Kaio Mattos: Sabe essa? Toca melhor do que eu então.

Caio Santos (demonstrando sua lógica na construção de acordes): Essa, essa, é fá, fá susenido...Lá, lá susenido.

Kaio Mattos: Eu sei algumas, mas não consigo tocar com pestana.

Caio Santos: Tu conhece o dó aqui ó. (ansiosamente, toca o acorde numa posição mais difícil de fazer)

Kaio Mattos: É bem...

E também de momentos inteiramente lúdicos com os instrumentos. Júlia junto com Kaio Mattos, por exemplo, vai explorando diferentes timbres do teclado, quando finalmente encontra um que simula o som de uma guitarra.

Kaio Mattos: que é isso? Caraca. Onde tu apertou? Onde tu apertou? Onde tu apertou, cara?
 Júlia: Dois, dois, um ... duzentos e treze.
 (Os dois então começam a brincar com esse timbre)
 Kaio Mattos: Deixa eu ver...
 (Júlia tenta tocar a música “dó-ré-mi-fá”)
 Compartilhando o teclado, eles tocam combinando a uma frase na região grave com Kaio Mattos, responde uma frase na região aguda com Júlia.
 Kaio Mattos: ihh, aquela música.
 Júlia: Ihh atrapalhão. (risos)

Da mesma forma, num dado momento passaram a dançar e jogar capoeira, por exemplo:

Júlia: Olha o macaquinho de capoeira. (*demonstrando um movimento*)
 Kaio Mattos: uau.
 Júlia: Sabe jogar capoeira? Vamos jogar capoeira?
 Kaio Mattos: borá.
 João (pesquisador): Quem faz capoeira aí?
 Júlia: Sei fazer o macaquinho, olha. (*dá um salto*)
 Kaio Mattos: Eu não sei fazer direito não.
 João (pesquisador): E você conhece as músicas da capoeira?
 Júlia (cantarola o ritmo do berimbau) : Dum, dum, duuuum; Dum, dum, duuuum,
 Tum tik
 Tum. Dum, dum, duuuum. (risos)
 João (pesquisador): Você conhece essa daqui ó (*cantarola*) “paranauê, paranauê, Paraná”
 (Todos começam a acompanhar nas palmas).

Contudo, não raro encontram-se momentos de confronto e tensão em relação à prática musical. Enquanto João Victor ensinava um trecho musical para Júlia, Kaio Mattos interfere, como se estivesse disputando o instrumento.

Kaio Mattos: Deixa eu tentar.
 Júlia: NÃO!
 Kaio Mattos: Calma Júlia.
 João Victor: Ficou bom.
 (Júlia continua a tocar, mas não consegue a frase que queria)
 Júlia (*impaciente*):Aíi..
 Beatriz: Você não faz...
 Kaio Mattos: éé!
 Beatriz: Deixa ele tocar!

Da mesma forma, uma disputa em relação à escolha de vídeos para assistir:

João (pesquisador): vamos colocar então Adriana Calcanhoto agora.
 Todos : Ahhhh (*reclamando*)
 Kaio Mattos: Eu não conheço...a música.
 Beatriz (*cantando*): “Avião sem asa, fogueira sem brasa...”
 Mariana: Ah, essa música é chata.
 (O vídeo então começa, mas Mariana continua a reclamar. Logo no primeiro minuto gritam)
 Mariana e Beatriz: Pitty! Pitty! Pitty! Pitty!
 João Victor: Sem Pitty.
 Mariana: Quem quer Pitty?
 João Victor: Ninguéem!
 Beatriz: Euuu!
 João (pesquisador): Então qual outro vocês querem ver? Ed Motta, Diogo Nogueira..
 João Victor: Ed Motta é maneiro.
 Júlia: Toquinho! (*Esse compositor não está entre os vídeos trazidos*)
 (Discutem entre si)

Mas também permeado por momentos de negociações e de decisão de repertório:

Mariana: A bia passou pro teclado. Só tem eu e Caio Santos cantando , só tem esse papel.
 João (pesquisador): Mas a Júlia...calma, calma aí, Júlia. (Júlia se propôs a cantar também)
 Mariana: Então, Júlia...
 João (pesquisador): Por que você não canta?
 Mariana: É melhor você ajudar a cantar por que também a música...
 João Victor: Tem uma parte que não tá conseguindo cantar
 João (pesquisador): Vocês já sabem o que vai cantar?
 Todos falam ao mesmo tempo sobre o arranjo. Tento convencer Beatriz de cantar
 Beatriz: É , tipo assim por que eu tenho um teclado.
 João (pesquisador): Vai lá como no coral, mostra arrebeta lá.
 (Beatriz sinaliza que não está mais no coral).

A maneira de organizarem-se é algo fluido e nem sempre perceptível. Muitas vezes não fica claro de que forma e que critérios utilizaram para isso. Alguns detalhes vão dando pistas desse processo como, por exemplo, em determinados momentos um ensina ao outro um trecho musical, o que demonstra certa aproximação e que é provável que façam algo juntos. Por outro lado, ações impositivas que determinam o que o outro deve fazer no grupo ou atitudes de ignorar novas ideias sugerem um afastamento em relação a esse integrante. Nesse sentido, o critério de afinidade parece configurar-se nas escolhas. Contudo, no campo não foi problematizado o suficiente a preferência por um ou outro colega. Ocasões essas eventualmente atravessadas pela minha inserção nessas decisões.

Outros aspectos comuns às bandas não emergiram no contexto da pesquisa ou emergiram parcialmente como uma organização espontânea para apresentarem-se publicamente, relações financeiras, construção mais clara da identidade do grupo ou valores e a participação no espaço público (o que ocorre comumente no bairro ou na cidade)

As duas apresentações foram propostas trazidas por mim, nas quais, uma prevista *a priori* para meados da oficina e outra, em combinação com eles, para o último dia. Houve ainda a proposição de um dos meninos para um show em sua casa, mas que não ocorreu. Contudo, por intermédio dessa proposta, diversos aspectos foram discutidos revelando das crianças alguma noção em relação ao universo da produção de uma apresentação como a divulgação e recepção do público, preço de ingressos e serviços como alimentação.

Caio Santos: é que vamos fazer um show lá na casa de minha avó. Tem um terraço bem grande, tem um deck na piscina que pode cobrir e aí a banda fica em cima, e o público fica em baixo. E aí cada um chama vinte pessoas [...]cobrar o ingresso quinze reais com comida e bebida.

João Victor: Tudo bem.

Caio Santos: A gente pode ensaiar. A gente vai fazer um show cobrando ingresso, convida vinte pessoas cada um e aí minha mãe vai organizar...

Kaio Mattos: Uau ...nosso primeiro show!

E também em relação à administração financeira, as crianças dialogam:

João Victor: Se abrir para o público, a gente pode vender os ingressos e comprar os instrumentos nossos.

Caio Santos : Só sei que todos os meus amigos vão

Hulk : Quinze reais tá caro! Eu tenho uma ideia. Quando a gente fizer a música, umas duas, a gente cobra dois a cinco reais o ingresso.

Beatriz: Isso é preço de criança!

Hulk : A gente vai pagar quarenta reais?

Júlia: É muito melhor!!

Mariana: Não dá pra gente fazer isso. Criança, quarenta e pra adulto, cem . GENTE, Isso não é um show de rock! Não é rock in rio!(*indignada*).

Hulk : Nem o show dos Beatles foram isso!

João Victor: Ó dez reais adulto e criança cinco.

João (pesquisador): Posso dar uma sugestão: primeiro a gente tem que fazer a música.

Em relação à identidade do grupo, um conjunto de fatores contribuem para a configuração do perfil de uma banda. Percebi por parte das crianças, aspectos trazidos de modo difuso e que buscam relacionar-se primeiramente com uma ideia ou uma imagem do que propriamente uma identidade musical.

Hulk: Não são oito pessoas? São oito pessoas não são? Eu tava falando com a Mariana se o nome podia ser oito mil anjos.

(Se mostram pensativos)

Kaio Mattos: Não.

João Victor : Eu só sei que ... (risos)

Caio Santos : Oito mil anjos?

Beatriz : Oito mil anjos?

Caio Santos : É oito ou oito mil?

Em outra ocasião, conversávamos sobre a necessidade de um nome para apresentar a banda:

João (pesquisador): Vocês vão colocar o que? Vai ser “vamos fazer uma banda?”, não. Vocês têm que criar.
 João Victor: Ases indomáveis!
 Mariana: Podia ser “vamos fazer ...” (risos)
 Mariana: Revelação.

Nesse sentido, a ideia de apresentação agiu também como um impulsionador em busca de uma identidade:

Beatriz: Quem tem facebook aqui?
 (Conversam sobre construir uma página no facebook para divulgação da banda)
 Mariana: É né?
 João Victor: Podia colocar uma foto da banda.
 Beatriz: Podia colocar uma foto avisando, botava o endereço...

Ou ainda, em outro momento mais próximo à primeira apresentação, sugeriu-se uma votação com colegas da escola, a qual não se sabe se foi realizada. Observa-se que uma identidade mais definida que pudesse vir a despontar não adquiriu coesão, visto que logo após a apresentação, a frequência oscilou significativamente conduzindo a trabalhos mais em pares ou individualizados. Tal observação também pode estar relacionado ao fato de eu ter proposto que compusessem em grupo inicialmente para em seguida dedicarem-se às composições individuais. Questiono se essa estratégia não foi equivocada no sentido de ter sido um dos elementos⁵⁴ que contribuiu para a dispersão do grupo após a apresentação pública em meados da oficina. Entretanto, o que mantinha de fato o grupo coeso até certo ponto?

Também não foi observada uma “ocupação” para além do específico espaço de atividade da banda. O que mais aproximou-se desse aspecto corresponde às vésperas da apresentação quando alguns integrantes comentavam que chamariam familiares e amigos da escola, mas limitou-se a isso. Não foi explicitado relações sobre a banda ou encontros fora dos horários previstos para oficina, ainda que tenha havido algumas sugestões de contatos por telefone ou via internet.

O volume de ensaios típicos de uma banda limitou-se praticamente aos encontros programados pela oficina, salvo a proximidade da apresentação em que combinamos de nos encontrar em espaço de tempo mais curto, duas vezes por semana. Na verdade, cada encontro

⁵⁴ Lembrar que a escola também estava com calendário alterado, e o final coincidiu com provas e passeios marcados já previamente.

pode ser pensado como uma forma de ensaio. Mas o que pontua é que, fora do espaço de pesquisa, não foi explicitado nenhum encontro entre eles mesmos ou comigo, ainda que tenha sido sugerido em alguns momentos.

Outro aspecto também refere-se aos instrumentos pessoais, aspecto esse que mobiliza infraestrutura de um grupo musical. Foram disponibilizados diversos instrumentos dos quais a guitarra e o teclado foram bastante disputados. Praticamente todas as crianças afirmaram possuir os seus próprios instrumentos, no entanto, somente Caio Santos trazia seu violão com frequência.

Em geral, uma banda costuma gravar ensaios sempre que possível para se ouvirem. Esse aspecto não observou-se nessa experiência de pesquisa, apresentando-se poucas vezes. Por outro lado, percebeu-se um movimento em aprender a tocar a composição do colega, sendo os compositores auxiliares dos outros, ensinando-os a tocar ou cantar especificamente a música.

Percebeu-se também que entre pares, trios ou quartetos tocava-se e experimentava-se frequentemente, ainda que nem todos participassem. Esse foi uma constante nos encontros que, se por um lado dificultou a transcrição, por outro demonstrou uma vontade de estarem juntos *na* música tocando ou cantando.

Compreender a ideia de banda como a singularidade da estratégia metodológica faz-se perceber como se dá o encontro entre pesquisador e crianças. A ideia de uma oficina consiste em suscitar os saberes, preferências, compreensões e comentários das crianças acerca de um tema, por intermédio de suas produções, ou mesmo de uma produção alheia. Há uma especificidade dessa estratégia metodológica utilizada que repousa sobre a própria natureza sonora da música. Como uma atividade que evidencia-se pelo som, torna-se bastante difícil simultaneamente estar fazendo música e dialogando sobre algum aspecto, restando ao pesquisador observar, acompanhar o movimento e esperar o instante mais oportuno para promover o diálogo. Visto isso, procurei assegurar essa conversa sempre ao final de cada encontro. Ou seja, busquei assegurar uma parcela dos diálogos que travou-se após a realização das produções.

Contudo, esse encontro pode dar-se como, por exemplo, num questionamento no interior do momento em que se está executando uma música, com o pesquisador inserindo-se e instaurando questões, como na música “Asa branca” em que fui convidado a tocar com eles. No próprio decorrer da produção, ocorreram espaços que constituem oportunidades para se colocar, mas impossíveis de se prever antecipadamente e também quanto tempo duram.

Aproveitar tais espaços em sintonia com o que está sendo feito consiste num desafio posto ao pesquisador. Indago sobre a natureza do pesquisar uma construção musical. Considerando que a criação musical existe sonoramente, ainda que na dimensão interna do indivíduo, é difícil estar atento e responder simultaneamente a duas demandas, a do fluxo musical e a da pergunta realizada. Conseguir encontrar essa ponderação exige aguçada atenção.

A produção de sentidos compartilhados também é gerada por atividades compartilhadas juntas e vivenciadas. O momento da criação é objetivada e completada. Um comentário que realiza-se sobre uma música também consiste numa forma de compreensão e garantia de que o outro criou um sentido a partir do que ouviu, contudo só consegue-se saber depois que esse outro se pronuncia. Ao comentar uma música, vê-se essa música transmutada como verbo e sentido na voz do comentador. Em outras palavras, consiste na minha voz, musical que seja, na voz do outro.

Por mais que frisasse durante vários momentos na oficina que éramos um grupo de criação e que estaríamos ali para compor etc. parece que a motivação decisiva foi a ideia de banda e seus sentidos que lhe vêm agregados. Contribui para essa perspectiva a observação de seus comportamentos frente à ideia de show ou apresentação. Impreterivelmente, todos os integrantes que participaram regularmente da oficina elegeram esse aspecto como positivo e mobilizador, em diversos momentos, seja na expectativa em apresentar-se ou comentando alguma situação alheia. Corrobora ainda o fato de que após a apresentação, o perfil do grupo mudou significativamente.

Enfim, destaco dessa estratégia como mobilizadora de sentidos e que exige sensibilidade e perspicácia para lidar com o constante e imprevisível movimento das atividades musicais, solicitando paciência e atenção para proposição de diálogos.

3.4 Ver-se e rever-se: questões do pesquisador no campo

Quando inicia-se uma pesquisa tem-se em mente ao redor do tema de investigação, tudo aquilo que sustenta os aspectos teórico-metodológicos adotados. No entanto, são os momentos de interlocução com os sujeitos da pesquisa que revelam aquilo que não se é possível objetivar anteriormente, e que passam muitas vezes à margem das atenções, mas não menos importante. Corresponde a “sombas”, espaço menos identificáveis em que só é

possível se reconhecer à medida que vivenciamos o campo ou, em outras palavras, no processo de construção da pesquisa. Nessa trajetória destaco três momentos que me proporcionaram questões acerca do lugar de pesquisador.

3.4.1 Uma apresentação “sensível” da pesquisa

Na abertura do campo, tive uma profunda dúvida na primeira coisa a se fazer e a se dizer, se apresentar a proposta da oficina ou se começar a tocar. Optei pela segunda alternativa como forma de “atraí-los” pelo som. Talvez, a opção de começar tocando teve como objetivo tornar um primeiro contato agradável marcado pela atividade que pretendíamos nos dedicar. Ou ainda, uma insegurança mesmo, de que pudessem desistir ou achar chato. Talvez nessa ocasião possa ter surgido um “ar” de colonização do adulto no sentido de roubar o direito dos meninos de acharem chato e desistirem? Isso não me impediu de ao final explicar-lhes sobre o projeto e realizar perguntas sobre o que desejavam na oficina. No entanto, uma questão que nasce daí: o que faz o pesquisador num primeiro momento?

Esse momento primeiro da pesquisa foi bastante tenso também pelo agravante de que o registro dessa “apresentação sensível” da pesquisa teve sua gravação perdida, situação que foi identificada ao final do encontro em que o computador descarregou e ao voltar não havia salvo o áudio, tendo que reiniciar de novo a máquina. Nessa conversa final, foi apresentado aos quatro meninos que vieram em que consistia a oficina. Chamo atenção para o fato de que nesse instante inicial a pesquisa parece agregar aspectos de um professor, o que constitui algo a se pensar e problematizar quando essas duas condições podem coincidir.

3.4.2 O pesquisador é ou não é da banda?

Em dada ocasião, ao ser perguntado se eu poderia tocar também com eles de modo tão natural, fiquei inicialmente balançado.

(Todos falam ao mesmo tempo)

Caio Santos: Vamos tocar num ritmo né.

Kaio Mattos: É. Num ritmo parecido...Iguar.

(silêncio)

Kaio Mattos: Vem tocar com a gente, Tio!
 João: Oi. Tocar?
 Kaio: Vem tocar com a gente!
 P: O que eu posso tocar com vocês?
 Caio Santos: Aquela professor ... não tem a música Asa branca?

Logo a seguir começamos de modo improvisado a tocar essa canção, seguida de comentários sobre elementos musicais e possíveis formas de organizá-la. Esse lugar de integrante da banda irá emergir dois encontros depois quando sou convidado por Caio a participar de um provável show da banda:

Caio Santos : É quinze reais. Comida, pode beber o que quiser e comer o que quiser. Eu não sei...Por exemplo, se você concorda?
 João (pesquisador): Eu? Sei lá, você é que tem que saber. (Risos)
 Caio Santos: Tipo quinze reais. A gente divide entre eu, os da banda, e com você.
 João (pesquisador): Ah comigo? Você tá querendo que eu toque?
 Caio Santos: é . Você também é da banda.
 (Risos)

Ainda que Caio Santos tenha diferenciado “os da banda” de “você”, o sentido ambíguo permanece, pois logo a seguir afirma-se que faço parte da banda. Instaure-se uma relação de fronteira na qual pertence-se ao grupo ao mesmo tempo em que não é inteiramente, e na perspectiva do menino a questão financeira é um aspecto que me implicaria. Já que afinal fui eu quem os convidou para montar uma banda, por que não faria parte dela, na percepção do menino?

A partir desses dois diálogos, seria possível dizer que a diversidade de momentos dos encontros permitiu que se impusessem junto ao pesquisador as condições de músico que compõe a banda, toca nela e participa até certo ponto de algumas decisões. São duas questões éticas aqui. Ainda que fosse reconhecido pelas crianças como professor no sentido convencional do termo, a disponibilidade para ensinar (e aprender) com as crianças no contexto da banda não se dá de forma sistematizada como no trabalho docente que envolve conteúdos, planejamento, etc., mas sim em ações muito pontuais sobre específicos desafios musicais. Essa condição muito se aproxima do próprio movimento interno de uma banda em que aquele que sabe determinada música, trecho musical ou técnica ensina aos outros, e assim entre si. (GREEN, 2012; SOUZA et al., 2003; CORRÊA, 2009)

Um segundo aspecto refere-se à condição de músico mais especificamente o ponto-limite da participação do pesquisador. O convite e as premissas de que eu participava da banda me implicavam em dadas atividades a serem compartilhadas com os integrantes. As ocasiões trazidas, a especificamente musical e a outra, também, administrativa, representam

duas implicações que se requer ao vivenciar uma banda. No primeiro caso, a passagem da condição de observador para membro atuante limitou-se às questões musicais e até proporcionou que se instaurassem questões sobre organização e prática musical, na medida em que pudemos compartilhar uma mesma linguagem, de modo que, logo que se encerrou aquele momento, pude voltar ao lugar típico da pesquisa, poderíamos assim dizer.

Já a segunda ocasião, pareceu alcançar-me desprevenido na medida em que estávamos tratando de uma situação que extrapolava o campo da pesquisa e implicava minha presença de uma forma muito mais consistente. Não descartando inteiramente essa possibilidade, ainda que remota, a maneira como respondi a isso foi inicialmente levando-os a questionar o que significava fazer um show:

João (pesquisador): Aí a gente vai pensar assim, poxa, nós como banda a gente vai estar nesse lugar de artista, a gente tem que mostrar alguma coisa, o que a gente vai mostrar?

Caio Santos: As músicas.

João (pesquisador): A gente tem que ver que músicas, se são essas... Essas músicas elas terão que ser ensaiadas pela gente...tem que preparar um espetáculo.

Caio Santos: É.

João (pesquisador): E você acha que é rápido, ou demorado preparar as músicas... O que você acha?

(Silêncio)

(Nesse momento entra João Victor)

João (pesquisador): Conta essa ideia pro João.

À medida que foram chegando outros colegas, Caio foi contando sobre sua ideia e promovendo uma discussão em torno dos aspectos da realização do show, o que mobilizou vários sentidos e ideias durante esse encontro, oportunizando a todos de discutirem sobre aspectos da atividade de uma banda. Nessa situação, o que parece estar em jogo é a relação entre a imaginação, o desejo e as condições reais da realização de um show que, a princípio, pareciam estar contando com minha presença efetiva.

A imagem acerca do sujeito pesquisador para as crianças é de bastante relevância para a dinâmica que se estabelece no campo, ao mesmo tempo em que parece ser improvável de se controlar tal imagem, principalmente quando há um presumido já posto entre o pesquisador e as crianças, como é o meu caso⁵⁵. Nesse sentido, a questão pesa para o lado do pesquisador (que também é músico): fazer parte ou não da banda?

⁵⁵ Como dito no capítulo de Introdução, eles me conhecem inicialmente como professor, ainda que somente de vista.

3.4.3 Entre o criar e as interrupções inevitáveis

No decorrer da oficina, em muitos momentos deixei-me levar pelas escolhas dos alunos. Como uma dessas consequências, foi o fato de que a meu ver demoramos muito a iniciar algo autoral, novo. Porém, ficam clara suas necessidades em construir um repertório “de uso” antes de elaborarem suas próprias músicas. A dúvida em insistir no trabalho cover e começar o autoral durou alguns encontros até que de maneira mais incisiva disse que deveriam começar a criar. Em outro nível, diversas vezes inclinou-se sobre mim a função de interromper a oficina, e o processo criativo de alguém, na medida em que havia uma hora para terminar.

Creio que esse consiste num ponto extremamente sensível, na medida em que o percurso da criação é um caminho multifacetado que pode ser simples e tranquilo para uns, mas tortuoso e difícil para outros; lento para uns, demorado para outros. Nesse sentido, toda forma de tentar enquadrar e delimitar espaços e tempos *de* e *para* criação deve ser problematizado.

Há uma fronteira entre a criação no decorrer do cotidiano, que muitas vezes encontra-se sob alguma pressão externa e para alguma finalidade específica e a criação que reivindica um tempo próprio e se insere num espaço “ritualizado”, em tempo próprio e que responde mais a um ritmo interno. Compreendo que esse tópico destacado revela a antiga luta insolúvel entre seguir o fluxo da objetividade ou da subjetividade. Entre uma ludicidade e a rotina habitual. Essa tensão em determinados momentos do campo apresenta-se mais pronunciada.

Esses foram os principais desafios da pesquisa nesse contexto. Desafios que surgiram pelo próprio posicionamento da investigação que, ao permitir uma aproximação com aspectos da vida considerando fértil esse diálogo com a ciência, fez emergir importantes questões metodológicas para a condição de pesquisador.

3.5 Contexto da Pesquisa

O campo dessa pesquisa foi construído na forma de uma oficina musical num colégio público federal da cidade do Rio de Janeiro com um grupo de oito crianças entre nove e onze

anos, alunos do primeiro segmento do ensino fundamental que se encontraram semanalmente no *entretorno* das aulas. Essa oficina teve como objetivo realizar composições musicais e sua implementação visava condições favoráveis ao acompanhamento de aspectos constituintes do processo de criação das crianças tais como modos de produção, negociações, escolhas e relações estabelecidas entre os integrantes.

Nos três anos anteriores ao início da pesquisa, na condição de professor desse colégio, vinha acompanhando aspectos desses processos apresentados em formas variadas. Na unidade escolar⁵⁶ em que se realizou a pesquisa, as aulas de música ocorrem uma vez por semana, com dois tempos seguidos (uma hora e meia no total) e em sala própria para as atividades musicais. Em média, as turmas dos dois primeiros anos comportam até vinte crianças, as das séries seguintes, até trinta.

O projeto político-pedagógico referente à música apresenta como objetivos principais e norteadores o desenvolvimento da compreensão musical, bem como de competências funcionais e técnicas que propiciem um envolvimento musical, tendo como proposta curricular uma característica multifacetada que busca relacionar conceitos musicais como fenômeno sonoro, altura, duração, intensidade, timbre, densidade, textura e forma musical, às atividades musicais como a execução, apreciação e a composição, nas quais se trabalha um amplo repertório⁵⁷ (COLÉGIO PEDRO II, s/d). No que tange ao primeiro segmento do ensino fundamental, resumidamente, o currículo propõe um trabalho integrado corpo-movimento-música; o desenvolvimento da escuta musical; o foco nas atividades de sensibilização; grafia não convencional e introdução à grafia convencional; e iniciação à flauta doce.

Alguns aspectos envolvidos nesse processo de criação em sala de aula me chamavam a atenção como a demanda por um tempo próprio de criação, a maneira de se organizarem para compor, a busca de um tema, a motivação e as diferentes posturas frente ao processo, a experimentação de instrumentos, além de aspectos inensuráveis relativos à elaboração e concretização de uma ideia musical. Nesse sentido, as atividades pedagógicas rotineiras forneceram a mim questionamentos acerca desse processo desenvolvido pelas crianças. Após um período de discussão e reflexão com minha orientadora sobre esse contexto, amadureceu-

⁵⁶ Esse colégio possui atualmente treze unidades escolares, e possui aulas de música desde a educação infantil até o primeiro ano de ensino médio, e que são vinculadas a um Departamento de Educação Musical.

⁵⁷ Música brasileira; hinos oficiais do Brasil; hino dos alunos do Colégio Pedro II; músicas de diversos povos; músicas de diversas épocas; música instrumental e/ou vocal; interação com elementos de outras linguagens artísticas; música popular, erudita, folclórica, étnica etc.

se a possibilidade de se implementar uma oficina extraclasse com número máximo de dez crianças como campo de pesquisa, que acabou se concretizando no segundo semestre de 2012.

Mantive um contato inicial com crianças de diversas séries através de enquetes não estruturadas e de conversas informais, nas quais fui informando sobre início de uma oficina de criação musical e também sondando sobre o que pensavam sobre o tema criação musical. Apresentei a proposta da oficina de diversas formas utilizando diferentes termos como *invenção, criação, composição, fazer suas músicas, grupo musical, fazer do seu jeito, compositores, como se fosse uma banda, entre outros*, tentando comunicar-lhes de que se tratava de uma atividade de composição. Nos diálogos, termos como *High school music, bandas de rock, fazer show, espetáculos e programas de auditório* foram verbalizados pelas crianças associando à minha proposta.

Através dessas respostas compreendi que significavam pistas sobre como as crianças dialogam com a cultura musical através de perguntas levantadas por elas como "*O que é criação de músicas?*" "*Vamos inventar como?*" "*É igual a banda da televisão?*" "*Será que posso chamar meu amigo?*", por exemplo. Desse levantamento, compreendi que o termo "*Vamos montar uma banda?*" não só representava o sentido que queria dar a oficina como também poderia chamar a atenção das crianças a participarem. Entretanto, pude perceber já nas inscrições que não compartilhávamos exatamente do mesmo sentido. Muitas crianças reiteravam as questões que se apresentaram nas enquetes apontando para atividades de aprender determinadas músicas ou desenvolver alguma técnica instrumental, vindo em desencontro com a ideia que eu tinha, ainda pouco flexível no que tange aos aspectos envolvidos na criação.

Essa breve experiência revelou a complexidade que é apresentar a intenção de montar um grupo para criar, visto que os termos que podem referir-se ao tema tomam sentidos variados de criança para criança, e de criança para professor, atravessados pela cultura e experiência vivenciada por cada um. Entendo que a complexidade que é tratar de "criação" estava sendo antecipada nesse primeiro momento junto às crianças e, principalmente, estava fornecendo pistas de que o sentido de uma banda e de criação musical poderiam estar apontando para sentido diferente do que eu em princípio considerava.

3.5.1 “Eu quero entrar pra banda!”⁵⁸: o processo de seleção e montagem da banda

As inscrições ocorreram por duas semanas, no início do segundo semestre de 2012 e foram abertas a todas as crianças da escola. Um cartaz foi colocado nas portas das duas salas de música, assim como foi pedido aos outros professores de música que informassem a seus alunos sobre o projeto. Paralelo a essas ações, foi enviado um bilhete aos responsáveis de todas as crianças da escola convidando-as a participar do projeto. Ainda que esperasse a participação das crianças maiores, tive receio em ter poucos inscritos, visto que já estava no meio do ano e que poderia ter alterações no calendário em função de paralisações da escola integrada aos movimentos do funcionalismo público naquele período. Não havia certeza de que perfil de grupo seria possível montar, se com crianças maiores, menores ou mesmo grupo misto. Em acordo com a coordenadora de música e com a direção da escola chegamos à seguinte configuração: os encontros semanais seriam às sextas-feiras, de 12h às 13h, numa das salas de música onde tínhamos disponíveis diversos instrumentos.

A partir da experiência em anos anteriores nas atividades de criação nessa escola, pude perceber que era fundamental para o desenvolvimento de um trabalho de composição, especialmente coletiva, a capacidade de afirmar e defender uma ideia musical de alguma forma através de um posicionamento, de clareza e expressão da ideia que propõe, seja ela musical ou não. Ainda que o formato da oficina fosse diferir do trabalho em sala de aula, considerei que esses consistiam em parâmetros relevantes que poderiam servir de critérios para escolha dos integrantes a participar do grupo.

Essa escolha ocorreu através de uma entrevista na qual o integrante de alguma forma deveria transparecer que pudesse defender suas ideias musicais e assumir que possuía algum domínio musical. A partir disso, uma questão impõe-se sobre domínio musical: Como uma criança pode defender uma ideia musical se não possui algum domínio nessa área? Em contrapartida, o que viria a ser domínio musical? Que nível de domínio seria necessário para se criarem músicas, especialmente crianças que habitualmente ocupam o lugar de aprendizes? Ou ainda, como mensurar a capacidade de defender seus argumentos?

Todas essas questões mantiveram-me numa zona de incômodo. Poderia cair em contradições mesmo se procurasse seguir uma postura mais lógica no processo, como, por exemplo, pedir para que tocasse algo ou desafiar a criança a resolver alguma situação musical, considerando ainda que uma entrevista pode exercer uma pressão, especialmente numa

⁵⁸ Fala comum das crianças que vieram fazer inscrição na oficina.

exposição musical. Portanto, inicialmente considere seus discursos verbais. Influenciaria na minha escolha a forma de relato sobre seu suposto domínio e a forma como relata, somado ao conjunto de outras informações mais objetivas quanto à sua relação com a música como, por exemplo, a frequência em atividades musicais fora e dentro da escola e a opinião do seu professor de música da escola.

Entretanto, a afinidade ou dificuldade prática no interior do grupo são aspectos impossíveis de serem capturados *a priori*, na medida em que a ética de um grupo e suas relações vão sendo tecidas gradativamente nas próprias atividades coletivas. Outras considerações também habitavam minhas preocupações nesse período de escolhas, por exemplo, que se perdesse o sentido primeiro da oficina e caísse num “faça qualquer coisa”, não chegando a nenhum produto, assim como contemplar ou não uma heterogeneidade dentro do grupo. Qual seria a faixa limite de idade para que fosse possível construir algo juntos? Não sendo possível prever essa faixa etária média antecipadamente não saberia se teríamos uma concentração de inscritos das séries finais ou iniciais, se daríamos conta de composições estruturadas ou tenderíamos mais às improvisações e brincadeiras musicais. Também influenciou no processo de escolha evitar a concentração de muitas crianças de uma mesma turma com intuito de representar mais equilibradamente a escola. Contudo, hoje percebo que essa preocupação pouco pesou na medida em que não era meu objetivo ter uma representação da escola⁵⁹, mas sim um grupo em que fosse possível realizar a investigação acerca dos processos de criação. Enfim, busquei um equilíbrio entre os critérios apresentados para se chegar a um grupo que pudesse mobilizar-se na criação para um sentido de permanência, a composição, que pudesse fornecer um acabamento, o que possibilitaria uma futura análise do processo.

No período de duas semanas, fiquei surpreso com as sessenta e sete crianças que se inscreveram. O processo consistiu de uma breve explicação da proposta e de três perguntas rápidas onde observei não só como a criança se expressava, sua segurança nas respostas, ou se porventura o responsável acompanhante respondia por ela. Além de dizer qual turma pertencia e se tinha disponibilidade para frequentar em tais dias e horários, as perguntas foram: *Você canta ou toca algum instrumento? Qual? Você participa de alguma atividade musical extraclasse? O que você acha de inventar, criar, fazer e compor músicas do seu jeito?*

⁵⁹ Talvez essa situação do contexto escola tenha se dado em função ainda do signo do professor estar muito em voga sobre o pesquisador. Vale atentar que esse “peso” se manteve até o período da qualificação da pesquisa, em meados de 2013.

A maioria das crianças interessadas eram do quinto ano (vinte e quatro), seguido de crianças do primeiro, segundo e terceiro anos (treze cada série) e poucas crianças do quarto ano (quatro). Das crianças mais velhas, muitas já afirmavam ter uma experiência musical e grande desejo de participar. Uma questão que se apresenta: O que levou à grande procura por essa atividade? Qual o sentido de “banda” na contemporaneidade para crianças, professores e pais?

A partir de todos esses cruzamentos e considerando também os critérios de diversidade de instrumentos, de turmas e séries para montagem desse grupo, dez crianças foram então selecionadas para começarem a oficina as quais informei pessoalmente e com um informativo aos pais. Foram seis do quinto ano, um do quarto ano e três do terceiro ano, sendo que dois desistiram antes do início. Pela dinâmica dos primeiros encontros percebi que oito crianças já seria um número razoavelmente bom para prosseguir, resolvendo então manter esse grupo.

3.5.2 Organização do campo

Foram realizados um total de vinte encontros que se estenderam de agosto a dezembro de 2012, incluindo duas apresentações musicais, uma aberta à comunidade e outra no último encontro como fechamento da oficina. Quanto aos horários, solicitei que todas as crianças deveriam estar na sala de música às 12h para que pudessemos aproveitar “mais o tempo”, já que não poderíamos passar das 13h. Por outro lado permiti que entrassem na sala antes do horário, já podendo entrar e começar a trabalhar, o que ocorreu eventualmente.

Nas duas primeiras semanas vieram quatro crianças, e só a partir da terceira semana a frequência se normalizou. O grupo efetivamente foi estabelecendo-se com sete crianças, com a participação assídua de três integrantes, faltas eventuais de outros e uma participação muito breve de uma das crianças que compareceu somente duas vezes.

A ideia do primeiro encontro era de que eu pudesse apresentar o projeto da pesquisa aos integrantes e estabelecer um contato inicial com eles no qual optei em deixarem livres para experimentar instrumentos e tocarmos juntos. Somente ao final do encontro é que apresentei os objetivos da oficina e da pesquisa como um todo, assim como detalhes quanto às gravações que faziam parte da mesma, pedindo-lhes permissão para gravar todos os encontros

subsequentes⁶⁰. Nesse contexto, saliento que a oficina realizou-se como campo de pesquisa na medida em que seu surgimento tenha sido originado pelo interesse em investigar os processos de criação. A seguir, apresento a oficina e a pesquisa às crianças participantes:

João (pesquisador): Esse projeto aqui na verdade são duas coisas ao mesmo tempo. Vocês sabem que aqui os professores dão aulas fora da sala de aula também, né? Por exemplo, tem lá o grupo de flauta, o coral e ano passado eu tinha o meu grupo de violão, né? Esse meu projeto é um projeto de criação musical, é de montar uma banda, em que a gente vai fazer nossas próprias músicas, tocar do nosso próprio jeito... É um projeto da escola, mas, ao mesmo tempo, ele também é um projeto da faculdade que eu estudo, que eu sou pesquisador de faculdade também. E aí eu estudo o que? Como é que as crianças fazem música, como é que lidam com música [...] Saber como é que vocês fazem música juntos e separados.

Por outro lado, a exposição dos aspectos da rotina não ressoou hesitante. Além dos encontros semanais, expus a eles que sempre ao fim de cada encontro conversaríamos e refletiríamos sobre o que foi realizado no dia e, se possível, planejaríamos o próximo. O objetivo era de que pudéssemos fazer um balanço do encontro somado às observações, escutas e diálogos no decorrer do dia, já que perceber o momento mais adequado para se lançar questões ou dialogar sobre algum tema leva-se em consideração um cuidado em não interromper algum processo criativo que pudesse estar sendo desenvolvido.

Procurei assegurar algumas questões iniciais como “O que vem a ser criação musical?” e “Por que se interessaram em participar da oficina?”, ainda permitindo que outras questões pudessem vir à tona de acordo com o percurso que viria a ser construído.

Alguns aspectos caracterizaram a rotina que busquei organizar: a gravação de cada encontro iniciar-se-ia a partir da chegada do primeiro integrante e encerrar-se-ia na saída do último integrante ou após algum relato final meu sozinho; assim como a disponibilidade de participação nos trabalhos, sujeitos a negociações com o grupo; e uma conversa final como já citado. Entretanto, nem sempre foi possível que conversássemos ao final do encontro ou que me pusesse somente como interlocutor, sem precisar deliberar algumas ações.

Da mesma forma em que algumas ações não esperadas emergiram do próprio processo, como, por exemplo, conversas informais antes do começo das atividades propriamente ditas o que foi de imensa valia para melhor compreender suas experiências; execuções de improvisações ao final dos encontros pedidos por eles; as divisões dos grupos em salas diferentes e audições requeridas pelas crianças. Apresentei ainda como sugestão de organização do trabalho, dedicarmo-nos inicialmente a uma composição coletiva ou em pares,

⁶⁰ Seguiu também uma autorização aos responsáveis para participação na pesquisa.

para mais à frente tentarmos composições individuais. Porém, isso ficou também a cargo da organização interna do grupo.

Todo esse campo foi registrado em áudio em dois pontos físicos: utilizando um gravador digital que poderia ficar num ponto da sala, mas também comigo para melhor captar determinados diálogos, e outro ponto fixo utilizando um notebook através do programa *sound forge*. Exceto o primeiro dia em que usei somente o notebook e perdi os primeiros 50 minutos de gravação só conseguindo registrar a conversa final, os outros dias seguiram essa forma de registro. Em relação à essas duas formas de captação, a gravação portátil apresentou-se como de melhor qualidade do que o notebook, sendo esse utilizado na transcrição somente quando necessário, como nas situações em que o grupo se dividiu em duas salas, ou quando a conversa se realizava muito distante de um dos pontos.

Vale pontuar que apesar dessa busca em capturar todos os áudios, em inúmeras situações os volumes dos instrumentos e diálogos muito rápidos ou com muitas pessoas, foram dificuldades percebidas com muita clareza no momento da transcrição. Da mesma forma, mudanças abruptas de assunto e interrupções no meio dos diálogos os quais muitas vezes nas transcrições soam como conversas sem coerência e sentido.

Minha opção por registrar somente em áudio era de que tendo como foco de análise o discurso verbal, entendo que com imagens e outras formas de registro estaria expandindo para além do que propus, requerendo então outras formas de análise e um volume muito maior de transcrições. Nesse sentido, as poucas imagens utilizadas na tese possuem o intuito principal de reforçar alguma fala, como, por exemplo, de alguns registros gráficos, sejam por notação musical, notação alternativa ou letra das músicas. Destaco ainda que houve muito pouca preocupação das crianças em registrar graficamente as músicas, inclusive após eu propor e conversar sobre notação gráfica com eles.

Outro aspecto importante foi a oscilação de frequência das crianças, principalmente após a apresentação realizada no décimo quinto encontro. Dois dos encontros consistiram em ensaios para essa apresentação, em que compareceram menos da metade dos integrantes, apesar de na apresentação estarem todos presentes. Após a apresentação, ainda realizamos mais cinco encontros com intuito de cumprir outras das expectativas da oficina como a realização de composições individuais e também assistir a entrevistas de compositores profissionais tratando de seus processos de criação⁶¹. Porém, poucos compareceram nesses

⁶¹ Assistimos a algumas entrevistas do programa *Zoombido*, apresentado pelo cantor e compositor Moska e exibido no Canal Brasil, em TV por assinatura.

últimos encontros. O último encontro também foi bastante esvaziado apesar de eu ter avisado que seria também uma confraternização, o que ocorreu efetivamente.

Em relação às músicas realizadas na oficina, tanto as reproduzidas quanto as compostas efetivamente, algumas foram trabalhadas coletivamente e em parceria, e outras individualmente. Do coletivo, “Que país é esse?” e “Shimbalaiê” foram as músicas eleitas para se tocar, sendo esta última escolhida para a apresentação junto a “Possibilidades” uma composição em parceria de João Victor e Caio Santos. Ainda em parceria, foram trabalhadas as músicas “Aquarela”, “Cai cai balão” e “Se essa rua fosse minha”, e uma música instrumental composta por Kaio Mattos e João Victor, esta apresentada no último encontro, no qual eu também apresentei uma música que compus⁶². Individualmente, foram tocadas e cantadas diversas músicas, assim como experimentações e improvisações no decorrer dos encontros.

Dei como encerrado o campo nesse último encontro, considerando o amplo material para análise dos processos de criação e uma diversidade de aspectos que emergiu nessa trajetória.

⁶² No penúltimo encontro, combinei com eles se poderia apresentar também como forma de fechamento da oficina, já que havia iniciado tocando com eles no primeiro dia.

4 AS CRIANÇAS, SUAS CULTURAS MUSICAIS E SEUS PROCESSOS DE CRIAÇÃO

“Eu tava pensando aqui, a ideia que eu falei com o tio, da gente pegar cada um, uma poesia que gosta pra gente botar ritmo nessa poesia. Até que vai ficar maneiro, entendeu?”

Hulk (onze anos)

“O meu tio, ele tinha uma banda de rock, e no aniversário dele eu peguei a guitarra dele e toquei uma música. Ele chorou e, eu não sabia tocar guitarra”

João Victor (onze anos)

Uma banda consiste numa formação coletiva na qual se encontram e se tensionam as singularidades de cada um de seus participantes, as quais vão contribuindo numa constante troca de experiências e narrativas. Nesse encontro, a construção de um senso coletivo transcorre acolhendo essas contribuições singulares e ajustando-se dinamicamente no decorrer do processo de acordo com as motivações, negociações, aproximações e afastamentos que se revelam, e se renovam nele.

As contribuições de Blacking (2000, 2007), especialmente acerca de seu conceito de *grupos sonoros*, auxilia-nos a pensar na imbricada e complexa relação entre aspectos da música e o comportamento humano. Associado às discussões acerca de criação nas dimensões da vida e da arte, com auxílio de Bakhtin, Vigotski e Benjamin, assim como outros pontos de discussão nessa tese, busco compreender o patamar comum em relação à música e cultura compartilhada pelas crianças que, por sua vez, guardam especificidades de suas próprias experiências, que refletem e refratam o coletivo musical. O que me levou a organizar três categorias a partir das quais sistematizei o campo: contextos de experiência com a música, concepções de criação e aspectos do processo de criação. Anteriormente a apresentação das categorias e seus diálogos, trago as crianças interlocutoras da pesquisa.

4.1 As crianças interlocutoras da pesquisa

Apresento a seguir a banda que foi constituída por oito crianças entre nove e onze anos de idade.

Hulk⁶³ (onze anos) afirma ter, desde pequeno, contato com música e instrumentos musicais. Ao brincar com um xilofone no 3º encontro, conta que ganhou um pequeno metalofone⁶⁴ quando tinha cinco anos. Frequenta um grupo de escola de samba mirim denominado “Pimpolhos”, na escola de samba Grande Rio. Diz ter ingressado lá após convite de uma amiga de sua mãe que participa da escola, depois de saber que tinha se inscrito para a oficina musical. Narra algumas experiências na escola de samba, como os ensaios, a eleição do melhor samba e a presença de artistas na quadra. Destaca que gostaria que as crianças pudessem participar das composições nessa escola-mirim.

Conversando com os colegas sobre aprendizado musical, comenta sobre a escola de música Villa-Lobos (RJ) destacando que lá há uma ênfase na leitura e escrita musical tradicional que tem como objetivo obter o diploma de músico. Afirma tocar instrumentos de samba e pagode. Conhece as notas musicais e aprendeu flauta doce na escola. Gosta de funks antigos (segundo ele, lançados quando ele era ainda pequeno) e diz não gostar dos funks atuais, pois têm palavrões e incentivam as crianças a transgredirem. Considera que o funk é um estilo norte-americano.

Ao saber da oficina, Hulk ficou muito interessado em participar, pois era “doido prá tocar, prá tocar esses instrumentos com meus amigos, formar uma banda, prá quando eu crescer poder ser cantor, tocar em bandas famosas”. Participou ativamente da oficina sugerindo e buscando organizar os trabalhos, e na escolha do repertório. Extremamente comunicativo, era um dos que mais expressavam a falta de outros colegas do grupo, quando estes chegavam atrasados ou mesmo não compareciam.

Compartilhou atividades com todos os outros integrantes, porém estabeleceu mais diálogos com João Victor, Kaio Mattos e Daniel. Tocou com o grupo inteiro e num subgrupo com Kaio Mattos e Mariana. Apesar de não ter preparado composições individuais, participou das músicas na primeira fase da oficina. No decorrer das atividades, Hulk tratou de

⁶³ Pseudônimo escolhido pela criança. Perguntei a cada criança como gostaria de ser referida na pesquisa.

⁶⁴ Xilofone e Metalofone são dois instrumentos de percussão de altura determinada, sendo o primeiro estruturado em placas de madeiras (*xilo*) e o segundo, de metal. São tocados com baquetas emborrachadas em suas pontas e muito usados na musicalização de crianças.

aspectos musicais diversos como ritmos, melodias, volume de som e andamentos. Foi o primeiro a verbalizar a necessidade de se começar a compor a partir de uma música conhecida e que fosse de fácil execução. Sugeriu assuntos para as composições, apresentou concepções de criação e sugeriu ideias para melhor desenvolver o processo e as condições de criação. Domina instrumentos de percussão e frequentemente se via tocando frases rítmicas de samba. Na prática, cantou, tocou flauta-doce soprano, agogô, tantã, pandeiro e explorou o teclado algumas vezes. Aprendeu e tocou melodias na flauta-doce sopranino⁶⁵ imitando outros instrumentos.

Sua frequência na banda foi oscilante, por vezes, chegando atrasado. Principalmente na segunda fase da oficina, logo após a apresentação e encontros em que assistimos a vídeos, ele pouco compareceu. Apesar disso, veio no último encontro do grupo. Em alguns momentos mostrou empolgação contagiante. Como numa ocasião em que sugeriu batizar o nome do grupo quando gritou em dado momento enquanto tocava: “TODOS NÓS AQUI ADORAMOS MÚSICAS! Movimento MCPPII. O nosso movimento: movimento MCPPII⁶⁶”.

Por sua vez, João Victor (onze anos) diz interessar-se muito por música desde pequeno quando foi “pegando os instrumentos e tocando”. Afirmo que sabia muito pouco de cada instrumento e disse ao entrar na banda: “queria botar em prática prá ver se eu realmente ia conseguir fazer alguma coisa prá mim, que eu podia fazer”.

Afirmo que sua avó lhe deu um teclado, pois não tocava, entretanto, João Victor não tem espaço em sua casa para montá-lo. Contou algumas situações da banda de seu tio em que por vezes assistiu à performance e também onde uma vez fez uma participação. Diz também ter ido assistir a shows à noite com os pais. Demonstrou conhecer músicas que aprendeu na escola, especialmente tocando flauta-doce, assim como músicas do rock/pop brasileiro da década de 80 e algumas canções mais recentes.

Compareceu a quase todos os encontros. Bastante articulado na fala e desenvolto criticamente, centralizou a conversa em diversos momentos participando ativamente das decisões da oficina. Seus interlocutores mais próximos foram Hulk, Caio Santos, com quem se uniu várias vezes para compor (vale dizer que são da mesma sala) e Kaio Mattos, com quem fez uma composição instrumental.

⁶⁵ A “família” da flauta-doce possui cinco tipos principais que correspondem a seus tamanhos e conseqüentemente seus registros (mais agudo ou mais grave): sopranino, soprano, alto, tenor e baixo.

⁶⁶ A sigla “CPII” é comumente usada para se referir ao Colégio Pedro II. No contexto da frase, “MCPPII” sugere uma alusão a “Música Colégio Pedro II”.

Considera positiva a mistura de ritmos no processo de criação e fez diversas sugestões quanto a assuntos, estilos musicais e instrumentação. Preocupou-se também com as gravações dos ensaios realizados posicionando-se criticamente na organização do ambiente. Trouxe concepções de criação e também discutiu condições para se criar.

João Victor deu preferência ao teclado, mas também tocou violão e flauta. Fez a letra de uma canção com Caio Santos, compôs a harmonia de outra com Kaio Mattos e experimentou diversos instrumentos de percussão. Trocou bastantes informações com Caio Santos e Kaio Mattos sobre acordes⁶⁷ no violão. Recebeu algumas dicas minhas para o teclado.

O menino Kaio Mattos (nove anos), diz que seu pai, apesar de não tocar nenhum instrumento, adora o som de piano. Contou que já teve dois professores de violão e que aprendeu algumas canções e técnicas. Tem facilidade em decorar, mas não em escrever. Diz que aprende acordes e *solos* na internet. Participa também do coral da escola e faz aula de violão. Revelou que algumas vezes busca músicas em sites da internet. Também tem acesso a um repertório através de games e filmes. Afirma que tenta criar no violão quase todo dia.

Compareceu a todos os encontros. Quase todas as vezes foi o primeiro a chegar e logo praticar algum instrumento, dos quais a guitarra foi o que mais se apegou. Sobre seu interesse na oficina afirmou que ao saber que ia ter uma banda, ficou interessado e quis mostrar o que sabia tocar. E também disse que queria se divertir fazendo e montando uma banda. Demonstrou-se bastante curioso nos instrumentos.

Dialogou principalmente com João Victor e Caio Santos, e com esse trocou muitas informações sobre repertório e técnica de violão. Ensinou e aprendeu com ele. Discutiu sobre aspectos específicos musicais como acordes, ritmo, melodia, andamento e volume de som. Sugeri assuntos para as letras. Contribuiu também para concepções de criação e performance. Tocou violão e guitarra, mas deu preferência a esse último. Junto a Caio Santos aprendeu *levadas*⁶⁸ e acordes novos para guitarra e violão. Disse que sabia menos que ele, porém era “mais rápido”. Sugeri a ele formas de buscar melodias na guitarra, assim como novos ritmos e maneiras mais lentas de se tocar.

Kaio Mattos usou e explorou a sonoridade da guitarra de diversas formas. Por vezes tocando em volume alto, estabeleceu eventualmente conflitos com colegas que se mostraram irritados com isso. Por outras vezes, compartilhou com os colegas um prazer em extrair sons

⁶⁷ Conjunto de notas executadas ao mesmo tempo.

⁶⁸ Se refere ao ritmo de acompanhamento de uma música.

bastante expressivos e singulares do instrumento. Tocou em quase todos os encontros a música “Que país é esse?” e o riff⁶⁹ da música “Smoke in the water”. Nos processos criativos mostrou-se bastante seguro quando estava baseado em conhecimento prévio, acordes que já conhecia, por exemplo. Por outro lado, se mostrou hesitante em criar a partir de uma experiência nova como numa escala musical. Participou dos processos de arranjo e criação com o grupo todo, em um subgrupo com Mariana, Beatriz e Hulk, e em dupla com João Victor. Compôs uma música instrumental com João Victor.

Outro integrante, Caio Santos (onze anos), tem como importantes referências musicais na família seu avô e seu tio que tocam violão, sendo esse último também ator. Algumas músicas e trechos musicais revelaram ter aprendido com eles, segundo o menino. Frequentemente seus familiares dão festas no terraço da casa de seu avô, circunstâncias que trouxe como inspiração para ele propor um show da banda nesse local. Frequenta aulas de violão e possui amplo repertório calçado no rock/pop, na MPB e está se iniciando no repertório erudito de violão. Tem preferência musical por MPB, Rock, em especial os artistas ou bandas como Charlie Brown, J. Quest, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Zeca Pagodinho, Adele e outros que não soube dizer o nome. Possui uma série de músicas no seu celular que são transferidas do computador de sua casa com auxílio de sua tia.

Veio à maioria dos encontros e participou ativamente de todos os processos musicais. Foi o que mais trouxe repertórios, opções de música e ideias especificamente musicais. Não participou da apresentação final. Dialogou por mais tempo com João Victor, seu colega de turma e também trocou bastante com Kaio Mattos com quem aprendeu e ensinou aspectos do violão e da guitarra. Participou da confecção dos arranjos coletivamente, compôs em dupla com João Victor, e também individualmente. Tocou quase o tempo todo violão e algumas vezes tocou guitarra.

A partir da proposta que trouxe para realizar um show, o grupo conversou sobre a estrutura de um show, preço, produção, público e repertório. Assunto que mobilizou aspectos relacionados a uma apresentação, à culminância de um trabalho e às condições para essa apresentação. Destacou-se bastante pela prática musical cantando e acompanhado pelo seu violão. Discutiu pouco as questões mais conceituais. Foi um dos integrantes em que foi possível observar os desafios de se criar. Suas letras trataram de aspectos da sociedade e de romance. Sua prática de composição usa a associação entre canto e acompanhamento ao violão.

⁶⁹ Significa um trecho musical comumente realizado na guitarra que se repete em muitos trechos de uma música.

Por sua vez, Mariana (onze anos) afirma que sua mãe possui um violão e que vai lhe dar assim que aprender. Contou que participa ativamente das atividades musicais de sua Igreja cantando com as crianças de lá e tem como referência a cantora gospel Aline Barros da qual destacou suas maneiras de criar músicas e também detalhes de seus Cds. Participa do coral da escola e da Igreja e adora cantar no banheiro. Gosta das cantoras Aline Barros, Pitty, e também gosta de funk.

A menina começou efetivamente a participar a partir do quarto encontro, não vindo, porém, aos últimos encontros da oficina. Bastante participativa sugeriu ideias quanto às condições de criação, à escolha de repertório e organização dos trabalhos. Dialogou com todos do grupo em especial com Beatriz. Assumiu uma posição central de cantora, cantando junto com Beatriz e Júlia, e também cantando com Caio Santos algumas músicas que este trazia. Mariana e Daniel são da mesma turma.

Eventualmente apresentava algumas técnicas de canto, se referindo ao coral, cantou e também experimentou alguns instrumentos de percussão. Participou das atividades de execução e interpretação com o grupo todo.

Beatriz (nove anos) ingressou na oficina interessada em aprender a tocar instrumentos. Tem como referência musical principal a figura de seu irmão Danilo, que é músico, saxofonista e flautista. Em inúmeras vezes, ela baseava-se na experiência do irmão para propor alguma ideia ou para se referir a algum aspecto musical relatando principalmente aspectos da rotina do fazer musical do irmão como performance, gravações, cuidados com o instrumentos e encontros musicais informais.

Frequentou todos os encontros, exceto o último dia. Apresentou-se sempre interessada, ainda que em alguns momentos fosse difícil de ser compreendida. Teve como interlocutores principais, Mariana, Hulk e Júlia, com quem teve alguns atritos.

Trouxe bastante da experiência musical profissional do irmão, sugerindo concepções de música e também se referindo às condições ideais para produção. Beatriz participa de aulas de flauta doce e do coral, ambos na escola. Apresentou um pequeno repertório de flauta doce. Tocou três tipos de flauta disponíveis na oficina (alto, soprano e sopranino) e também teclado. Além disso, cantou e experimentou muitos instrumentos de percussão.

Improvizou e realizou diversas pequenas criações que fazia questão de mostrar ao grupo e a mim, mas que nem sempre conseguia a atenção requerida. Nos trabalhos em grupo, participou de um subgrupo com Mariana, Hulk e Kaio Mattos, e noutro com Kaio Mattos e João Victor.

Outra integrante, Júlia (nove anos), teve sua frequência na oficina de modo inconstante passando alguns períodos sem vir. Trouxe ideias para se criar, tratou de misturas musicais. Participa do coral da escola. Demonstrou gostar de guitarra. Atuou cantando e tocando agogô. Experimentou teclado, flautas e outros instrumentos de percussão. Demonstrou gostar muito de rock e diz ser apaixonada por guitarra, tendo como sonho ser guitarrista. Júlia afirma que seu irmão tinha uma banda com doze anos que gravava suas músicas.

Apresentava-se bastante agitada a ponto de irritar alguns colegas. Dialogou principalmente com Beatriz e Mariana, participou da estruturação de canções e deu ideias de criação. Em relação aos processos de criação, mostrou-se bastante impaciente e não conseguiu objetivar nenhum trecho perceptível, ainda que fizesse questão de mostrar o que fez ao outro.

Já Daniel (onze anos) veio somente a dois encontros na fase em que ainda estávamos experimentando músicas conhecidas e construindo repertório. Tocou cavaquinho e também tantã. É colega de turma de Mariana.

Participou da feitura do arranjo de Shimbalaïê. Conversou pouco com os colegas, contudo expressou-se criticamente em relação aos ensaios demonstrando insatisfação com os resultados. Em termos técnicos, ocupou um lugar de destaque em relação aos colegas por dominar bem o cavaco sendo algumas vezes requisitado a mostrar algo sozinho. Pouca coisa pudemos saber sobre ele por meio dos diálogos. Participou da estruturação de uma música, mas não participou de nenhuma composição.

4.2 Contextos de experiência das crianças com a música

Destaco a seguir alguns aspectos relacionados à experiência e cultura musical que emergiram com mais ênfase no decorrer da oficina. Em inúmeros momentos, foram travados diálogos tanto relacionados à música quanto também a outros aspectos do cotidiano.

A experiência de cada um com a música foi trazida sob diversas formas, através de diálogos, de gravações e, principalmente, cantando e tocando. Algumas músicas foram escolhidas coletivamente para serem ouvidas, porém outras foram trazidas de modo individual ou em dupla. A escolha coletiva de algumas músicas para se tocar teve como premissa a necessidade externada pelas crianças em construir um repertório de músicas de modo que pudessem ser base para o início dos processos de criação. Diferentes formas de aprender a

tocar apresentaram-se como o *tirar* música de ouvido⁷⁰ e a leitura de letras e cifras⁷¹. As primeiras músicas escolhidas pelo grupo para serem ouvidas, tocadas e constituírem um repertório foram “Que país é esse?” e “Shimbalaiê”.

No decorrer desse processo de trazer músicas conhecidas para compor um repertório base, as crianças também indicaram músicas do cancionero tradicional infantil, ou nas palavras de Hulk, “poesias para a gente botar ritmos”. A partir dessa sugestão, achei interessante apresentar um material sob forma de novos arranjos⁷² executado por artistas nacionais conhecidos e com arranjos característicos de determinados estilos musicais como Rock, Samba, Forró, Reggae, Blues e Funk/soul: “Pirulito que bate”, “Se essa rua fosse minha”, “Fui no tororó”, “Escravo de jó”, “O sapo não lava o pé” e “Atirei o pau no gato”.

Escutar as gravações originais pode ser importante referência para o processo de elaboração posterior, mas ter acesso a releituras também creio que ajude a oxigenar as possibilidades de criação na medida em que a música apresenta-se sob uma nova forma, um novo “contexto” sonoro, possibilitando novos sentidos. Contudo, compreendo que essa audição teve como resultado mais a escolha de uma canção para exercitar a busca de tocar de modo o mais semelhante possível do que o resultado de um rearranjo efetivamente.

Individualmente ou em dupla, muitas músicas foram apresentadas, às vezes somente trechos, outras vezes músicas inteiras. Da mesma forma, algumas foram executadas exaustivamente durante vários encontros por algumas crianças como “Smoke in the water” (riff/ostinato), “Cowboy fora-da-lei”, “Que país é esse?” e uma das composições deles, “Possibilidades”. Considerando como um repertório inicial para audição⁷³ como conjunto de músicas trazidas pelas crianças e por mim no decorrer dos encontros, tal repertório foi constituído predominantemente por músicas de estilos populares frequentemente vinculados à indústria cultural, estilo e gêneros como pop, rock, mpb, funk e sertanejo. Em menor número, canções das músicas infantis tradicionais, e completando o conjunto de músicas foram trazidas poucas músicas instrumentais ou ligadas ao universo erudito.

⁷⁰ Decodificar uma passagem musical sem qualquer auxílio da escrita utilizando somente a escuta e, em geral, um instrumento.

⁷¹ Código de origem norte-americana do qual se apreende a harmonia da música através de uma combinação própria entre letra e número, sem a necessidade da leitura de partitura. Método largamente usado na música popular.

⁷² O CD “Músicas daqui, ritmos do mundo”, acompanha um livro de histórias, e tem a produção de Zezinho Mutarelli e Gilles Eduar, lançado pelo selo Luanda Brasil.

⁷³ Apêndice B com a listagem das canções.

O que isso indica sobre a relação entre a cultura musical e as crianças? Para onde ouvidos e olhos das crianças estão se direcionando? O que as crianças escutam e como escutam? Na maioria das músicas que ouvimos seja para aprender a tocá-las ou mesmo para compartilhar uma escuta, as crianças cantaram, dançaram e tocaram simultaneamente à audição da música e, logo após, discutiam diversos detalhes, especialmente em como tocar. As crianças possuem maneiras próprias de escutar ou apreciar a música. Essa forma de escuta realizada com o corpo todo, gestos e traços é destacada por Brito (2007, p. 267) que ainda trata da possibilidade de transformação de movimento corporal em música e vice-versa:

um jogo de escuta pode disparar uma improvisação; do cantar pode-se migrar para o tocar, para o dançar, para o registrar...Muitas possibilidades e caminhos se conectam, se completam, sempre atravessados por possibilidades”.

Tatit (1996), ao analisar o processo de criação do cancionista na música popular, também destaca a relação entre corpo e pulso rítmico na produção. O cancionista diz que ao se produzir uma progressão melódica mais veloz e mais segmentada pelos ataques insistentes das consoantes, decorrem junto disso sintomas naturais do corpo, pulsações e gestualidades físicas que buscam ponto demarcatórios sugeridos pelos acentos rítmicos, “daí o tamborilar dos dedos, a marcação do tempo com o pé ou com a cabeça e o envolvimento integral da dança espontânea ou projetada” (TATIT, 1996, p.10/11).

Nesse sentido, consiste num aspecto a se observar essa interrelação entre escuta e corpo que ficou evidente nos momentos da escuta coletiva. Como isso se relaciona ao repertório disponível? Como isso se relaciona à criação musical? Difícil não lembrar da diversidade de posturas comportamentais requeridas socialmente para cada tipo de música e circunstância: a escuta atenta ou distraída, o acompanhar mentalmente a música, a dança espontânea ou a dança ensaiada, o êxtase... Assim como a organização dos lugares para tais ações: as salas de concerto, as salas de aula (regulares ou específicas de música), a rua, o baile, a festa, os shows ou a escuta individual nos fones de ouvido...

Ao longo dos encontros, foi possível estabelecer conversas com as crianças sobre gêneros musicais, suas preferências e juízos de valor. Numa das situações em que planejávamos as atividades para encontros seguintes, João Victor prontificou-se de trazer seu caderno com letras de música, seguido de Hulk que se dispôs a trazer letras de pagode, sertanejo, rock e “boemia”. Porém, João Victor demonstra não gostar de sertanejo. Eu afirmo que uma música pode ser caracterizada não só pela letra, mas também em função das características sonoro-musicais, o que provoca alguns comentários acerca disso:

Beatriz: Tio, tio, cada um pode tipo, como que eu falei [...] Cada um, levantar e tocar, tipo assim, tocar rock, ele sertanejo, assim...

Hulk: Igual eu falei na música do cotidiano se misturar com sertanejo se ... (cantarolando os versos que criou) “*Todo dia acordo cedo, deito no meu sofá, sinto meu chulé, meu amor já vai dançar*”.

Kaio Mattos (*reprovando*): Vai ficar estranho pô!”.

Já Mariana concorda que seria legal misturar os ritmos.

Nesse trecho, destaco dois aspectos: a primazia da letra e uma ideia de mistura como algo novo. A ideia de mistura acompanha a premissa de Vigotski (2009) de reelaboração e modificação de elementos da realidade, e parece habitar muito bem o imaginário das crianças. Contudo, não significa que qualquer combinação soe de modo agradável ou mesmo que seja viável. Existem critérios sejam da letra ou sonoro-musicais que vão direcionando os valores acerca dos gêneros musicais e seus músicas representativas.

Numa outra ocasião, instaurou-se uma discussão sobre o funk. “Não tô falando mal, não [...] mas eu não sou chegado a funk não. Funk era bom quando era Buchecha”, afirma Hulk, que encontra apoio em João Victor e Caio. Comentam que o Funk é de origem norte-americana e com ares saudosistas dizem que “funk bom era o dos Estados Unidos”, afirma João Victor se apoiando num passado não vivido.

Num dos diálogos, pergunto a eles o que consideram do funk atual:

Hulk: Ah, tem muito palavrão. Gosto muito, não. Incentiva as crianças a fazer muita coisa errada...

Caio Santos: Muita palavrão

Hulk: Mui-to.

João (pesquisador): Você tava falando que tens uns funks antigos...

Hulk: É. “Só as cachorras...” Esse funk era bom. Funk do Buchecha...(pensa) Buchecha, funk de antigamente, até quando a gente tinha uns cinco anos.

João (pesquisador): Tipo esse aqui (procura o tom no teclado): “Eu só quero é ser feliz...” (cantarolando)

Hulk: (Canta junto) - “Eu só quero é ser feliz...”, Buchecha: “Só Love, só Love...”

João Victor (cantarola lentamente): “*Eu só quero é ser feliz’... Eu gostava.*”.

Mariana, por sua vez, ao comentar algo sobre sua mãe, diz como se relaciona com alguns tipos de música. Pergunto-lhe sobre o que ela canta, ela então responde: “eu posso cantar até rock... só dançar, só dançar que não pode... por que tem funk, aiiii...” (Em tom receoso).

Há uma distinção entre os estilos de funks destacada por eles, distinção tanto sonora, mas especialmente em relação à letra e um sentido atribuído à música como um todo. O discurso do “bom” funk aparece vinculado às produções mais antigas norte-americanas e nacionais. Ainda que pouco explorado na pesquisa, o funk é um tema polêmico e que divide

opiniões. Ao trazer por meio de uma manifestação artística temas polêmicos da vida, esse estilo musical apresenta-se de modo dialético deixando o ouvinte em xeque, desafiando-o, ao situá-lo entre o prazer sonoro e as provocações na mensagem verbal⁷⁴.

Em outra passagem, após assistirmos a alguns vídeos de compositores populares brasileiros, surgiram diversos comentários sobre estilos e gêneros musicais. Júlia categoriza claramente: “Diogo Nogueira é pagode. Ana Carolina é uma música [...] MPB” e continua, “o Toquinho, é *Aquarela*⁷⁵, é tipo MPB, mas mais alegre”. E conclui que cada um tem um gosto diferente. Beatriz cita algo sobre funk e diz “e tem o funk que eu não gosto”. O que prontamente encontra oposição de Mariana: “Ah, eu amo!”. João Victor, Kaio Mattos, Mariana e Beatriz seguem discutindo sobre funk. Júlia destaca o período da infância como importante na formação do gosto musical: “eu acho que cada um teve uma infância diferente, e acho que a infância levou eles a ter um gosto.”

Ainda na mesma conversa, Júlia e Mariana afirmam que a cantora Pitty é roqueira. Júlia lembra que ela faz uma propaganda dos carros Fiat, enquanto isso Kaio Mattos conclui: “cada um com seu gosto, a Pitty é rock, o outro é pagode”, ao mesmo tempo em que Mariana cantarola a música do comercial de Pitty: “*Na estrada de Santos não vou mais passar*”

Curiosa é a perspectiva de Júlia na qual compositor, estilo, música reconhecida e estado de espírito são apreendidos numa unidade. *Toquinho, MPB, Aquarela e Alegria* apontam para um mesmo sentido subjetivo construído pela menina. Concluindo a passagem, Júlia a partir dos vídeos assistidos destaca a infância como lugar da experiência singular e da constituição de preferências musicais.

A propaganda, um elemento extramusical, torna-se um veículo de difusão da música, especialmente como reiteração de sucesso ou de músicas que se atualizam veiculadas em novo formato. Para além dos objetivos mais imediatos revertidos em venda de um produto, como a música das propagandas demarca um lugar na subjetividade da criança ao vincular uma emoção a um acontecimento da vida? Inúmeros exemplos se apresentam na história da propaganda brasileira⁷⁶. De que forma elas também contribuem para a formação de um repertório?

⁷⁴ Guardando suas devidas especificidades, o convite à dança também encontra-se historicamente no samba e no rock, que da mesma forma nas épocas em que irromperam, desafiaram a perspectiva ideológica que valoriza a mente em detrimento do corpo.

⁷⁵ Uma das canções desse compositor.

⁷⁶ Quem não lembra da música do “bifinho”, da valsa dos sabonetes *Vinólia*, da música dos anúncios de lápis de cor, e mais recentemente, acompanhando a Copa do Mundo (2014) no país, o hino nacional cantado pelas crianças na propaganda da Nestlé?

Percebe-se a partir de todas essas experiências de escutar, assistir, tocar/cantar e dialogar sobre gêneros, uma valoração dos elementos musicais axiologicamente situados por outros extramusicais (ainda que implícitos).

Nos discursos apresentados pelas crianças, fica clara a distinção entre gêneros musicais e a busca em categorizar e classificar cada música. Tal reflexo é característico não somente do tratamento social dado à música (que busca enquadrá-la), mas também à ação da indústria cultural. Contudo, as crianças também falam em misturar gêneros. O que isso pode estar indicando?

Uma vez que a chamada para participar da pesquisa foi disparada pelo convite “Vamos montar uma banda?”, comentários sobre shows e apresentações foram uma constante no decorrer dos encontros. As crianças demonstraram uma proximidade com esse tema ao dialogarem sobre diversos aspectos envolvidos nesses acontecimentos.

Kaio Mattos, Caio Santos e João Victor certa vez estavam a experimentar sons na guitarra com alto volume, o que os levou a relacionar com shows de rock. João Victor relaciona o som do amplificador a efeitos especiais visuais: “Eles colocam uma parada que acende. Uma nota qualquer e fazem isso com amplificador no máximo. Eles fazem isso”. Caio e Kaio Mattos: “uuuuuuuuah!”. João Victor responde: “é por isso que nos shows acende aquela fumaça. É o amplificador que acende!”.

Os meninos sinalizam sua compreensão de que a integração entre som e imagem é um recurso em espetáculos. Tal recurso está presente numa diversidade de espetáculos musicais, desde jogos de luz sutis dos shows intimistas até aspectos extravagantes que eventualmente compõem espetáculos de rock e música pop da atualidade. Contudo, essa relação entre som e imagem já vem de alguns séculos atrás. Caznok (2008) diz que em vasta produção musical há uma demanda da visão real ou imaginária na fruição musical. Desde os textos dos madrigais do Renascimento, passando pela ópera e chegando aos grandes espetáculos multimídias e multissensoriais a partir da segunda metade do século XX, a imagem ocupa um lugar cada vez mais significativo numa apresentação musical. A articulação entre a sonoridade da guitarra e os efeitos visuais descritos pelos meninos parece ser algo significativo quando o assunto é show.

O comentário de João Victor e Caio Santos sobre experiência visual/sonora coincide em parte do que trata Caznok (2008). A autora não só se refere à presença de recursos visuais no espetáculo em si, mas também de imagens sugeridas pelo autor na *obra musical*. Porém, uma obra ao estar pronta passa a ocupar o mundo e se oferece à construção de imagens e significados a partir dela: a narrativa de uma ópera pauta a cenografia do palco assim como a

sonoridade de um conjunto instrumental pode pautar luminosidades e efeitos visuais que por sua vez sugerem estados de emoção.

Um outro aspecto relativo a apresentações foi trazido por Caio Santos. Ele apresentou a ideia de realizar um show com a banda em formação na pesquisa no terraço da casa de seus avós, local em que ocorrem várias festas de aniversário, festas juninas, e onde seu tio se apresenta cantando. Segundo Caio, sua mãe foi quem sugeriu essa ideia. Caio Santos também quis compartilhar essa ideia com os colegas. João Victor diz que tudo bem e Kaio Mattos se espanta ao mesmo tempo em que se alegra. Os integrantes também participam da discussão que envolve diversos detalhes de um espetáculo: preço de ingresso, público, acomodação, divulgação, comida e bebida, ambiente, iluminação, limite de idade.

Caio Santos demonstra ter uma noção da cadeia produtiva de um espetáculo. Fazer uma música, construir um repertório envolve a mobilização de aspectos de uma produção que extrapola o fazer musical somente, ou melhor compõem uma unidade. Vale mencionar que toda a discussão, que em alguns momentos acalorou-se, só foi interrompida definitivamente quando Hulk então observou: “Primeiro a gente tem que pensar na música [...] Gente! é melhor a gente usar esse tempo pra música”.

Essa discussão aconteceu no quarto encontro e o grupo como um todo só tinha até então ensaiado uma música somente. O que esse aspecto demonstra da relação das crianças com um show e com a banda? O que representa a banda para Caio e colegas? Trazer uma ideia a se desenvolver, ainda num momento incipiente da banda, talvez aponte para um vivo interesse em participar do ciclo *composição/ensaio/show* que se sustenta numa vivência intensa de grupo que uma banda proporciona, que não é somente musical. Tal perspectiva pareceu ter ressonância quando alguns encontros depois, comento sobre a apresentação prevista da oficina, a qual imediatamente tenho uma resposta positiva das crianças. “Hulk – Yesss!”, “Mariana: aiii, bate coração!”.

Com exceção do repertório das bandas *covers* que propositalmente constituem de modo exclusivo as composições de um determinado grupo ou artista, o repertório de um show pode ser constituído diversamente por composições conhecidas e por outras inéditas. Nos diálogos, as crianças sugerem ter essa visão de construção de repertório, esse como uma obra, como uma unidade, ainda que não tivesse um fio condutor que pudesse “amarrar” todas as músicas de um espetáculo.

Outro contexto que foi destacado no grupo consiste na experiência com a música relacionada ao ambiente religioso. Num determinado encontro, propus que passassem a tentar criar músicas individualmente, o que leva Mariana a imaginar seu processo criativo. Ao

cantarolar músicas da cantora gospel Aline Barros, traz o tema da igreja como lugar onde ela afirma participar do coral de juniores, destacando que algumas vezes essa cantora realiza atividades musicais com as crianças. Mariana afirma que “às vezes ela dá aula assim pra gente das músicas dela, pra gente cantar. E aí a gente depois vai lá na frente e canta”. Indago se ela ensina as crianças a cantarem ou se tem professores de música na Igreja. Mariana afirma que existem outras pessoas que ensinam, mas justifica a função da cantora gospel: “ela gosta de fazer com as músicas dela que ela sabe mais, sabe essas coisas assim, ela dá aula mais das músicas dela. O que significa, o que , por que, como ela fez, etc.”

Mariana enfatiza em seu relato o aprendizado de músicas específicas, no caso do repertório da cantora. A experiência de aprendizado de Mariana tem como foco o próprio repertório religioso. Historicamente, a Igreja guarda um repertório em que a mensagem a ser passada se assenta sobre a letra, tendo a estética propriamente musical acompanhado o desenvolvimento e as características musicais de cada época.

No desenrolar da conversa, tratamos dos produtos musicais da cantora. Mariana diz que agora ela tá “fazendo música de criança, muita coisa”, e destaca a questão mercadológica envolvida: “tá vendendo muito porque lá na igreja na entrada assim, tem uns CDs dela, de outras pessoas, e quando eu vou comprar, assim, quase não tem”. Pergunto se ela tem algum Cd da cantora, o que imediatamente recebo uma resposta empolgada de Mariana e Beatriz:

Mariana: Ah, eu tenho , o mais antigo...,
 Beatriz: Eu tenho, eu tenho....
 Mariana: Eu tenho o primeiro e o segundo.
 Mariana Começa a cantar *Pula, pula, pulaaa, vem brincar de...*
 Beatriz: Eu também tenho!”
 (E Mariana adianta que ganhará o próximo CD da cantora)

Percebe-se a naturalização da indústria cultural entrelaçada ao repertório religioso não somente na exploração de um nicho, “música de criança”, mas também na lógica da substituição e na promoção do anseio na espera do último lançamento. A experiência musical de Mariana na Igreja sugere uma dupla face que se apresenta de forma cíclica: como aprendiz que participa do coro e aprende a cantar através do repertório próprio, que por sua vez está entrelaçado a uma dinâmica mercantil; e como consumidora, já que passa a gostar desse repertório porque o aprende, o canta e está próxima a autora, condições que a ajudam a participar e cantar no coro.

Tratando de outro aspecto da cultura musical das crianças, Hulk conta-nos sobre o ambiente de escola de samba mirim denominada *Pimpolhos*⁷⁷ a qual frequenta como integrante. Diz o menino que foi uma amiga de sua mãe que o indicou ao saber que estava interessado por música na escola. Hulk relata: “Falei a ela: ‘Lá na minha escola tem aula de música...eu me inscrevi numa banda, para ver se eu entro’”, e ela disse “O que que tu toca?”, falei, “Tamborim, esses instrumentos aí de pagode, samba...”

O menino destaca os instrumentos da escola de samba, que são personalizados, a performance da bateria “invocada” e a presença de artistas de televisão na quadra que costuma ficar bastante cheia. Hulk me fala ao pé do ouvido em tom de intimidade: “Aí o coro vai comer lá. Vai ter vários artistas também. Só que tu não consegue botar o pé lá não! Tem que chegar uma hora, ou menos!”.

Hulk detalha então o trabalho nesse grupo mirim: “Tem desfile mirim, a gente toca! A bateria é mais difícil, pimpolho”. Destaca que quem decide o que tocam são os adultos compositores. Pergunto a ele o que acha disso, ele então responde em tom exaltado: “Acho que as crianças é quem tem que fazer as músicas, suas próprias letras. Igual a gente tá fazendo aqui?”. Indago a ele sobre como mais as crianças participam da escola de samba. Em relação ao samba-enredo, demonstra envolver-se com as questões da votação do melhor samba:

Hulk: Acho que a gente vota. Então, esse ano não teve um enredo assim (cantarola): “*quem me viu chorar...*” Esse foi o pior enredo que teve. Votaram a...acho que é Liesa, o nome daquilo...

João (pesquisador): Liesa, Liga das Escolas de Samba.

Hulk: É. A Liesa votou no pior samba enredo. Esse a gente que votou, o povo que votou, o povo da Grande Rio votou em que qual samba enredo ia ser. Então escolheram o samba enredo “Eu acredito em você”, aí eles fizeram a fantasia, fizeram o samba, acho que esse ano.

Hulk cantarola um samba que parece estar na disputa: “*Meu Rio, não sei o quê, cristo...*” fala sobre o Rio.

João (pesquisador): Isso é pros grandes ou pras crianças?

Hulk: Pros grandes! Das crianças a gente não sabe ainda não.

João (pesquisador): Hum, hum”

A instrumentação, a presença do público, a composição e a escolha do samba são aspectos que estão em seu horizonte e lhe guardam atenção especial. Na relação entre instrumento e público, Hulk vê como positivo quando destaca a dificuldade da execução e ao mesmo tempo a oportunidade de apresentar-se a um público interessado.

⁷⁷ Consiste num projeto da Escola de samba *Grande Rio* da cidade de Duque de Caxias, região metropolitana do Rio de Janeiro.

Em relação à composição, Hulk alinha-se à perspectiva da oficina problematizando a autoria dos sambas que a bateria da “Pimpolhos” tocará. A resposta de Hulk parece ter um sentido específico para a oficina, já que numa escola de samba isso dificilmente seria uma questão. Tal perspectiva só nasce com o cotejo com a oficina. Esse diálogo nos faz indagar sobre qual o lugar da criança na escolas de samba a partir de suas expectativas sobre esse ambiente.

A dúvida de Hulk fala sobre a possibilidade de votar, “Acho que a gente vota”, e os detalhes com que ele desenvolve a questão, parecem tratar mais de um desejo de participar efetivamente da votação, do que haver esse direito nesse contexto. Outro detalhe a se destacar é que, na percepção do menino, essa escolha do samba e tudo aquilo que envolve esse processo (preferências, grupos de pessoas envolvidos, os temas tratados, as melodias dos sambas, etc.) refere-se ao samba da escola, dos “grandes”. Quando pergunto sobre as crianças, Hulk afirma: “das crianças a gente ainda não sabe”. Ao olhar do menino, apresentam-se enfaticamente no ambiente e nos discursos ao seu redor as questões em torno do samba oficial da escola, enquanto que as questões acerca dos “pimpolhos” parecem resumir-se à performance e exposição.

Outro aspecto a se destacar é a relação das crianças com música por intermédio de tecnologias contemporâneas como internet, games, filmes e celular. Num determinado momento da oficina, pergunto a Kaió Mattos que música tocava na guitarra e ele me responde que é “Guitar hero dois”. Continuo a indagar se o nome da música era esse. Alguém disse que era do jogo, e ele complementa: “É do filme também!”. Pergunto qual jogo e me respondem ao mesmo tempo enfaticamente: “Tem no Guitar hero e no Homem-de-ferro!⁷⁸”.

Para Kaió Mattos, a identificação da música é dada pelo nome do filme em que a música toca e pelo jogo ao qual é conhecido. Se por um lado, uma música ao se apresentar em diversas instâncias da mídia pode abrir vários canais de acesso à obra do autor ou do grupo que compôs, por outro, a identidade de uma música pode ser expropriada dessa obra como um todo, a ponto de passar a “pertencer” a outro produto cultural. Como função, a música apresenta-se como parte constitutiva do produto (nesse caso mais de um), tendendo a se afastar do compositor não mais o significando.

Numa outra oportunidade as crianças estavam tocando e conversando sobre as músicas que sabiam tocar. João Victor disse que tinha pegado na internet a canção “Ainda é cedo”, Nesse episódio, ele falou que afinava seu violão pelo site *cifra club* de onde também tirava as

⁷⁸ Filme lançado (2012) à época da oficina sobre a história de uma personagem dos quadrinhos, “Homem-de-ferro”. A música à qual se refere é “Iron Man” do grupo inglês de heavy metal *Black Sabbath*.

músicas. A presença efetiva da internet seja na busca dos acordes, de letras ou em afinar um instrumento é algo a se destacar. Inicialmente, poderíamos até considerar que um de seus usos da internet condiz ao apoio no fazer musical.

Em um dos encontros onde conversávamos sobre a necessidade de se ouvir a gravação da música “Que País é esse?”, Caio diz ter essa música no celular:

Hulk: Tu tem aí no celular?

Caio Santos: Eu tenho mas...

João Victor: Eu tenho. Na próxima vez eu trago, eu tenho o cabo pra conectar, mas eu não trouxe

João (pesquisador): Faz isso. Quando a gente ouve na caixa de som, a gente percebe todos os instrumentos da música, porque quando a gente ouve no celular não sei se vocês percebem...é muito diferente....

Kaio Mattos (*enfaticamente*): “É que eu ouvi, ouvi da internet, e vi que é assim.. (começa a tocar na guitarra)”

Destaca-se a questão da escuta recebe uma importância aqui. Na medida em que sugiro a diferença entre escutar uma música a partir de aparelhos bem distintos, um celular e uma caixa de som amplificada, Kaio Mattos apresenta uma terceira escuta e a legitima afirmando “vi que é assim” e tocando logo a seguir. Da mesma forma que o relato anterior, Kaio Mattos confirma o uso ao aprender as músicas também escutando através da web, podendo consultar cifras, letras, vídeos entre outros recursos.

A relação entre internet e música é um campo recente e ainda de um grande potencial de exploração. Em relação aos modos de aprender e aos acessos às músicas pelas crianças, a multiplicidade de recursos com que a web oferece o material musical é inegável não só utilitariamente, mas como uma “estética” nova de uso, na medida em que num único “lugar” é oferecida a possibilidade de diversas experiências sobre um mesmo fenômeno: cifras, letras, traduções, partituras, vídeos de apresentações, vídeos-aulas, links, recursos de afinação, de timbragem, de gravação, jogos musicais, entrevistas e comentários sobre uma música ou artistas, etc.

4.3 As crianças e suas concepções de criação

Pretendo trazer nessa categoria às concepções de criação musical das crianças manifestadas nos diálogos travados acerca do próprio conceito de criação em si e também sobre as condições que giram em torno do fazer musical e que transparecem tais concepções.

Etimologicamente, as primeiras ideias de composições significavam as condições para começar a compor e a própria ação da composição (NEW GROVE, 2001). A imbricação entre a teoria (concepção) e a prática (sob o signo das condições) fica evidente nessa observação. Nesse sentido, ao tratar de condições de criação estamos a nos remeter também às concepções de criação e vice-versa. As concepções de criação acompanham e se fundem às condições que se permitem criar. A seguir, destaco situações que se colocam em pauta possíveis concepções de criação e que se apresentam condições de criação pertinentes.

Uma primeira situação a relatar remonta ao dia em que, após tocarmos algumas músicas juntos, realizei a seguinte pergunta: “o que é criar ou o que é criação?” Após certo silêncio e expressões de que estavam pensativos, iniciou-se uma conversa:

Hulk: Humm ... Essa daí é difícil.

João (pesquisador): Essa é difícil Hulk?

Hulk (*fala baixinho*): O que é criar?

João (pesquisador): Ou o que é criação para vocês. A sua opinião.

Hulk: Acho que criação é a gente inventar uma coisa. Criar uma música... A gente quer criar uma música no nosso projeto então a gente vai inventar uma música... Eu acho que criar é inventar. Eu acho que é isso.

(Silêncio)

João Victor: Eu sou João Victor e também acho que criar é inventar. É você juntar ideias e fazer alguma coisa.

(Silêncio)

Kaio Mattos: E sou Kaio Mattos, eu acho que criar, sou da mesma opinião deles, criar é inventar. É pegar o ritmo de uma banda misturar com outra, e fazer seu próprio ritmo e criar sua música.

(Silêncio)

Caio Santos: Eu acho que criar é a mesma coisa deles. É inventar uma música, isso que ele disse também, é inventar uma música... É isso.

Percebe-se que responder a essa pergunta não consiste em algo fácil, visto os silêncios, expressões apresentadas e dificuldade em discorrer sobre o tema. É possível que pela primeira vez estivessem sendo convidados a pensar sobre essa atividade humana. Alguns sentidos foram verbalizados como: *criar, inventar, misturar, juntar e fazer algo seu*. Chama a atenção a maneira como vão respondendo de forma concatenada, buscando suas palavras na fala anterior, muitas vezes repetindo. Alguns termos também se referem a algo de ordem prática apontando para a construção de um produto.

Os meninos oferecem duas pistas que ajudam a compreender suas concepções de criação: uma, que implica uma materialidade – no caso, o fazer surgir algo, uma música, e outra, que essa ação implica autoria, “fazer algo seu”. Sugerem ainda que se pode tratar de uma ação onde o “novo” que se deve “fazer surgir” pode emergir também de “misturas” e “junções”. Acompanhando o pensamento de Vigotski (2009), a reelaboração e a

reorganização de que fala esse autor ao tratar da criação e imaginação infantil também podem se referir a misturar e juntar, da mesma forma que a necessidade de encarnação da imaginação na realidade está relacionada a um fazer.

A indagação sobre o que seja “criação” foi retomada no último encontro, após realizarmos nossas apresentações finais: “*o que é criar ou o que é criação?*” Nesse dia compareceram três das quatro crianças que estavam quando a pergunta foi realizada pela primeira vez.

João (pesquisador): Pra você, o que é criação musical?
(suspiros)
 João (pesquisador): Alguém quer responder primeiro?
 João Victor: Eu. Bom, pra mim criação musical..
 João (pesquisador): Depois disso tudo que a gente passou né.
 João Victor: É você pegar alguma coisa, alguma ideia sua, algum rascunho e transformar em qualquer coisa, seja uma música, um livro, um filme, é isso(...)
 Hulk: Não vou falar nada, mas eu concordo com o João Victor.
 Kaio Mattos: Idem.
 João (pesquisador): Não. Eu quero as palavras de cada um.
 Hulk: Pra mim música é... Caraca... Criação de música é a gente tá lá, no “lero-lero” de “bob”, aí dá uma coisa na nossa cabeça, e a gente fala “Ih, escreve aí, escreve aí” e sai a música da nossa cabeça
(Risos)
 Hulk: Sai o ritmo , sai a música, ahhh.
 Kaio Mattos continua rindo não sabemos de quê.
 João (pesquisador): Fala Kaio Mattos. Pra você?
 Porém, quem responde é João Victor: É mágica!

Duas características se repetem em relação à mesma pergunta feita no início das oficinas: a hesitação em definir criação e uma tendência a se apoiar na fala do colega anterior. Contudo, já houve uma tentativa de desenvolvimento de resposta ao descrever alguns elementos do processo tanto de ordem subjetiva como estar relaxado, distraído e aberto ao imprevisível e inusitado (“Dá uma coisa na cabeça” e “é mágica”) quanto elementos de ordem mais objetiva ao relacionar ensaios e ideias aos outros produtos da cultura além da música, como filmes e livros. A consciência de uma objetivação da música na forma escrita (“escreve aí”) e na sua forma sonora (“sai o ritmo, sai a música”) também apontam uma percepção de diferentes momentos do processo. Eles destacaram a importância de alguma forma de registro, ao mesmo tempo em que revelam aspectos do que pensam sobre música. Sendo esse diálogo proveniente do último encontro, creio que tal desenvolvimento das respostas encontrou sustentação na própria experiência à qual passaram os meninos no decorrer da banda. Ressalto ainda que os termos “compor” e “improvisar” não foram citados nesses diálogos mais conceituais sobre criação musical

Outra situação vivida nos encontros com as crianças nos ajuda a problematizar o tema das condições necessárias para a criação: Kaio Mattos encontrava-se parado e pensativo, e perguntei-lhe se queria mostrar alguma ideia. Ele nada responde.

João (pesquisador): Tu consegue decorar as coisas que você faz, ou você precisa escrever?

Kaio Mattos: Decoro.

João (pesquisador): Decora. Tu acha que...

Kaio Mattos: Só a letra é que eu esqueço.

João (pesquisador): Mas, por exemplo, as cifras dos acordes?

Kaio Mattos: Decoro.

João (pesquisador): Decora? E tu acha que se você escrever isso pode te ajudar?

Kaio Mattos: Não sei.

João (pesquisador): Tá bom. Quando você achar que tá pronto você me avisa tá?

Kaio Mattos: É que eu não consigo criar nada (*enfaticamente*). Só consigo tocar, mas a letra... Qualquer coisa de escrever eu não consigo criar. Não consigo criar letra, nada.

João (pesquisador): Mas olha só, quando a gente vai criar alguma coisa não precisa ter letra.

[...]

João (pesquisador): Então Kaio Mattos, por exemplo, você acha que não faz letra.

Kaio Mattos: Não consigo.

João (pesquisador) Mas você já tentou?

Kaio Mattos: Já, eu acho, sei lá...

João (pesquisador): E você, por exemplo, tudo bem. Você não precisa fazer uma música com letra, entendeu? Você pode fazer uma música só com os acordes. Você sabia disso?

(Silêncio)

João (pesquisador): Então quando você faz uma sequência de acordes, já pode ser uma música. É você quem vai decidir. Nem toda música precisa ter letra. Nem toda música precisa ter instrumentos de ritmo.

Dois aspectos destacam-se aqui: a memória e a canção. Em relação à memória, a prática musical na música popular é inteiramente pautada numa vinculação escuta/ação. A síntese da canção que se realiza, muitas vezes num instrumento harmônico e especialmente no violão, muitas vezes prescinde da escrita na medida em que num primeiro plano de escuta é possível memorizar e reproduzir a música com uma fidelidade aceitável. Porém, é frequente o uso das cifras como apoio. Tal aspecto entranhado culturalmente no músico popular emerge na postura de Kaio Mattos, que mesmo já imerso nessa prática, ainda não lança mão de outros aspectos rotineiros de registro como escrever e gravar no processo criativo.

Outro aspecto é que na perspectiva desse menino, a letra teria um peso tão significativo que se confundiria com a própria ideia de música. Ainda que se perceba que ele decora os acordes de uma passagem e, portanto, não deixa de fazer música, ao comentar que “só” consegue tocar, fica claro que está trabalhando no plano da canção e com ênfase na letra em detrimento dos aspectos instrumentais, já que sozinho não estava a considerá-los como

uma música. A criação nesse caso repousa sobre a letra: “É que eu não consigo criar nada (enfaticamente). Só consigo tocar, mas a letra...”

A música constituída de letra, a canção, impreterivelmente traz o seu valor no significado das palavras musicadas, que dependendo do gênero musical haverá menor ou maior destaque para o acompanhamento instrumental. Na música popular brasileira, a canção apresentou-se como a forma hegemônica em diversos momentos no século XX. Tatit (1996) destaca que “em se tratando de canção, a melodia é o centro de elaboração da sonoridade”. Kaio parece compartilhar dessa ideia quando deposita sobre a letra o reconhecimento de uma música. Em outras palavras, o menino tem como referência melódica fundamental a presença da letra. Entretanto, quando converso com ele sobre ser desnecessário a letra para existência de uma música, entendo que ele se permite, então, seguir fazendo música, legitimando uma obra isenta de letra.

Em outra ocasião, ao final de um encontro, pergunto como foram os trabalhos no decorrer do dia. Caio Santos tinha feito uma letra já com algumas cifras e então conversamos:

João (pesquisador): É cifra né? Engraçado que nenhum de vocês, pelo menos não chegou a falar pra mim sobre partitura né? Engraçado isso.
 Caio Mattos: Partitura?
 Caio Santos: É eu queria...
 Beatriz: O que é partitura?
 Alguém diz: Esqueci.
 Caio Mattos: Eu ainda não aprendi.
 João Victor: Você tá em que ano?
 João (pesquisador): Alguém acha importante ler a partitura na hora de compor?
 Todos falam ao mesmo tempo.
 Caio Santos: Eu preciso de tablatura⁷⁹.
 João (pesquisador): Precisa de tablatura...
 João Victor: Empresta-me sua partitura pra mostrar pra ele o que é?
 João (pesquisador): Claro. O que mais tem aqui.
 Caio Santos: Eu pego mais fácil tablatura do que partitura.
 João (pesquisador): Aquela folha... Tem uma partitura.
 (Voltam a tocar seus instrumentos)
 Caio Santos: Partitura tem aquelas coisinhas ali ó (*apontando para o quadro que contém uma partitura fixada*).

A linguagem musical formal considera como texto o *texto musical* ou seja, a partitura. Ao perguntar no diálogo acerca da influência dessa modalidade de escrita no processo de criação tive como intuito compreender o papel da escrita nesse processo, segundo as crianças. A partir da concepção consolidada no século XIX de uma música “pura e absoluta”, principalmente com as obras de grande vulto, fica bastante demarcado o trabalho do

⁷⁹ Sistema de leitura que combina localização no braço do violão, guitarra ou baixo a corda que deve ser tocada, com auxílio de números que correspondem ao local exato a ser apertado com o dedo.

compositor profissional⁸⁰ que tem no texto musical, no papel, o suporte concreto onde se manifestam seus respectivos processos de criação.

Contudo, o cotejo entre a música popular, a música erudita, incluindo mais recentemente, outros estilos e gêneros trazidos na esteira da antropologia e da etnomusicologia, revelam tensões em muitos pontos. Atualmente, no campo da educação musical, as discussões acerca de como isso se dá e para onde encaminhar tem como horizonte o lugar da música popular na escola, especialmente a regular, na medida em que o músico popular lança mão de recursos como a escuta e a execução prática, e não necessariamente repousa sobre o texto musical propriamente dito para compor.

Ainda que algumas crianças da oficina (re) conheçam a linguagem formal (os alunos do 4º e 5º ano já possuem contato com ela ao começarem a tocar flauta doce) parecem ainda não se sentir à vontade para usá-la como ferramenta de criação ou mesmo como apoio à execução. Percebe-se que a concepção de criação das crianças da oficina se inclina a acompanhar a ideia comum ao músico popular em que a prática tem primazia no processo, tendo a cifra, a tablatura, e escritas alternativas como auxiliares no trabalho de memória e escrita.

Em outra ocasião, conversávamos, Mariana, Beatriz e eu, sobre o trabalho da cantora Aline Barros que participa da mesma igreja que Mariana. Ela e Beatriz ao suporem como seria o processo da cantora, indago sobre a relação disso com o processo de criação delas.

Mariana: O pula-pula que ela inventou, ela tava na academia, não sei, começou a pular naqueles... negocinho e começou a cantar. Ela é assim quando ela está fazendo alguma coisa que ela começa a cantar.

João (pesquisador): E você acha que pode ser uma maneira de criar suas músicas, assim parecido com a maneira dela?

Beatriz: Teve uma dia que eu tava no banheiro tomando banho, aí eu comecei a cantar “ooooo” (*cantarolando*), comecei a cantar sei lá..

Mariana: “Na cabeça” (*cantarolando*)

João (pesquisador): Por que vocês acham que no banheiro é legal cantar? O que tem de bom?

Mariana: Porque você tá sozinho. Parece que você tá livre, você não tá com nada, tá caindo água, ah que delícia! E aí você sente com liberdade pra fazer.

João (pesquisador): Vocês acham que o som assim do banheiro você consegue ouvir melhor sua voz, ou muda?

Beatriz: Parece um eco.

Mariana: Eu acho! A água caindo. Assim não sei, parece que no banheiro, de repente, estando em qualquer lugar num banheiro grande ou num banheiro pequenino, ele muda sua voz dependendo de como você está cantando.

⁸⁰ O termo responde a perspectivas locais ainda que exista a corrente hegemônica eurocêntrica. O compositor de canções nos EUA é denominado *songwriter* enquanto que no Brasil continua a ser compositor ou cancionista, como denomina Luiz Tatit (1996).

Mariana e Beatriz destacam a dimensão prática das condições propícias para sua autora predileta compor articulando esses aspectos às suas próprias condições de se criar, imaginando ou mesmo lembrando de algum episódio. Mariana fala em liberdade, estar sozinho, e também aspectos sensíveis como o cair da água e a sonoridade do banheiro que “muda a voz”.

A escuta ocupa um lugar central no processo de criação musical no âmbito da educação musical (SCHAFER, 1991; DELALANDE, 1984; BRITO, 2007) condicionando toda a relação que se realiza com os sons ao fazer musical. Delalande destaca o gosto pelo som, a sua capacidade de evocar sentidos e estados emotivos, assim como a possibilidade do som vir a ser organizado de inúmeras maneiras como constituintes das dimensões da prática musical nas quais estão a chave para se compreender o que vem a ser *fazer música*, segundo o autor. A realização de sons com efeitos incomuns no banheiro, se apresenta de forma lúdica, pois oferecendo a possibilidade de jogo e de improvisação, convida a criança a brincar, experimentar e mobilizar experiências expressivas que soam como novidade. Percebe-se um vínculo entre a imaginação e aspectos sensíveis da realidade.

A temática das condições para a criação apareceu ainda outra vez num momento de reflexão em um dos encontros. Nesse, o grupo tinha se dividido em dois:

João (pesquisador): Então queria saber de vocês o seguinte, galera, sobre o dia de hoje, o que vocês acharam?

João Victor: Foi bom.

João (pesquisador): Foi bom por quê?

João Victor: Criou música. Uma coisa que a gente não estava conseguindo fazer desde...

João (pesquisador): Criaram? E você acha que vocês conseguiram criar... Assim, você está falando de você e de Caio Santos, né?

João Victor: De todos.

João (pesquisador): Ah, de todo mundo. O que aconteceu de diferente na aula de hoje que você acha que ficou mais fácil?

João Victor: Falta de conversa. Tocou mais.

Hulk: E faltaram algumas pessoas.

Mariana: Bastante pessoas.

João (pesquisador): Vocês acham que valeu mais tocar, meter a mão no instrumento do que...

João Victor: Eu acho.

João (pesquisador): O que você acha Caio Santos?

João Victor: Se a gente conseguisse fazer uma música dessa toda aula a gente já teria um repertório com milhares de músicas.

João (pesquisador): Vocês? (*pergunta aos outros*)

Mariana: Eu acho...

Kaio Mattos: Eu concordo.

João Victor sinaliza que o excesso de conversa atrapalha o processo de criação musical, dando a entender que se necessita de um fazer musical mais efetivo propiciado por

melhores condições de concentração. Destaca como positivo a produção num lugar mais reservado para que se trabalhe com mais apuro a prática e a criação musical. Coincidentemente, essa perspectiva reflete-se no encontro seguinte em que ficaram praticamente o tempo inteiro concentrados numa sala separada compondo. Essa reflexão revela uma busca das condições de ambiente mais propícias para realizar uma composição. O menino ainda frisa essa importância ao imaginar que todos os encontros poderiam ter esse tom. Mariana e Kaio Mattos concordam sem acrescentar.

Em um momento em que me posicionei mais incisivamente em requisitar algo autoral, o grupo divide-se novamente em duas salas. No momento em que estão se encaminhando, converso com João Victor sobre o que ele acha dessa forma de organização:

João (pesquisador): Quem vai ser seu grupo, vai fazer com todo mundo ou vai ser só... Em dupla o que você acha?

João Victor: Acho melhor fazer dois, em dupla e juntar depois.

João (pesquisador): Por que você acha?

João Victor: Porque eu acho que a gente consegue fazer mais coisa quando é assim.
Silêncio.

João (pesquisador): Mais coisas?

João Victor: É mais músicas. Porque fica... Quanto mais gente fazendo coisas diferentes mais músicas a gente vai conseguir fazer.

João (pesquisador): Ué, mas vocês não podem estar fazendo coisas diferentes... Fazendo coisas diferentes, mas juntos, todos?

João Victor: Pode ser.

João (pesquisador): Então, por que você preferiu ficar em dupla e não com os quatro lá? Na tua opinião?

Silêncio.

João Victor: É mais tranquilo... É mais...

João Victor: É. Aí a gente consegue... por que... quando tem muito som junto eu acho que fica mais difícil se concentrar, aí tem que fazer alguma coisa. Você vai acabar começando a fazer junto alguma coisa original que você tava fazendo.

Inicialmente, o critério quantitativo é usado para justificar essa separação dos grupos: “Quanto mais gente fazendo coisas, mais músicas a gente vai conseguir fazer” e tendo como norte a divisão do trabalho, para depois “juntar tudo”. No entanto, o outro ocupa um lugar ambíguo nessa resposta de João Victor. Se por um lado, mais pessoas propiciam realizar mais coisas e coisas diferentes (enriquecendo assim a composição), por outro lado, uma quantidade grande de pessoas gera “muito som” que, entendido como ruído, dificulta a concentração, elemento fundamental para o ato de compor. João Victor assim revela a possibilidade de melhores condições para criação, a necessidade de um momento mais introspectivo naquele instante.

Em outra situação, o grupo passou a ensaiar e gravar com o intuito de se autoavaliarem. Numa ocasião em que o grupo escutava a gravação feita no celular de João Victor, dá-se o seguinte diálogo:

João Victor: Tá horrível!
 Beatriz: Uma coisa o pandeiro... Peraí rapidinho. Tio, posso dar uma sugestão?
 João (pesquisador): Claro.
 [...]
 Beatriz: Mas, mas ele falou que tava muito ruim.
 Hulk: Não. Só na gravação.
 João Victor: Na gravação aquilo não vai ficar.
 Beatriz: É mesmo com ele.
 Hulk: Ah tá falando que aqui na hora fica bom.
 João Victor: O pandeiro ficou muito perto do gravador.
 João (pesquisador): Olha só, a gravação, Hulk, depende muito do gravador, do que está sendo gravado, da posição que você está, entendeu? Então na gravação a gente tem que levar essas coisas em consideração.
 João Victor: É só pra você ver.
 João (pesquisador): O importante é que , o que a gente tá ouvindo agora esteja soando bem, esteja no ritmo, todo mundo...
 João Victor: Ó ninguém toca. Vai tocar só eu e Beatriz, eu vou sentar ali no canto e a Beatriz vai tocar aqui, pra você ver a posição.
 João Victor e Beatriz: Um, dois, três e...
 (Recomeça a canção somente pandeiro e teclado. A seguir, todos estão muito atentos para ouvir a gravação)
 João Victor: Você nem ouviu o pandeiro.
 Hulk: É mesmo!!
 João Victor: O problema era que eu tava sentado do lado do gravador... Agora o piano ficou ótimo... Então a gente já sabe como a gente faz!

João Victor busca administrar o fazer musical percebendo a distância mais adequada dos instrumentos em relação ao gravador para se conseguir ouvir de modo equalizado todos os instrumentos. Organiza ainda qual colega deve tocar num determinado momento. Ou seja, evidencia-se uma preocupação e uso fundamental da escuta nessa administração das fontes sonoras. Ao final, o menino conclui como positivo o modo que elaborou para escutar com mais precisão a execução do grupo.

Tais condições de registro ocupam um lugar no processo de criação como uma espécie de “espelho” ou como um olhar/ouvido distanciado e objetivado, que de tempos em tempos pode servir como uma ferramenta para se conferir o caminho que está sendo tomado, na medida em que, enquanto se realiza o processo não é possível o próprio criador se ater a esse distanciamento e análise. Aquele que está concentrado na sua criação vivencia o seu objeto ao estar concentrado sobre sua construção e por isso não consegue escutar nem ver a si nesse instante.

O recurso de gravação de que João Victor lançou mão parece ser um indício desse princípio de que não é possível “analisar” um processo enquanto o está criando. Só depois, distanciadamente. Ainda que consideremos todas as limitações de um gravador, o que destaque aqui é que o fato de estarem inteiramente concentrados na execução musical, os integrantes não conseguem vislumbrar o resultado geral de suas execuções, o processo em

andamento, depositando no gravador uma “outra” escuta sobre o resultado musical, impossível de se apreender enquanto se executa. Tal escuta nos revela o processo como um todo que pode se apresentar à avaliação.

Em dado momento, planejando a continuidade do trabalho, travamos uma conversa sobre as condições para se produzir uma letra de música. Pergunto se é melhor escreverem em casa ou no ambiente da oficina:

Beatriz: Aí se você pega o telefone de cada um e aí passar...
 Hulk: Tio.
 Beatriz: Pra quando... A gente tiver uma ideia aí passar.
 Júlia: Olha só, acho melhor a gente escrever aqui mesmo.
 João (pesquisador): Prefere escrever aqui?
 Júlia: Por causa que aqui a gente tem os instrumentos.
 Hulk: É! Eu também acho.
 Júlia: E a gente pode fazer o som
 Hulk: Semana que vem, a gente tem que escrever aqui mesmo
 Júlia: Eu trago um caderno.

As condições conversadas pelos alunos para se fazer uma canção, levam em consideração que o processo criativo envolve a sonoridade de instrumentos junto ao trabalho sobre a letra. Talvez também esteja implícita a preferência de se fazer uma obra num local que tenha um vínculo com o fazer musical, um espaço fora do habitual, com regras e elementos propriamente musicais. Em outra ocasião, Caio Santos fez uma música em sua própria casa com seu violão. Fica a questão, deve haver algum ambiente propício para se compor, ou na verdade, não há lugar nem contexto ideal para a composição, como diz a canção de João Nogueira e P.C. Pinheiro⁸¹?

Em outra situação, assistimos a uma série de pequenas entrevistas de compositores brasileiros que falavam sobre seus processos criativos. Assim que acabamos de assistir foram suscitados os diálogos:

João (pesquisador): Vocês têm alguma coisa a falar sobre esses vídeos?
 Beatriz: Eu.
 Júlia: Depois sou eu.
 João (pesquisador): Quem quer falar?
 (Mariana cantarola, enquanto Júlia faz ritmos no corpo).
 Beatriz: Éee... Cada um... Assim de repente, cada um cria uma música...
 Mariana: Teve um motivo.
 Beatriz: Tipo assim, teve um motivo, cada um teve um motivo. Por exemplo, a Júlia tá lá no chuveiro tomando banho e começa a cantar uma música, aí, todo mundo tem uma história, e todo mundo tem uma história com uma música.
 João (pesquisador): Fala, Mariana, o que você acha?

⁸¹ Canção citada na epígrafe desse tese.

Mariana: Eu, eu assim, por mim, todos os vídeos que eu vi ali, teve um motivo para cada um fazer aquela música. Não foi assim na hora de repente. Por que quando eu fiz, quando eu fiz não... Quando eu comecei a fazer música, foi assim. Foi de repente. Banheiro. De repente. Nem era acostumada nem a fazer isso, mas aiii... A gente tem um motivo, uma coisa, um lugar. Pode ser o lugar que seja, o motivo que seja, eles pegam aquilo e fazem um música. Sempre tem um motivo.

Todos continuam a conversam paralelamente.

João Victor: Pelo que todo mundo falou, cada um tem um jeito diferente de compor, cada um tem um ... E todo mundo tem uma historia das músicas. Foi isso que eu entendi.

Os relatos dos processos de criação dos compositores instigaram a reflexão das crianças em qualificar o outro e também a si mesmas nessa dimensão da criação. Beatriz imagina como seria o jeito de Júlia compor, enquanto que Mariana, ao analisar os vídeos, viu a si própria também e João Victor fez uma síntese sobre a singularidade da atividade de compor. Assistir à história do outro compartilhando de um mesmo tema, um trabalho de composição, parece ter mobilizado algumas considerações acerca de um desejo sobre a própria maneira de compor. A narrativa dos compositores provocou ressonâncias que suscitaram experiências a serem compartilhadas pelas crianças sejam elas vivenciadas ou ainda imaginadas.

4.4 Aspectos dos processos de criação

Acolhe-se nessa categoria aspectos que caracterizaram diversos momentos do processo de criação e que ganham sentido associado às condições, o que em princípio forneceria uma ideia de justaposição. Porém, trata-se de uma atenção mais voltada à forma como acontece ou deveria acontecer alguma ação, assim como maneiras de conduzir o processo. Trata-se tanto de elementos musicais quanto de relacionais que constituem o desenrolar dos acontecimentos. A seguir, apresento diversas passagens do campo que tratam dos aspectos mais proeminentes dos processos de criação musical na oficina.

Uma vez declarados algumas concepções sobre a criação musical e as condições necessárias para essa criação, que caminhos buscam estas crianças para as suas criações?

(  ⁸² Faixa 1)

Hulk: Vamos fazer uma música do cotidiano (já improvisando como um rap) “Eu acordo, e levanto, tomo café e tomo banho, quando deito no sofá, ligo a TV e começo a roncar!”

⁸² Faixas sonoras. Todos os áudios desta tese estão disponíveis nos seguintes endereços na web: <https://myspace.com/joaolanzillottisilva/music/songs> e <https://soundcloud.com/joaolanzillottisilva>

(Risos)

João Victor: A gente podia fazer uma música sobre escola [...] Que é uma coisa que todos nós conhecemos muito bem.

(Colegas começam a cantarolar com a palavra *escola*, enquanto outros tocam instrumentos todos parecendo sem conexão)

Caio Santos (*cantarolando*): “Escola, que escola é essa”.

Beatriz (como se estivesse recitando): “Todo dia acordo... Cedo e vou pra escola...”

Hulk: Não. Não... É. “Quando eu acordo...”. Não escola não. Esquece um pouquinho a escola.

Hulk: O cotidiano vai ser mais fácil. Todo mundo sabe o que é cotidiano: é o dia-a-dia.

Kaio Mattos: Eu não!

Beatriz: É o dia-a-dia!

Hulk (enumerando cada ação): Eu acordo, me levanto, tomo banho, ligo a TV, deito na sala.

Kaio Mattos: E ronca.

Risos

Hulk: Não... Isso foi só uma ideia que eu dei.

Hulk (*cantarolando*): “Todo dia acordo cedo...”

(Todos falam ao mesmo tempo. Alguém improvisa no teclado)

João Victor (*cantarolando*): “Todo dia acordo cedo moro longe do colégio”.

(Falam ao mesmo tempo)

João Victor: Eu acho melhor escrever alguma coisa que aconteceu de importante e não “Todo dia eu acordo, e tomo meu café com leite” (*fala vagarosamente*)...

A negociação de um tema envolve a apresentação de vários assuntos, de modo que muitas vezes vem acompanhado de uma própria execução musical, ou seja, o próprio fazer musical conduz e é o argumento para convencer ou refutar.

Nesse sentido, a escolha do tema para a música é atravessado pelas condições de se improvisar, mostrar e defender sua ideia musical. O improviso soa como um pensar junto, porém concretizado e visível a todos os envolvidos na prática musical. Nachmanovitch (1990) considera que há passagens de improvisação que são perceptíveis no momento em que nascem, às vezes inteiras ou pedaços, outras que são lembradas e preparadas desde antes, mas de certa forma há algo *em acontecimento*, ainda que mentalmente. Nesse sentido, o que se chama de composição funde-se à improvisação e tornam-se inseparáveis na medida em que a diferença de conceito se dá mais pelo tratamento prospectivo dada à ideia, se for o caso. O ato de criação em si é o mesmo. As crianças “jogam” com os *de repente*, por vezes alternados entre eles (onde é possível transcrever algo), outras vezes de modo caótico onde todos falam e tocam ao mesmo tempo. Porém, todos possuem com um sentido responsivo no qual estão a tentar encontrar através do diálogo um tema que fosse aceito por todos.

Em dado momento da oficina, as crianças optaram em se dividir em dois grupos com intuito de melhor se concentrarem nas suas composições. Após esse momento, converso com eles sobre como trabalharão dali pra frente, se voltam à unidade ou se permanecem separados.

João (pesquisador): O importante é que a gente tem que definir se vai ser um grupo inteiro só, trabalhando uma música ou se vão ser os dois grupos.
 João Victor: Os dois grupos!
 João (pesquisador): Os dois grupos separados?
 Beatriz: Eu também acho melhor
 Kaio Mattos: Todo mundo numa banda só. Aí, ninguém sabe tocar a do outro, como é que vai fazer?

Instaura-se uma discussão em que não se consegue compreender como exatamente será a configuração. A seguir, durante algum tempo, formam-se algumas parcerias que exercitam alguma canção ou experimentam instrumentos, entremeados por diálogos. A partir de certo instante, ocorre uma espécie de “virada” que parece aglutinar os integrantes para uma unidade. Caio Santos começa a cantar “cowboy fora da lei”. Instaura-se uma espécie de “ruptura” sobre o quadro supostamente desorganizado e percebe-se haver um direcionamento das forças em direção ao formato escolhido, que viria a ser um único grupo.

João Victor: Essa música é fácil.
 Beatriz: Gente, vamos embora. Mariana.
 (Caio Santos cantarola “Cowboy fora da lei”)
 Mariana: Quem é que fez a música?
 João Victor: Eu e o Caio Santos.
 Mariana: A gente vai cantar também, só que vocês vão cantar e a gente vai tentar...
 Kaio Mattos: A gente vai seguindo a voz.

A partir daí percebe-se uma gradativa aglutinação de todos os integrantes que se voltam para a música composta por João Victor e Caio Santos, um movimento que vai desdobrando-se sem uma combinação antecedente. Fala-se em fazer uma introdução ao mesmo tempo em que outros já começam a cantar a música. Há comentários de que foi pulada uma parte da letra, assim como observa-se um esforço em aprendê-la. Outros se concentram em encontrar uma sincronia entre violão e frase rítmica da percussão, enquanto João Victor e Mariana discutem sobre como cantar. Em momentos, mais caóticos intervenho buscando resolver alguns elementos estruturais: “Vamos passar (cantar a música) sem a batida, só os acordes para ver as mudanças, pode ser?”

Minha sugestão é de que todos escutem a música na maneira mais enxuta possível e que após terem a noção do todo, possam imaginar e sugerir uma forma geral da música, negociar qual função e de que forma vão realizá-la. Mariana afirma a necessidade de aprender a música para “saber do jeito dela”. Beatriz criou uma melodia na flauta para iniciar a canção, e a toca sem parar. Visto isso, Caio Santos pergunta se dá para colocar um solo na música e se eu pudesse fazer um solo bem “rock n’roll”. Quanto aos ritmos de acompanhamento, alguns integrantes tocam sincronizadamente, mas é João Victor quem

estabelece um padrão rítmico com o pandeiro para os outros instrumentos rítmicos. Em determinados momentos, há uma dispersão em que assuntos alheios vêm à tona. Depois de algum tempo, começam a se encaminhar para decidirem quanto aos instrumentos de preferência:

Mariana: Meu instrumento é a boca!

Beatriz: Eu vou tocar teclado.

Caio Santos: A gente tem que fazer uma partitura pro começo, um solo.

Mariana: Eu vou inventar um som no fundo...uma coisa diferente tipo “ah, aaah” (canta algumas vogais longas como se tivesse fazendo vocalises⁸³)

João Victor: Podia tocar teclado assim ó. (também experimentando notas longas)

Nesse processo, busco observar o que fazem e sugiro alguma coisa. Percebo que o elogio que faço ao mínimo avanço de cada um provoca um efeito positivo e que empolga o grupo como um todo.

João (pesquisador): para Caio Santos e Mariana: Por que vocês não cantam juntos? Aí você passa para ela.

(Beatriz arrisca algumas notas no teclado se acompanhando com a voz)

João (pesquisador) : Aí ficou legal, bela voz. Vamos fazer mais uma, Beatriz, ó. Vocês ouviram o que a Beatriz fez ali?

Mariana: Yes!

João Victor: Ouvimos! (elogiando)

Após tocarmos mais algumas vezes, concluímos esse encontro combinando algumas ações posteriores. Contudo, a maioria continua na sala a tocar e cantar outras canções de seus repertórios. Esse movimento coletivo não é simples de ser percebido, na medida em que são através de articulações individuais, em pares ou trios que o todo começa a tomar uma forma mais definida. No entanto, necessita-se de um aspecto central ao qual concentre atenção do grupo. Nesse relato pôde-se perceber que a composição de Caio Santos e João Victor foi aceita como a escolha do grupo a partir de pequenas e decisivas ações quase imperceptíveis.

Nos encontros seguintes, percebe-se o envolvimento dos integrantes no trabalho em torno da organização e forma dessa canção. O período de estruturação da música ocorreu de modo progressivo e totalmente imbricado com a prática, sendo igualmente complexo em percebê-lo. Entretanto, percebem-se momentos de negociação, alguns em que participo, que vão definindo aos poucos a forma da música. Após sugerir ao grupo que escutássemos a canção somente com Caio ao violão, pronunciam-se algumas ideias, entremeadas quase sempre à execução musical:

⁸³ Exercícios habituais para aquecimento de voz em corais.

Caio Santos: Dá pra colocar um solo nessa música?
 João Victor: Vai guitarra ou vai contrabaixo?
 Caio Santos: É..guitarra.

Ao mesmo tempo em que um grupo está a experimentar diferentes formas de acompanhamento no pandeiro, João Victor estabelece um padrão rítmico no instrumento. A música vai sendo tocada várias vezes com diversas interrupções nas quais vão discutindo e amadurecendo as ideias e as próprias execuções individuais. Busco auxiliá-los nesse processo:

João (pesquisador): Você consegue lembrar? Ou você quer anotar as notas? Eu gostei.
 Beatriz: É!
 João (pesquisador): Vamos tocar mais uma vez? Como é que foi a introdução mesmo ehm?

Observa-se, portanto que a estrutura vai sendo construída por aprimoramentos individuais ou em pares que passam necessariamente por um aprender integrado ao inventar.

O processo de criação possui muitas faces às quais busquei apresentar até então⁸⁴. No trecho a seguir, destaco a dificuldade do que pode vir a ser esse processo e que muitas vezes ocorre uma espécie de “travamento”. Caio vivenciou essa experiência numa dada ocasião em que foi sugerido construir individualmente uma música.

Sozinho em uma das salas, o menino cantarola de modo sincronizado ao violão, experimentando palavras e entonações. Caio concentra-se e experimenta uma espécie de reggae:

Caio Santos: “Se lembrou de mim”. “Agora que você se apaixonou, sentada”.
 (Em dado momento, ele pára, revê os acordes que fez e logo continua)

( Faixa 2)

Caio Santos: “Rosa... Rosa cheirosa vem a mim, se você não se importa de...”
 (pára agora abruptamente e dá uma batida no violão)

Caio Santos: Merrrr...dinha, ih caraca! (diminuindo o volume da voz). Caraca, que horrível, que horrível. (Dá outra pancada no violão e respira fundo)

Caio Santos: Tzz. Ah. Ah vamos, é... (suspirando)

Caio Santos: Não quero falar de rosas, quero falar de... Que... Caramba.
 (Silêncio. Retoma tocando em ritmo de Rock).

Caio Santos: “Meu Rio de Janeiro, agora é janeiro, todos são, lala, lala...”

Depois de algum tempo, pára novamente como que não achando o queria, e retoma agora dedilhando como uma balada (conhecida também como música lenta ou romântica na linguagem popular).

⁸⁴ Ver capítulo 2.3. Criação Musical: alguns pontos de vista

Caio Santos: “Meu amor, não diga não, por favor, lalalala, bababa...” Caraca! (Bate mais uma vez no violão)

(Impaciente, dedilha algumas músicas que domina, assim como experimenta ritmos variados) Caio Santos suspira profundamente e após um silêncio longo, afirma: Não tem nada. Meu Deus.

(Seguem-se mais alguns momentos de silêncio, Caio Santos tenta um samba)

Caio Santos: “As roupas de... ilusão desilusão, não se iluda com a ilusão. Ilusão, ão, ão, desilusão, ilusão, desilusão... lidar com a ilusão que te fizeram. E agora que era só você, você era o...” Não, não. Caraca, Meu Deus!

(retoma outro ritmo ao violão e traz outra letra)

Caio Santos: “Coração se iludiu ao seu. Ilusão, eu... e agora que foi embora a vida ficou aqui. E agora que foi embora.... depois quem chora”.

(silêncio).

Repentinamente, canta o trecho junto com o violão como se já estivesse pronto.

Caio Santos: E agora foi-se embora a saudade me pegou, e meu coração chorou”.

Caio continua a experimentar outras melodias acompanhado ao violão, ainda sobre o mesmo trecho. Experimenta a mesma frase em vários ritmos e melodias parecendo procurar alguma combinação que agradasse. Foram inúmeras combinações tentadas.

“Criar é difícil”, afirma Vigotski (2009), parafraseando o escritor Fiódor Dostoiévski, ao tratar de um conjunto de sentimentos e comportamentos envolvidos na dificuldade em transmitir e representar em palavras (no caso da criação literária) tudo aquilo que se quer dizer. São experiências de aflição, tensão e incerteza pelas quais, em geral, passam os sujeitos nos processos de criação. O esforço em conseguir objetivar é algo típico do processo de composição do qual muito material acaba sendo deixado de lado. Tal processo às vezes pode durar dias ou semanas em busca daquilo que se tem em mente. Entretanto, não é possível prever qualquer coisa, a não ser a presença de desafios de encarnar uma ideia ou sentimento.

Numa dada ocasião, cada um buscou trabalhar individualmente sua ideia, ainda que o trabalho em dupla tenha sido citado também como alternativa. Ao final do dia, converso com eles sobre o que acharam.

Beatriz: Surpresa. Ele sempre consegue fazer uma música (se referindo a Caio Santos)

João (pesquisador): Será? Não sei, vamos saber agora.

Caio Santos: É uma parte mini. Eu só fiz isso.

João (pesquisador): Olha só...

Beatriz: Pelo menos uma parte de uma música.

(Alunos conversam entre si sobre como fizeram).

João (pesquisador): Hoje como foi o dia de vocês, quem quer falar primeiro?

Beatriz: Eu. Assim, o Caio tava falando aqui que ele já tá falando que tava inventando a música... Falou assim pra gente e aí eu acho que eu, não ficou muito boa sabe, coisa de fazer individual. Aí assim eu pensei que podia fazer em dupla, cada um em dois. O Caio fica com a Mariana, sei lá a gente escolhe a dupla, porque tipo assim, cada um tem uma ideia e vai ser mais fácil de montar uma música.

Beatriz vê Caio Santos como o “músico” ao demonstrar desenvoltura. No entanto, Caio responde a Beatriz relativizando e resignificando essa perspectiva, afirmando ter feito somente uma “mini” parte. Ele avalia assim sua produção. Nisso, Beatriz também procura se avaliar e conclui que o formato individual não é satisfatório a ela e passa sugerir que as parceiras facilitariam o desenvolvimento do trabalho. Para Beatriz, o parceiro ocupa o lugar de quem fornece ideias e facilita a “montagem” de uma música, aquele que troca, sugere e ajuda a dar acabamento. A menina aponta para aspectos coletivos no processo de criação.

Em outra passagem, conversávamos sobre como estava sendo o processo de compor. Converso com uma dupla sobre o rendimento do dia:

João Victor: Eu achei que o dia hoje foi bom, mas eu acho que eu não consegui ser produtivo porque nem todo mundo conseguiu fazer a música. Eu consegui fazer só a melodia.

João (pesquisador): Você conseguiu fazer a melodia?

João Victor: Eu tenho... Mas faltou acordes.

Kaio Mattos: Deixa eu lembrar.

(Kaio pára, pensa e responde)

Kaio Mattos: Quatro notas. Só quatro notas.

João (pesquisador): Essa sequencia de acordes você fez quando você estava ali no violão?

Kaio Mattos e João Victor: É.

João (pesquisador): Mas você chegou a passar pra ele não?

Kaio Mattos: Eu toquei, mas... Ele ia tocar.

No diálogo entre João Victor e Kaio Mattos, percebe-se que o outro auxilia no processo criativo de modo a completá-lo. Kaio, por exemplo, sugeriu completar a melodia do colega com acordes. A interação entre os dois se revela justamente na percepção do que se pode acrescentar esteticamente ao trabalho do outro, configurando assim uma parceria.

Na música popular são frequentes as parcerias em que um dá conta da melodia e outro se ocupa da letra. Aqui vemos uma preocupação sobre os aspectos musicais, a melodia e os acordes ao qual ela repousa, consistindo num processo empírico de harmonização.

No último encontro da oficina, pergunto a Hulk, João Victor e Kaio Mattos em relação à oficina como um todo, sobre aspectos positivos e negativos.

João (pesquisador): O que vocês acharam dessa oficina? O que foi legal e o que vocês acharam que ficou faltando ou não foi legal?

Hulk: Eu primeiro.

João (pesquisador): Fala aí, Hulk.

Hulk: Eu achei tudo legal na nossa oficina de verdade. Eu queria que todo mundo tivesse, todo mundo pudesse vir todo dia pra formar igual no segundo ou terceiro encontro que foi todo mundo junto. Eu queria isso, que todo mundo viesse, mas ficou bom.

João (pesquisador): E você acha que o que ficou de ruim, que ficou faltando?

Hulk: Deles faltarem.

Kaio Mattos: Ah? Já falou tudo que eu ia falar.

João (pesquisador): Não. Você repete com as suas palavras.

Kaio Mattos: É. Também sei. Foi muito legal, a gente tocou, fez nossas músicas, mas a única coisa que ficou faltando foi o pessoal, o resto do pessoal. Deixa para ver quem entrar, ou quem quer vir...

João Victor: Eu achei que foi muito maneiro, mas o que ficou faltando é que devia ter mais gente. Ficou muito legal com bastante gente. Bastante gente tinha que ter a oportunidade de vir. Tipo não pegou ninguém do primeiro e segundo ano, é...

A ausência dos colegas parece ser um aspecto que incomoda o grupo, ao mesmo tempo em que se indica o prazer quando se está tocando com o outro. Há, portanto, um indicativo de que o processo de criação não se apresentando exclusivamente como individualizado, se articula coletivamente às dimensões de divertimento e de afinidade, além da porção artística. Observa-se que mesmo com uma pequena produção efetiva em termos de composição na oficina, os depoimentos tomam como positivos o fato de poderem tocar e fazer música numa dimensão coletiva e toda experiência que disse decorre. Talvez, a estrutura de banda designe justamente essa experiência que extrapola a música em si, ainda que ela seja o núcleo gerador de todo o movimento. Nesse sentido, continuo a indagar sobre o significado da banda para além os objetivos de criar algo novo.

No decorrer dos encontros, a experimentação se deu tanto de forma coletiva quanto individualizada. Pudemos observar as crianças experimentando instrumentos atentos ao conjunto e buscando uma expressão coletivamente. Em outros instantes, também observamos explorações individuais. A experimentação conduz a trechos conhecidos de música, como indicado nesse diálogo, por exemplo, entre João Victor, Kaio Mattos e eu.

João Victor: Experimenta agora sons de órgão no teclado.

João Victor: É legal, o órgão.

Kaio Mattos: Eu gosto de guitarra.

( Faixa 3)

João Victor: É órgão também.

Kaio Mattos: Deixa eu ver.

João Victor: Tem vários tipos. Aquele que eu tentei é bem baixinho. Trilha sonora de filme de terror.

(João Victor na hora faz uma frase típica de suspense)

João (pesquisador): Isso pode ser parte de uma música.

João Victor: Sabia que isso é o começo de “Thriller”! (*empolgado*)

João Victor: TÃ RÃAAA!!!

João: Começo de “Thriller” do Michael Jackson? É mesmo?

João Victor: É um pouco parecido com isso. É assim!

(Então João Victor e Kaio Mattos começam a imitar com a voz a introdução dessa música de modo bastante descontraído.)

Percebe-se nessa passagem que a atividade de experimentação segue tateando até achar algum aspecto musical familiar às crianças, que por acaso se relaciona a um significado extramusical constituinte de seu universo cultural, ao qual eu também compartilho. O

“achado” de João Victor evidencia uma relação com a dimensão simbólica ao relacionar o som ao filme de terror ou a música de seu repertório cultural. Há ainda uma integração entre o jogo sensório-motor e o jogo simbólico nessa passagem, em que remete também à articulação entre imaginação e sentimento no processo de criação.

Em outro momento, saio por alguns instantes da sala e as crianças começam a experimentar seus instrumentos todos ao mesmo tempo. Contudo, a seguir João Victor e Kaio Mattos passam se concentrar no teclado buscando as nuances do instrumento.

João Victor: Quando eu falar você toca sol (nota musical). Continua.
 (João Victor parece estar experimentando alguns sons com Kaio Mattos no teclado)
 Júlia: Suspense!!
 Kaio Mattos: Parece fantasma.
 João Victor: Peraí. Você começa aqui.
 Kaio Mattos: Onde?
 (Continuam a testar)
 João Victor: Aí muda aqui rápido e volta ao normal. Vai ser difícil fazer isso rápido.
 (Começam de novo)
 João Victor: Eu consigo fazer isso rápido.
 (Começam novamente)
 (🎵▶ Faixa 4)
 Kaio Mattos: Cadê?
 João Victor: É piano.
 Kaio Mattos: Aí, vai... Beemmm, fraco.
 João Victor: Menos estridente.
 [...]
 João Victor: Só que beem, firme.

Os aspectos musicais pronunciados pelos meninos remetem aos sentidos e ao caráter axiológico no processo de comunicação. Similar às entoações contidas na linguagem verbal que carregam noções de valores (bom/mal, verdade/mentira, etc.), as crianças referem-se não às notas em si, mas verbalizam sentidos na música como a organização do tempo (rápido/lento), intensidade (fraco/forte) e a forma de se expressar o som (estridente/suave), aspectos da agógica⁸⁵.

Numa outra situação, Kaio Mattos explora sons da guitarra e executa trechos de música que vem tocando nos últimos encontros, enquanto Júlia e Beatriz observam e conversam. Busco então saber mais sobre o modo de criar do menino.

Kaio Mattos: Tio, eu adoro criar...
 João (pesquisador): Então olha só Kaio Mattos... Você adora criar? Sério?
 Kaio Mattos: Eu pego o violão...
 João (pesquisador): Mas aí você lembra do que criou?

⁸⁵ Refere-se às dinâmicas, nuances e variações na forma sonora.

Kaio Mattos: Eu lembro disso aqui... Assim que eu aprendi a tocar violão eu criei isso aqui, ó.

Kaio Mattos toca uma sequência de acordes que já vem fazendo há alguns encontros da oficina.

Kaio Mattos: Assim que eu aprendi tentei tocar em casa (executa a tal sequência de acordes)

João (pesquisador): Você nem tinha me falado que tinha feito isso...

Nesse discurso, o criar está inteiramente pautado na lembrança de coisas que aprendeu, não se apresentando de forma estruturada, mas como um fluxo no qual o que se cria se mistura com o que está sendo aprendido. Ao ser indagado como ocorre isso, Kaio mostra-se persistente na sua prática.

(Kaio Mattos agora faz outra sequência de acordes)

João (pesquisador): Me conta aí como você fez isso?

Kaio Mattos: Não, cara. Eu tava tocando uma música que gravei... Aí, a única música que gravei de cabeça foi “Que pais é esse”.

João (pesquisador): Ah...

Kaio Mattos: Aí em casa eu comecei a tocar outras coisas, tentar tocar, fazer algumas coisas consegui e passei a gostar criar ritmos... Eu fico tentando criar todo dia.

O sentido de criar aponta como sinônimo a própria prática que envolve também outros aspectos musicais como o exercício do que já se sabe, a escuta e a atribuição de valores. Destaco ainda um episódio no qual o menino está experimentando o som da guitarra, extraindo sonoridades que se assemelham ao violão quando, então, pergunto sobre essa diferença sonora:

Kaio Mattos: É aqui, ó. Fica que nem violão. Aqui fica que nem violão, e aqui fica que nem guitarra.

João (pesquisador): Como é que é o negócio?

Kaio Mattos: Aqui fica igual o violão (Kaio Mattos faz um acorde soar), aqui igual uma guitarra (Kaio Mattos toca o mesmo acorde), guitarra mesmo

João (pesquisador): Caramba. Como é que tu descobriu isso?

Kaio Mattos: Sozinho. Eu gosto de mexer nas coisas e acabo descobrindo.

João (pesquisador): Tu gosta de mexer nas coisas?

(Kaio Mattos sorri)

João (pesquisador): Por quê?

(Kaio Mattos continua a sorrir)

João (pesquisador): Você acha que vai descobrir alguma coisa mexendo nas coisas?

Kaio Mattos: Sem querer acabo descobrindo.

Uma dimensão empírica da criação é como escavar e buscar elementos, escolher e selecionar. Prática concatenada com o pensamento ao mesmo tempo sem deixar de ser prazerosa pois afirma gosta de “mexer” nas coisas. Walter Benjamin (2002) já destacava o prazer e a descoberta da experimentação das crianças, especialmente por pequenos materiais tidos como não mais úteis prontos a ganharem novos sentidos numa brincadeira. Nesse

processo criativo, a experimentação é um aspecto destacado por compositores contemporâneos. Delalande (1984) constata que uma atividade espontânea de exploração sonora vai desde os primeiros meses até a adolescência. Contudo, se continuarmos a observar no compositor adulto, esse processo de exploração continua como forma de pesquisa de sons e experimentações, podendo ocorrer de forma mais, ou menos, estruturada.

Kaio Mattos dá a entender que tal atividade é muito prazerosa, ainda que possa parecer solta e ao acaso a descoberta de uma nota ou ritmo. Ele também aponta para um objetivo que pauta essa busca: distinguir dois timbres diferente no mesmo instrumento (um som de guitarra, outro de violão). Diferentemente em debruçar-se sobre a combinação de elementos já existentes para se configurar uma música, o menino foca a atividade na “transformação” da sonoridade, do timbre. Numa ação inteiramente lúdica, a guitarra passa a se apresentar com a configuração sonora de um violão, ou seja, muda de face, altera-se sem deixar de ser ela mesma. Guardadas suas devidas proporções soa como o mesmo princípio da experiência apresentada por Wisnik (1989).

Em outra ocasião, enquanto guardo o material, o menino se dirige ao teclado e começa a experimentá-lo, pesquisando diversos timbres e parecendo estar se divertindo bastante. Enquanto toca, tento fazer algumas perguntas sobre aquele momento, porém em vão.

João (pesquisador): E aí o que você achou disso aí?

(Kaio Mattos sorri. Ele está no teclado testando sons de apito e bateria, fazendo ritmos com bastante habilidade).

João (pesquisador) Você já pensou em inventar uma música só você, só sua? Kaio Mattos... Composição, Kaio Mattos?

Kaio Mattos não para de tocar a combinação entre apito e bateria. Enquanto guardo o material.

João (pesquisador) Kaio Mattos... Pensa nisso.

Depois de algum tempo volto a perguntar.

João (pesquisador) E aí gostou? (*risos*)

João (pesquisador) Quer filmar?

(Kaio Mattos responde afirmativamente com a cabeça. Porém, sem conseguir abrir a boca, mostrando-se totalmente envolvido).

Faço um filme de alguns segundos e a seguir aperto sua mão.

E passa testar som de órgão.

João (pesquisador) Já pensou uma música tua. Só sua. Que nem essa agora?

Kaio Mattos: É...(balbuciando e sem parar de tocar)  Faixa 5)

Constata-se nessa passagem a impossibilidade de se saber pelas palavras de Kaio como é o seu processo de criação no momento em que está em ação e também sobre a reiteração da experimentação, do manipular, do testar e descobrir sons nesse processo através das poucas palavras que Kaio Mattos disse. Dá-se a impressão que o prazer da descoberta toma Kaio Mattos por completo, lembrando uma das características efetivas do jogo, que

segundo Huizinga (2010), é o fato de o jogador ser inteiramente absorvido por ele. Importante também salientar nesse diálogo, a dificuldade em responder ou mesmo falar qualquer coisa enquanto se está no interior do processo, na medida em que está por inteiro vivenciando o objeto que está sendo criado, como se estivesse num “mundo da música e dos sons”.

Em outra ocasião, buscando levar o grupo a refletir sobre o que seja um processo de criação e de como esse articula o surgimento do novo com as experiências já existentes, certa vez à convite de Kaio Mattos, juntei-me ao grupo para tocar a música *Asa Branca*, que “surgiu” sem qualquer previsão e organização prévia. A partir daí quis saber deles como poderíamos começar um trabalho de criação.

João (pesquisador): O que vocês acham? Alguma música ou ritmo... O que vocês sugerem?

Hulk: Acho mais fácil a gente começar com uma música já feita... Pra depois a gente fazer a nossa, para mais ou menos a gente ter uma noção. Tipo, a gente tocou “Asa branca”. A gente pode pegar o ritmo assim..

João (pesquisador): Então.. Hulk sugere uma música que já é conhecida... O que que vocês acham disso?

Hulk: Tem que ser uma música acelerada, tipo “Asa branca” (e começa a tocar o tambor aceleradamente)

João (pesquisador): Acelerada? Por que acelerada?

Kaio Mattos: Como assim acelerada?

Hulk: Pô vai tocar “Ode à alegria”,⁸⁶ é... Com violão, guitarra? (com tom de reprovação)

João (pesquisador) A gente pode tocar ué.

Caio Santos: (...) Vai tocar.

Kaio Mattos: Qualquer música pode ser tocada com qualquer instrumento!

João (pesquisador): Qualquer música pode ser tocada com qualquer instrumento...

Ehee (ri)

(Todos tocam ao mesmo tempo)

Caio Santos toca no violão a melodia de “Ode à alegria” e diz: tava tocando ó !

Kaio Mattos: Eu não sei tocar “Asa branca”.

Hulk: “Ode à alegria!”

Dessa passagem, destacam-se a importância de uma música “já feita”, e também a discussão acerca de critérios ao elegerem padrões de como determinadas músicas deveriam ser apresentadas ou identificadas. No que se refere ao ato criador, Vigotski (2009) aponta para a importância de elementos provindos de uma experiência anterior na construção de uma obra. Poderíamos considerar aqui não a música isoladamente, mas também o vínculo de determinadas características musicais a um estilo ou gênero de música. Hulk cita “Ode à alegria”, um trecho de uma sinfonia, como uma música que traz “marcas” da música erudita, seus valores e suas características mais proeminentes. Apresenta um estranhamento ao

⁸⁶ Corresponde ao trecho mais conhecido da nona sinfonia do compositor L.V. Beethoven.

imaginá-la tocada com instrumentos populares ou mais aceleradamente. Desse modo, revela-se por um lado a ideia que se tem de um gênero musical objetivada num timbre (e na imagem do instrumento que contém esse timbre) e no andamento, aspectos propriamente musicais. Por outro lado, apresenta-se uma dificuldade de encarar o novo, sob a forma de uma mistura um tanto quanto incomum que desafia uma perspectiva supostamente estereotipada do gênero. Kaio imediatamente se contrapõe a Hulk buscando uma síntese na qual pudesse caber não só as duas perspectivas, mas outras possíveis, já que “qualquer música poderia ser tocada com qualquer instrumento”, segundo sua defesa.

Uma proposta surge em torno da canção “Que país é esse?”. Os integrantes tentam acompanhar o riff⁸⁷ dessa música através da flauta e do violão e logo após isso, conversamos sobre as possibilidades de se modificar uma música:

João Victor: Eu acho que a gente podia modificar um pouco... A gente muda a música, bom.

João (pesquisador): João Victor acha que a gente pode modificar a música.

Beatriz: A gente podia treinar a música, pegar essa música... Fazer o som mesmo, e alguém cantar.

Hulk: Eu não achei...

Kaio Mattos: ...No mesmo ritmo e a gente inventar a nossa música.

(Todos falam juntos)

Hulk: Éee!

Beatriz: No mesmo ritmo assim três canções entendeu?

João (pesquisador): Mesmo ritmo...

Hulk: Eu e Bia..

Beatriz: Com significado, mesmo, com a música mas com outras palavras.

João (pesquisador) Com outras palavras? Sua proposta é boa.

Hulk: Mudar a letra..

Kaio Mattos: É! E com outro significado...

(Alguém começa a tocar no violão a música que acabamos de ouvir)

Kaio Mattos: É verdade.

Hulk: Isso é que eu tava pensando... Em casa, modificar. O refrão fica mais fácil. É só você botar, é... Você colocar coisa pequena.

João (pesquisador) Fazer tipo uma paródia?

Kaio Mattos: É!

João: A gente mantém a mesma melodia, mesmos acordes, mesmo ritmo, e muda a letra e os instrumentos...

Todos ao mesmo tempo: É!

Beatriz: Só que o significado é o mesmo.

A proposta de que precisávamos aprender ou nos basear numa música familiar se concretizou num primeiro momento na escuta da canção “Que país é esse?”, do grupo Legião Urbana. Percebem-se durante a própria audição os alunos já tentando copiar as frases musicais mais destacadas nessa canção, os *riffs*. As crianças destacaram na discussão, aspectos que poderiam ser modificados no processo de construção de algo novo. Como ponto

⁸⁷ Termo usado no rock para frase musical que se reitera exaustivamente no decorrer da música.

comum, parece ser a modificação de alguns aspectos e manutenção de outros, assim como aprender a tocá-la e treiná-la como base para tais intervenções. Chama a atenção a proposta de manter estruturas rítmicas e melódicas para sustentar a criação sobre a letra.

Processos criativos podem ser também percebidos nas contribuições oferecidas na feitura de um arranjo. Uma das canções que mais agradaram no percurso da banda foi *Shimbalaiê*. Sendo ela, uma das músicas escolhidas para se apresentar, passamos a aprimorá-la. Durante o processo, em relação à organização das vozes comentam:

Mariana: Na voz era pra todo mundo entrar junto e nem todo mundo entrou junto.

Hulk: Mas ficou maneiro!

Mariana: Na primeira ele entra sozinho...na segunda aí fui eu, e depois foi ela, e na última “quando o sol vai repousar” entrou todo mundo junto.

João (pesquisador): foi um arranjo vocal, né?

Mariana: É, foi diferente.

[..]

João Victor: Acho melhor vocês dois cantarem aqui ó...primeira aí eles dois cantarem a segunda

Mariana: Sabe porque? Como vai ter repetição, então...vai ficar muita na hora

Hulk: primeiro eu e ela, na repetição eles dois, aí o resto todo mundo junto.

Os detalhes que vão configurando a música seguem sendo conversados e tocados pelo grupo em conjugação comigo. Em outro instante, proponho que se tocassem flauta na introdução da canção.

João (pesquisador): Vamos fazer uma introdução com as flautas? Tem sopranino, contralto e flauta baixo...

Mariana: pode ser!

Beatriz: Peraí rapidinho.

(Experimentam os instrumentos)

Mariana: Olha o que eu vou fazer (mariana toca uma frase musical sem parar)

Mariana: Eu acho que é a sopranino.

João Victor: É tá muito fina.

Em outra ocasião, Kaio Mattos, Hulk, Beatriz e Mariana optaram por desenvolver uma música já conhecida, no caso do cancionista popular brasileiro “Se essa rua fosse minha”, processo no qual os acompanhei. A dinâmica desse grupo se concentrou no aprendizado e a reprodução dessa canção.

Percebe-se inicialmente que cada integrante buscou trabalhar individualmente, experimentando seus instrumentos, para depois de algum tempo começarem a tocar algo em sincronia. Hulk sugere começar da mesma forma que o outro grupo, que estava na sala ao lado, de preferência com algo fácil de ser tocado:

Hulk: Kaio Mattos, chega aê. Eles estão trabalhando com aquela música bonitinha, “Aquarela” do Toquinho... A gente podia trabalhar com uma música...”

Beatriz: Como assim, música?

Hulk: Música fácil assim, igual eles estão tocando. Eles já tiraram primeiro que a gente.

Nesse processo, Kaio toca o *riff* de “Smoke in the water”, que tem executado em todos os encontros ao qual Hulk tenta encaixar as palavras “sítio do pica-pau amarelo”. Hulk e Beatriz lembram-se da canção “se essa rua fosse minha” e perguntam a mim se tenho a letra ou a gravação. Ponho-me a auxiliá-los colocando a gravação e passando os acordes do violão para Kaio Mattos. Enquanto faço isso e escrevo os acordes no quadro, experimentam seus instrumentos independentemente uns dos outros. Mariana chega ao grupo e Beatriz afirma: “graças a Deus”. Mariana então se intera à atividade buscando cantar a música, contudo, a menina logo pára de cantar irritada com o desencontro de tonalidade entre seu canto e o violão de Kaio, e além de dúvidas em relação à letra. Discutem também em relação ao volume dos instrumentos. Tal consciência os levam a buscar organizar a música:

Hulk: É a gente tá mais alto.

Mariana: Vocês têm que tocar mais baixo! Alguém podia começar assim.. (e demonstra)

Hulk: Vai junto comigo, Beatriz.

Mariana: Eu podia ir no piano... não peraí, é melhor não ter violão.

(Kaio Mattos não para de tocar)

Mariana: Peraí, peraí, eu vou começar assim ó... Vão começar assim tá todo mundo quietinho e ó (Mariana improvisa algumas notas rápidas na região grave do teclado) aí ela (Beatriz) chic, chic, chic (imitando um som de chocalho com a voz).

Hulk: Aí é mais bonito ó. (ouve-se notas tocadas rapidamente na região aguda do teclado), assim isso aqui ó.

Mariana: Aí ela tchi, tchi, tchi, tchi (imitando com a voz som de chocalho) e aí tum, tum, tum (imitando com a voz o som do tambor). Tá?

Continuam a tentar a tocar a música, mas mostram-se insatisfeitos. Mariana irrita-se ao continuar em desencontro ora com a tonalidade ora com o ritmo de acompanhamento. Ainda tento cantar junto com ela na tentativa ajudá-la, mas creio que atrapalhei. Eles decidem separar canto e instrumental na tentativa de se acertarem.

Mariana: É melhor eu cantar sozinho enquanto eu pego a coisa, enquanto isso vocês vão treinando.

(Enquanto Mariana ensaia só tentando decorar a letra, Hulk, beatriz e kaio tentam sincronizar o chocalho, o tambor e o violão).

Nessa circunstância, fiquei dividido entre como ajudá-los, tocando ou não com eles. Somado a isso, não tínhamos muito tempo, pois já estávamos chegando ao final desse encontro. Sugeri que escrevessem a letra. Ainda tentam tocar a música mais algumas vezes.

Paralelamente a isso, João Victor e Caio Santos concentram-se na sala ao lado. Após conversarem um pouco, João Victor sugere ao colega que cante “aquela música *“mamãe não quero ser prefeito”*⁸⁸” e tenta acompanhá-lo no piano. Caio toca essa canção e logo a seguir pergunta se conhece uma outra música, “brasileirinho”, apresentando-lhe um trecho. Momentos depois, outro colega surge na sala ao perguntar o que faziam, João Victor responde: “a gente tá trabalhando numa música que o Caio sabe tocar”. João Victor e Caio continuam a experimentar algumas notas no violão e no piano. Caio canta e toca a música “O sol” e tenta ensinar a João Victor os acordes que a compõe.

A seguir, Caio sugere que “inventem uma parte”, e após algum tempo canta: “Eu preciso libertar aaah”. Não gostando do resultado, continuam os dois a cantarolar frases, até que ao perceber algo que valha a pena pede que João Victor escreva. Contudo, esse começo ainda se mostra difícil e João sugere pular a introdução e avançar na letra. Caio continua a cantar usando diversas melodias para a frase “*no que se transformou esse mundo, que nada era uma grande ilusão..e agora era só um grande confusão*”. Nesse processo, aprovam certas passagens e palavras que vão permanecendo e construindo a música. Isso fica claro nas expressões positivas referidas a algo que outro mostrou: “Caralho! Tu inventou isso agora?” ou “CARACO, ficou foda. Bate aí?”. Percebe-se também entre algumas passagens, longos silêncios e um pensar “alto” como se estivessem elaborando. (🎵▶ Faixa 7)

Surgem também aspectos como estratégias para não se perder tais achados como nas expressões de Caio “vai, vai canta aê!” ou “eu já incutei a melodia”. Da mesma forma, uma atenção aguçada aos acordes que acompanham cada passagem. (🎵▶ Faixa 6). Ambos experimentam num movimento constante ora novas palavras, ora novas melodias até aprovarem alguma passagem. Há também uma preocupação com as rimas e com a prosódia na elaboração da canção. O uso de elementos de outras canções parecer ser algo bem comum. João Victor em dado momento comenta sobre um trecho que constitui a música estão compondo: “Você sabe que eu tirei de uma música! Uma música, né? *Todos os dias quando acordo, não tenho mais o tempo que passou, mas tenho muito*⁸⁹...” (Cantando).

⁸⁸ (Cowboy fora-da-lei)

⁸⁹ Trecho da canção “Tempo perdido” do grupo Legião Urbana, lançada em 1986.

No decorrer do processo, os meninos explicitam a consciência de que estão compondo quando alguém entra na sala: “A gente está compondo aqui” e momentos depois “Caraca, tá muito bom!! A gente tá inventando”.

A construção da letra também passa por alguns momentos em que o uso de determinados termos só é possível quando se possui alguma noção dele. A imaginação só prossegue baseado num fenômeno da realidade. Em dado, momento, a palavra *capitalismo* é cantada por João Victor. Caio Santos não conseguindo seguir em frente, e não a compreendendo pára e pergunta o que significa.

O trabalho minucioso continua até que fiquem satisfeitos pelo menos parcialmente com o resultado. Desse modo, buscam dar um acabamento ao trabalho ao considerar que está no momento de mostrar aos colegas:

João Victor: A gente já tem uma música inteira, Caio Santos.

Caio Santos (*ditando e escrevendo*): “Ne..sse..dilema”?

João Victor (*cantando*): É. “E ajudar toda a nossa nação”. Aí bota no fim, o refrão...

Caio Santos: Vamos mostrar pro pessoal da nossa turma né?

João Victor: A gente não vai mostrar, a gente vai exibir.

Caio Santos: Exibir. A gente quer se exibir. (risos)

Interessante como a expressão “se exibir” demarca a importância do outro que é espectador ou ouvinte. Fazer músicas sugere que seja um recurso que dê conta da vontade de apresentar ao outro seu trabalho, uma necessidade de comunicação essencialmente. Levanta uma questão ao adulto, sejam pais, professores ou pesquisadores: com que sutileza e atenção devemos lidar com esse momento crucial da apresentação, para o qual todos os esforços parecem ter sido direcionados?

Outros sentidos também surgem junto ao processo quando em dada passagem imaginam a gravação de um videoclipe e apresentações:

João Victor: Mentira e morte. Caio você parece que tá falando lá de dentro da prisão. A gente podia né, se fizer o clipe dessa música lá dentro da prisão.

João Victor e Caio Santos (*cantando*): “Corrupção mentira e morte, não pode ser a nossa sorte, só se for num mar de confusão”.

(Caio Santos vai ditando e escrevendo a letra vagarosamente)

João Victor: A gente podia fazer uma apresentação, né?

Nesse trecho fica explícito a busca numa articulação direta com a vida. Poderíamos indagar sobre a presença desses outros aspectos lúdicos engendrados às ideias de música das crianças, como pistas ao modo como se relacionam com a cultura. Temas delicados e típicos do mundo adulto são “tocados” pelos meninos ao serem transmutados em imaginação, sem a

perda do seus teores. Uma ressignificação e uma forma de uso da arte como forma de resposta.

Esses últimos comentários também fornecem um entendimento de que a dupla fornece um acabamento ao trabalho, ainda que parcialmente, concluindo sobre algo que já pode ser mostrado, completando assim o ciclo da criação a que se Vigotski (2009), na qual a objetivação de uma obra, constitui as principais relações entre imaginação e realidade. É quando a obra está pronta a participar e influir no mundo.

Paralelo ao trabalho dessa parceira entre João Victor e Caio Santos, outro grupo também se dedicava a uma atividade. Ambos após o tempo esgotado, foram reunidos para apresentarem suas produções do dia. Hulk propõe uma solução ao impasse de seu grupo indicando a união com o grupo de Caio Santos e João Victor, e também à mim, como uma forma de conseguir fazer com que a música ganhe fluência: “Vou dar um palpite. (silêncio). Acho que todo mundo tinha que fazer junto cara, por que o João ia tocar uma coisa, o Caio ia tocar violão, o tio ia tocar não sei o que...”.

A ideia de Hulk em todos tocarem juntos não ganha força nesse momento e então, reforço que cada grupo apresente aquilo que conseguiu fazer mesmo que parcialmente. Após as apresentações conversei com eles sobre como estruturar a música, buscar perceber os detalhes de tonalidade e rítmicos, e tranquilizando-os que teríamos vários encontros pela frente.

Ao final percebo que os dois grupos respondem de modos distintos. Enquanto o grupo de “se essa rua fosse minha” se dispersa ou conversam sobre outros assuntos, os meninos que gostaram de seu resultado, empolgados, ficam tocando um mesmo trecho inúmeras vezes por um bom tempo. Essa diferença entre os dois comportamentos sugere a importância da avaliação de uma produção e seu processo.

Em relação à avaliação, destaco um momento de tensão entre eu e as crianças, uma passagem significativa que se refere à crítica e avaliação. Depois de quase uma hora concentrados numa sala, Caio Santos e João Victor tinham acabado de fazer uma música e bastante empolgados me mostraram quando entrei na sala para chamá-los.

Caio Santos: A gente pode tocar por enquanto, só até agora?

João (pesquisador): Vamos lá? Vocês querem mostrar pra mim? Manda ver.

Caio Santos e João Victor (*cantando com ênfase*): “Nenhuma possibilidade de falarmos a verdade, para dar um fim nessa ilusão, tantas histórias mal contadas, e verdades não faladas, não acredito mais em minha mãe. Todos os dias que eu acordo, sinto um pouco de remorso, por não dar um fim nessa ilusão, mas me escute com atenção, futuro está em minhas mãos e eu vou ajudar todos vocês. O problema

é o sistema, vou resolver esse dilema, e a ajudar toda a nossa nação. Corrupção mentira e morte, não pode ser a nossa sorte, só se for num mar de confusãaaaoo”.

(Breve Silêncio)

Caio Santos: Tá bom?

(Silêncio)

João (pesquisador): É... Vocês querem ir pra lá agora?

Caio Santos: ???

João (pesquisador): Tá quase acabando.

Caio Santos: Mas tá bom?

João (pesquisador): Vocês... Vocês são isso, entendeu? (*sorrindo*)

Caio Santos: Mas tá bom?

João (pesquisador): Vocês querem que eu diga que está bom? (*sorrindo*)

Caio Santos: Não sei.

João (pesquisador): E se eu disser que tá bom?

João Victor: A gente quer sua opinião sincera.

João (pesquisador): E se eu disser que tá bom?

João Victor: A gente vai ficar muito feliz!

João (pesquisador): Vocês vão ficar felizes. Uhm.

Caio Santos: Mas fala a verdade.

João (pesquisador): E se eu disser que tá ruim?

João Victor e Caio Santos: A gente vai tentar melhorar.

João (pesquisador): Ué, se eu disser que tá bom vocês não podem tentar melhorar, não?

Caio Santos: Até pode ser.

João (pesquisador): E se eu disser que tá ruim vocês não poderiam ficar felizes?

Caio Santos: A gente vai melhorar! Já sei a resposta!

João (pesquisador): Eu não disse nada (enfático). Eu não disse nada. (risos)”

(A seguir buscaram onde supostamente erraram)

Caio Santos (*cantado*): “Mentira... nenhuma possibilidade de falarmos...” a gente deu uma desafinada, e a gente...no ritmo.

Caio Santos e João Victor (*cantando*): “Nenhuma possibilidade de falarmos a verdade, para dar um fim nessa ilusão”.

Caio Santos: Tô confundindo com essa letra.

(E assim continuam a revisar a canção)

Essa passagem consiste em uma das mais delicadas de toda a oficina, na medida em que a composição que acabava de surgir e já se apresentava a um juízo de valor. O lugar da crítica. Que lugar o outro (professor, pesquisador, adulto e músico) ocupa que mobiliza a tal ponto a dupla de crianças? Independente de quem ocupasse esse lugar, ele já é idealizado como aquele que contribui para legitimar uma produção. A necessidade de ter um juízo de valor para um outro de fora do círculo de produção, seja parceria, coletivo ou individual, parece mobilizar a produção. Na medida em que se realiza algo se tem em mente um outro que lhe serve de “destinatário”⁹⁰.

O sentido artístico que reside na interrelação entre criador e ouvinte fixados na obra, fica aqui evidente na medida em que o peso valorativo da música recai agora sobre a opinião do ouvinte. Pela própria posição ocupada por mim, ao menor indicativo da reprovação de algum aspecto, far-se-ia com que se mobilizassem e revisassem a canção podendo até promover uma mudança na obra.

⁹⁰ Bakhtin (2011) trata desse aspecto em sua obra *Estética da criação verbal*.

Mas o que chama atenção é o meu posicionamento hesitante e contraditório, enquanto pesquisador nesse episódio. Desse lugar tanto era possível uma avaliação quanto priorizar a instauração de questões e continuar o diálogo acerca da composição, porém ao ser abordado inesperadamente, creio não ter tido a sensibilidade suficiente ou perspicácia em perceber o “fio de seda” em que consiste a crítica em tal circunstância. Como afirma Bakhtin (2010), o mundo da vida é o lugar onde ato é irrepetível. Instaurado esse instante, o ato torna-se único e irrevogável.

A mínima dúvida em dizer se está bom ou ruim, soou como uma omissão e gerou um movimento bastante desconfortável às crianças ao compreenderem seu trabalho como insuficiente, pois pouco provável que pensassem outra coisa a partir da minha indefinição em avaliá-los. Compreendo esse aspecto como o quanto significativa é a voz do adulto para a criança em situações similares, de avaliação e num convívio tão próximo. É impossível deixar de enfatizar a necessidade de um extremo cuidado ao considerar o lugar daquele que produz uma obra, especialmente crianças, em relação ao lugar do qual respondemos nessa relação criança-adulto.

Encontros depois, teve continuidade o trabalho de estruturação da música dos meninos. O próprio grupo pôs-se a avaliar sua produção na medida em que iam criando soluções, como se vê nos comentários: “Tem duas notas aqui que eu gostei”, “finalmente a gente conseguiu tocar!”, “Eu acho que o ‘A’ ficou melhor” ou “Ficou maneiro”.

As avaliações parciais de certa forma vão contribuindo a selecionar e definir a forma. Ainda que intervisse várias vezes nesse processo, eu procurei permitir que também por si só problematisassem a forma musical e exercessem uma autoria nessa estruturação.

Mariana: Posso dar uma ideia? Rapidinho, deixa eu dar uma ideia aqui. Quando você Vi começar, você só faz uma vez e entra cantando. Você podia ficar mais um pouco tocando, mais uma vez pelo menos.

Kaio Mattos: É.

João Victor: No sol!

Caio Santos: Esse, eu posso fazer essa primeira parte. Começo, aí depois, começo a primeira parte

Kaio Mattos: Tu faz essa parte, aí.

No interior da banda, observam-se movimentos de aproximação e afastamento que vão de certa forma configurando a oficina. Já nos últimos encontros, João Victor e Kaio Mattos iniciam uma parceria que vai se desenvolver por mais dois encontros seguintes, incluindo Beatriz num desses encontros. Num primeiro momento, os meninos, cada um com um violão, experimentam diversos acordes, tocando trechos de música e conversando sobre isso.

Posteriormente, concentrados no trabalho sobre acordes e ritmo harmônico, eles negociam utilizando termos propriamente musicais e critérios de gosto pessoal em relação a sonoridade.

Kaio Mattos: Então faz um ritmo diferente. Mesma coisa, só que mais lenta.
(Demonstra tocando de forma mais lenta).
João Victor: Vamos fechar a música só no agudo assim.
Kaio Mattos: Vai ficar no bonito!
Kaio Mattos experimenta um solo.
João Victor: Você toca... mi... si...
Kaio Mattos: Primeira, terceira...
João Victor: Primeira, terceira.

Mesmo estando um pouco distante e fora do diálogo deles, Beatriz procura acompanhar as elaborações dos meninos tocando flauta e xilofone (🎵▶ Faixa 8). A ideia que se tem é de que os instrumentos da menina são como um “desejo sonorizado” de estar junto, mas não no sentido romantizado ou como um lamento, mas sim como uma luta ao se manter junto com a dupla. Após alguns momentos, ela então se pronuncia reconhecendo uma passagem tocada por Kaio:

Beatriz: Gente, isso é uma música! Toca do começo vai. Eu vou começar...
(Kaio Mattos toca do início lentamente. Mas Beatriz não toca)
Beatriz: A minha ideia é que a gente assim quase não tem caminho pra criar música... O meu irmão tem uma...
Beatriz: Já que a gente não criou nenhuma ideia de letra... A gente pode criar a letra assim de sol (nota musical).
Kaio Mattos: Sol... (*estranhando*)

A ideia não é bem aceita ou não bem compreendida:

Beatriz: A gente podia fazer isso! (colocar uma letra)
Kaio Mattos: Eu tô fazendo isso. E ele também. E você, se você quiser!
(*rispidamente*)
Beatriz: Não vou me meter!

Os meninos continuam a tocar e Beatriz busca acompanhá-los improvisando algo na flauta doce. João Victor sugere que ela “pegue o ritmo”. Depois de algumas tentativas e de tentar agora acompanhar os meninos com o chocalho, entram em tensão:

Beatriz: Parou, parou! Vocês vão ficar tocando isso mesmo?
Kaio Mattos: A gente só tem isso. Eu que inventei isso.
João Victor: E a gente combinou tocar isso.
Kaio Mattos: Por enquanto, né. Você pode pegar algumas notas da tua música e tentar encaixar aqui pra ver se fica melhor. Se não ficar a gente deixa assim mesmo e talvez acrescentamos mais uma ou (...) só as notas, tipo...

João Victor retruca dizendo que a música já possui notas. Depois de passar várias vezes a sequência musical, Beatriz percebe uma ideia de acabamento e reconhecimento e diz:

“Tio, inventamos uma música! Inventamos!” Lhes pergunto sobre o tipo de música, a qual me dizem ser instrumental. Os meninos continuam a buscar um tipo de sonoridade, mas Beatriz não participa das decisões.

João Victor: No início a gente começa no agudo.

(Kaio Mattos toca todo o início, enquanto Beatriz o acompanha no chocalho)

João Victor: Tu vai tocando, toca assim. Quando você trocar de nota, você não faz assim (mostra). Você só faz assim (*mostra outra posição*) quando for começar a música.

Kaio Mattos: Ah.

João Victor: Aí quando for começar a música, você imagina que a última nota é essa (e toca três notas no xilofone) e aí eu entro aqui (*toca outra frase no xilofone*).

Beatriz: Como assim?

Kaio Mattos: Você faz ou meu ritmo (demonstra na guitarra) ou no ritmo dela (*demonstra com a voz tststs*)?

João Victor: Não vou fazer (...)

Kaio Mattos: Eu sei! Tenta fazer tua música de fundo bem baixinho assim. Tenta achar, que nem eu fiz na música do Caio, quando o tio mandou achar alguma coisa⁹¹, assim.. Então, tenta fazer isso com suas notas no fundo, pra tentar achar uma nota que combine com o som da guitarra, do chocalho, acho...

É importante destacar que os meninos parecem considerar pouco as falas de Beatriz, buscando designar funções *a priori* a ela. João Victor diz á Beatriz: “Não. Toca duas vezes, aí você dá o sol duas vezes.” E em outra passagem, age de modo similar:

Kaio Mattos: Vamos tocar só o final, só essa parte.

Beatriz: Vamos tocar bem rápido.

João Victor (para Beatriz): Você não toca no final.

Essa relação de tensão é relaxada quando brincam com o triângulo

João Victor: O triângulo tem um barulho mais alto que o arroz (se referindo ao chocalho de arroz).

Beatriz: É hora do rango.

Kaio Mattos: Aumentem um pouco (se referindo ao som da guitarra).

Beatriz: É hora da comida!

Todos riem

João Victor: É hora do rango.

Kaio Mattos: Vai, cara. Aumenta lá pra gente ir. Vamos ver qual é o mais alto.

João Victor: O triângulo é mais alto.

Contudo, após brincarem com o triângulo, eles retornam ao início da música e a tensão continua:

Kaio Mattos: Da outra vez foi assim né. Peraí vamos começar de novo. Vai pega o violão aê.

João Victor: Tocar triângulo é...

Beatriz: Vocês tão precisando de mim aí?

Kaio Mattos: Não, muito obrigado.

⁹¹ Em outra ocasião, pedi que explorasse e inventasse algo na guitarra para acompanhar a música feita por Caio Santos e João Victor.

Esses dois momentos distintos que se apresentam consecutivamente mostram a tensão entre seriedade e brincadeira. Ainda que estejam no patamar da ludicidade, alguns momentos a seriedade são postos de lado e os três se dão a brincar sem interdições, clima esse que logo ao voltarem à atividade de composição se desfaz e retornam a tensão.

No último dia, ficou combinado de apresentarmos as últimas músicas e comemorarmos, contudo, Beatriz mesmo tendo confirmado de trazer bolo, etc. não compareceu. Os meninos apresentaram a música, sem lembrarem dela. Ainda que periféricamente, a menina participou do processo, mas fica a dúvida sobre o quanto ela aderiu ao trabalho iniciado pela dupla.

Finalmente, no momento final da oficina, realizei uma última pergunta à qual a resposta parece ter sido uma síntese de toda experiência da banda:

João (pesquisador): Pra vocês criarem músicas, criar, na música, o que vocês acham que não pode deixar de ter? O que vocês precisam?

Kaio Mattos: Ah.

João (pesquisador): Não é só instrumento musical não.

Hulk: Ideia.

João Victor: Eu acho que pra tocar tem que ter ideia, silêncio, respeito...

Hulk: Ideia, trabalho em equipe, tudo isso que... Respeito, é isso aí.

Kaio Mattos: Ideia, trabalho em equipe, respeito, amizade, tudo.

Hulk: É.

João (pesquisador): Amizade?

Kaio Mattos: É.

Hulk: É.

João (pesquisador): Você acha que duas pessoas que não têm amizade, não se gostam, elas não podem compor juntos?

Kaio Mattos: Pode.

João Victor: Pode fazer uma música, mas não vai ficar tão bom.

Kaio Mattos: Não vai gostar um do outro, vai demorar um ano.

João Victor: Quando não tem amizade, não vai gostar de ficar perto do outro, esperando...

Kaio Mattos: Aí faz uma música o outro discorda.

João Victor: Não vai querer se encontrar...

João (pesquisador): Então vocês acham que pra criar juntos, é uma coisa de convivência né?

João Victor: É. No começo você pode até não ter amizade, mas você tem que desenvolver uma amizade. Você não pode odiar.

Hulk: Eu não falava direito com o Kaio Mattos, nem com a turma dele, nem com ele.

João (pesquisador): Vocês acham que nesse grupo que a gente juntou pra criar música, vocês acham que isso ajudou na amizade de vocês, vocês se aproximaram mais, se conheceram mais, ou tipo, tá terminando hoje e não mudou nada na relação de vocês?

(Silêncio. Pensativos)

João Victor: Bom. Eu acho que, eu tô repetindo isso de algum lugar que eu já vi, mas eu acho mesmo que o melhor jeito de você conhecer alguém é tocando junto.

João (pesquisador): (risos) Legal.

Hulk: Também acho.

Kaio Mattos: Concordo.

Essa passagem final apresenta diversos aspectos que levam em consideração o outro não somente no processo de criação em si, mas na experiência de uma banda como um todo. Os termos *Respeito, trabalho em equipe e amizade* são apresentados de modo positivo nesse sentido. Interessante também foi a maneira implicada como consideraram a relação entre afinidade e produção. Ao problematizar essa relação, sustentando a possibilidade de produção mesmo sem amizade, suas respostas permanecem positivadas, ao comprometerem de forma negativa a qualidade da música, o tempo plausível de produção e a própria convivência pessoal caso não houvesse afinidade. Esse lugar positivo da amizade encontra ainda um fechamento com uma expressão de “efeito” de João Victor sugerindo um vínculo importante que liga amizade à música.

Essa perspectiva dos meninos sobre a relação entre processo de criação e amizade se assemelham aos aspectos observados nas bandas e aprendizagem informal no capítulo dois. A afinidade e as relações de amizade como uma rede sustentam uma banda enquanto lugar de encontro para se fazer música. Esse diálogo com as crianças revelou uma parte positiva da experiência na oficina. No entanto, aspectos do próprio contexto da pesquisa e também do próprio desenrolar do processo, impossíveis de serem previstos, tornam essa consideração bastante singular. Consistem em mais um ângulo sobre o modo como a oficina se desenvolveu e o que os processos de criação musical suscitaram em todos nós.

Está em jogo uma ética com as crianças. Por que deveriam criar? Seria mesmo a banda um lugar prioritariamente de criação?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse capítulo conclusivo, inicio retomando as questões que impulsionaram essa pesquisa. A partir de uma leitura sócio-histórica, busquei problematizar os processos de criação musical das crianças no contexto de uma oficina musical, compreendida como uma ideia de banda; assim como, mais especificamente compreender que aspectos musicais estão envolvidos nos processos, como as crianças se relacionam e se organizam no decorrer desses processos e que sentidos as crianças constroem para esses aspectos. Esses questionamentos no decorrer da tese proporcionaram o contato com outras questões mais amplas acerca da infância, da atividade criativa e da cultura como um todo.

O tema da criação musical infantil surgiu como questionamento elaborado inicialmente no ambiente da educação musical, a partir de práticas pedagógicas, e apresentou-se para mim como questão de pesquisa ao me fazer indagar “como se dão os processos de criação musical das crianças?” No decorrer da pesquisa, essa questão foi extrapolada na medida em que outros aspectos agregados e inseparáveis ao tema exigiram atenção.

A perspectiva teórico-metodológica tomada nessa pesquisa leva em conta que uma de suas dimensões consiste na construção de seu campo, ou melhor, da organização das condições para o desenvolvimento das atividades das crianças interlocutoras pelo pesquisador. Nesse sentido, ao decidir por trazer a ideia de banda à oficina musical, estava a trazer uma série de sentidos que esse elemento da cultura contemporânea guarda consigo. O ato de implementar a oficina musical “Vamos montar uma banda?” revelou tanto o meu olhar sobre a articulação entre crianças e criação musical quanto posturas possíveis dessas crianças frente à cultura. Essa noção fica mais clara a partir do momento em que a pesquisa vem chegando a sua conclusão, e, ao olhar para trás, determinados aspectos foram revelando-se mais proeminentes.

Entendendo que as crianças estabelecem relações com a cultura musical, especialmente a música popular, assumi a ideia de banda como constituidora da oficina. Como uma proposta de atividade de composição, a construção e desenvolvimento da oficina musical por mim e pelas oito crianças mostrou a relevância das relações interpessoais nessa construção, o engendramento dessas relações com aspectos do fazer musical em si, a indicação de uma construção de repertório como atividade articulada à criação de material autoral e a importância da presença do outro como interlocutor no que tange ao plano das

atividades musicais. Assim como revelou também algumas questões metodológicas em relação à especificidade musical desse campo.

No que se refere à relevância das relações interpessoais no interior da oficina podemos destacar que as produções musicais giraram em torno do tipo de relação que se estabeleceu em cada momento, a incluir a presença do pesquisador. Em muitos momentos, as afinidades apontaram as parceiras para compor ou para ensinar e aprender alguma passagem musical, fazendo com que as produções se concretizassem a partir da intensidade desses contatos que se reiteravam durante os encontros. Da mesma forma, estar mais à vontade para conduzir determinadas músicas ou para sugerir alguma passagem ficou bem evidente nessa questão das afinidades. Por outro lado, a pouca afinidade entre alguns membros determinou afastamentos e tensões, o que promoveu alguma dificuldade sobre a prática musical e também sobre o processo de criação, especialmente nas composições. Sustentando essa trama, percebem-se redes de amizade e afetividade tecidas numa polifonia de vozes que se apresentam em permanente negociação de sentidos.

O vínculo entre criar, tocar e aprender no qual se revelou a necessidade de possuir e trazer um repertório por parte dos alunos auxiliou-me na compreensão do sentido de banda não como um objetivo pontual de compor como eu intencionava no início, mas sim um lugar lúdico em que o criar, o tocar, as trocas de conhecimento e a convivência consistem em partes fundamentais desse coletivo que imprimem uma condução singular e impossível de apreender *a priori*.

Cada atividade que constituiu a oficina desenvolveu-se de acordo com negociações desenroladas em cada encontro. Contudo, ainda que tenha sido possível estabelecer uma permanência quanto à estrutura (dias, horários, recursos materiais, etc.) cada encontro apresentou-se como único sendo constituído pela disposição das crianças que participaram de cada um.

Em relação à coletividade, o grupo se apresentou de forma ambígua. Se por um lado desejavam muito estarem juntos, por outro, em alguns momentos esse aspecto se mostrou um empecilho para composição. Foi verbalizada por eles em diversas passagens a presença do colega como um fator positivo, como uma necessidade ou como um aspecto que ajudaria no processo de criação, e também a necessidade de ter o outro como participante dos encontros como um todo. Em outras palavras, o sentido de coletividade guarda não somente o objetivo de compor, mas sim a possibilidade de uma convivência dinâmica em torno da música. Entretanto, ao se colocar em jogo a tarefa da composição propriamente dita, e principalmente a partir do momento em que isso se acentuou para cada um deles, as relações modificaram-se.

Desafiados a criar algo novo, perceberam-se relações de desafio e busca de um consenso em discussões sobre a escolha de assuntos a se falar, ou sobre a escolha de sonoridades, por exemplo.

Da mesma forma, as negociações quanto à execução coletiva de canções conhecidas foi transcorrendo com a participação de praticamente todos os integrantes, e em alguns momentos com minha participação. Porém, no instante em que se apresentou a necessidade da construção de algo novo, as crianças passam a se reorganizar em grupos menores ou duplas, e de buscarem um espaço e tempo próprios, ou mais reservados. Ou seja, percebe-se que uma das distinções entre as atividades da banda como um todo e o processo específico para composição no interior da banda reside em agenciar novas condições que privilegiem uma afinidade preferencial entre os membros e também a construção de um ambiente mais propício à concentração. Apresentam-se o coletivo e o individual ao mesmo tempo, porém cada aspecto de maneira própria.

Os processos de criação musical em si ocorreram de diferentes maneiras e proporcionaram uma importante fonte de reflexão. Apesar da proposta da oficina musical ter sido de realizar composições, pudemos observar também outras formas de criação como as improvisações, sejam mais centradas individualmente de forma a explorar o instrumento, por exemplo, ou na forma de diálogos musicais de pergunta e resposta. Percebem-se também improvisações no interior de processos que culminaram em composições. A relação entre imaginação e realidade, pressupostos sobre o processo de criação, apresentaram-se por vezes permeando atividades mais estabilizadas como a composição e a busca em reter uma ideia ou imagem e, por outras vezes, de forma inteiramente lúdica como num experimentar um som novo ou improvisar algo cantando sem compromisso de registro.

A experimentação, a transformação, os percalços, as tensões, as incertezas, acasos e interrupções no processo criativo estão envolvidos numa intensa busca que se articulam às condições de produção e nos indicam que criar algo novo corresponde a uma complexidade de fatores que nem sempre são evidentes. Não se cria a partir do nada, e acrescentaria, nem tampouco a partir de um motivo fortuito. Criar é próprio do humano, está na vida e, portanto, faz parte de uma cadeia de sentidos em permanente construção na qual o produto se situa como um elo dessa cadeia e por isso guarda um sentido, ainda que possa ser de difícil percepção num primeiro momento.

Experimentar livremente tanto os instrumentos quanto os aspectos musicais subjetivos envolvidos⁹² pode estar diretamente ligado à lembrança de músicas ou passagens que já se domina. Aspecto esse que se revela na negociação com os parceiros sobre o que vai permanecer na obra e o que será descartado. Certa tensão, busca e superação (ou não) de obstáculos ocorre entrelaçada a essa experimentação na tentativa de se extrair algo que lhe agrade e que lhe convenha. Percebeu-se que esse processo para alguns se deu como uma primeira vez. Essa pista fica mais clara ao compararmos as respostas sobre a pergunta “o que é criação?” realizada no primeiro e no último dia. As respostas do último dia trouxeram muito mais características de um processo do que o primeiro, sendo plausível pensar que eles tiveram algo mais a dizer acerca do processo após vivenciá-lo.

Observou-se também uma integração entre a execução, a escuta e o aprendizado. Contudo, esse entrelaçamento é difícil de ser apreendido de modo segmentado ou consecutivo. Tudo ocorre quase que ao mesmo tempo, em que cada ação corresponde a uma necessidade de um dado momento. Não existe uma hierarquização na qual um aspecto deva se apresentar antes dos outros, mas sim uma relação real implicada com o momento, e negociada permanentemente entre os integrantes.

Simultaneamente a esses aspectos, também é possível perceber, ainda que sem detalhamento, um *continuum* sonoro em que sempre há alguém tocando um instrumento em quase todos os encontros. Nesses lugares não se é possível precisar se estão criando algo novo, se estão a buscar algumas coisas naquilo que conhecem ou se estão simplesmente desfrutando do prazer de tocar. Tais ações ficaram mais claramente perceptíveis no momento das transcrições evidenciando que em geral, essas ações ficavam em segundo plano em relação aos diálogos e às minhas intervenções ao questionar ou ajudá-los a resolver alguma situação. Consistem em “sombras” nas quais podem se encontrar as estruturas dinâmicas da própria organização lúdica da oficina: a oportunidade de tocar de jeito próprio, a elaboração de regras singulares formuladas no próprio fazer, na escolha de instrumento, e nas decisões do que tocar e com quem tocar.

⁹² Refiro-me às ideias de música na mente da criança, busca de uma melodia, de uma dada combinação harmônica, de um dado ritmo, de um tipo de som, etc.

Muitas Bandas, uma Banda

Construir um repertório mostrou-se como um dos mais importantes sentidos apresentados pelas crianças para essa oficina musical. A articulação desse aspecto com a atividade de criar foi destacada pelas crianças ao defenderem que era preciso saber tocar músicas conhecidas antes de realizarem suas composições. Tanto coletivamente quanto individualmente foram trabalhadas músicas trazidas por eles que lhes serviram de fonte de elementos nos processos de criação. Na oficina como um todo, constatei que a busca pela atividade de reprodução se sobressaiu à atividade de criação.

Essa configuração faz sentido ao considerarmos algumas concepções dos integrantes. Uma concepção de música em que a imprecisão rítmica e melódica é inválida descarta uma série de possibilidades e experiências sonoro-musicais que, ainda que soassem estranhas aos ouvidos, podem perfeitamente carregar sentidos. Contudo, a concepção convencional de música tem em seus horizontes uma composição estruturada e tal percurso prescinde, em geral, de exercícios de repetição, de adquirir técnica e execução. Esse foi justamente o movimento realizado. O surgimento do novo prescindiu de um “preparo” anterior.

Por outro lado, tocar junto consiste também num prazer compartilhado e numa forma de se constituir um coletivo, de instaurar familiaridade e principalmente a busca de uma identidade. O desejo de construir um repertório pode estar relacionado a esses fatores em que se prefere buscar um patamar comum de comunicação do que o risco do desconhecido, em geral quando se lança ao novo. Contudo, ao mesmo tempo em que se apresenta esse busca de identidade, há o fator da construção de sua subjetividade, na qual o ato de criar contribui para a noção de se colocar como único no mundo, apontando para um conhecimento e afirmação de si, através de diferentes expressões incluindo a música. Esse movimento paradoxal no indivíduo de procurar associar-se ao coletivo ao mesmo tempo em que irrompe sua individualidade, expressa-se na atividade musical.

A busca por um repertório sugere também um desejo de “aderir” a uma cultura já existente, a participar dela, ainda que indiretamente no instante que reproduz seus elementos. Mas que tipo de cultura musical está eles a ouvirem e olharem?

Em relação ao repertório apontado pelos alunos, preferencialmente foi trazido um conjunto que pode ser compreendido como da música popular, das mídias ou de massa. Esse conjunto constituiu mais que o dobro do repertório de músicas tradicionais infantis ou folclóricas. Somado a isso, somente duas músicas do universo erudito foram trazidas. A

grande maioria das músicas foi trazida pelas crianças, exceto algumas canções folclóricas que foram de minha proposição. Contudo, essa desigualdade não corresponde inteiramente ao efetivo “uso” das músicas, de forma que músicas tradicionais infantis marcaram presença significativa.

Nessa configuração é interessante observar que , ainda que desigual, consiste num encontro entre “faixas” sonoro-musicais e que de alguma forma contribuem para a singularidade do grupo. A coexistência de músicas tradicionalmente infantis com músicas da cultura em geral, e ainda as músicas eruditas, vejo também como uma oportunidade de exercício de tolerância na medida em que acolhe as diferentes representações daqueles implicados no grupo, e no contato entre suas diferenças podem vir a propiciar discussões enriquecedoras no que condiz conhecer e respeitar aquilo que é alheio.

A ideia de banda como lugar de convivência e encontro trouxe à tona uma diversidade de assuntos possuindo ou não uma relação direta com as composições. Da mesma forma que agenciou diferentes formas de relacionamento no coletivo apresentando-se ora como discurso generalizado para todos, ora como uma necessidade de momentos particulares e, muitas vezes, na construção de parcerias e afinidades.

Uma das tarefas do pesquisador foi também criar as condições favoráveis para que se realizassem os processos de criação musical. Nisso, foi então implementada a oficina musical, sob uma ideia de banda. As condições também foram alvo de indagações não somente às crianças interlocutoras, mas também ao campo teórico pertinente. Ainda que houvesse condições supostamente ideais, o que se percebe é que não são somente as condições de criação que estão em jogo numa banda, mas sim as motivações. Por que criar? Por que aprender tal música?

As crianças apontaram-me o caminho como compreenderam a oficina e onde situaram o processo de criação: após estabelecer um repertório conhecido. No entanto, por que formar um repertório primeiro? Por que não começar inventando já que tinham a técnica e os instrumentos, e a meu ver, as condições para se começar? O modo como as crianças ressignificaram a oficina, me leva a considera que sem um motivo, não há produção. “Tocar com os amigos”, “fazer sucesso”, “me divertir” foram algumas das falas das crianças sobre o que as levou a se inscrever na oficina musical. Há uma posição afirmativa na qual se transparece o porquê de participarem do grupo, que se percebe muitas vezes em suas formas de participação e comportamento, e não somente nas verbalizações.

Compreendo que o impulso que movimentou a formação do grupo fez com que trouxessem aquilo que já tivessem alguma segurança em mostrar, seja uma canção, um trecho

musical ou alguma habilidade instrumental/vocal para formar um repertório. Ou seja, o sentido de banda toca na capacidade de comunicação que se apresenta de modo singular para esse coletivo (não é qualquer coisa que trazem, mas sim elementos de acordo com a expectativa dos colegas). O vínculo entre comunicação e motivação para se fazer, compor ou escutar música, pode ser um aspecto relevante na reflexão e nas propostas que envolvem a criação musical na infância. Estou a explicitar uma ideia de que a música carrega uma função comunicativa na qual o interesse das crianças em compor um repertório, em síntese, consiste num interesse primordial em comunicar-se! Consiste numa das alternativas que se tem em narrar sua história, suas preferências e seus valores, assim como constituir uma maneira afirmativa de se colocar no mundo através das músicas e canções, seja por aquelas que se oferecem na cultura, seja por aquelas que venham a ser criadas. Cabe a indagação, no âmbito da música, em que lugares da cultura e de que forma as crianças ocupam o papel de narradoras de suas histórias?

Esse ponto nos volta a chamar a atenção acerca da representação de seus lugares na cultura. Inicialmente, parece que foi a primeira vez que dialogaram sobre o tema da criação. As falas sobre suas experiências com música relatam contextos onde as atividades musicais prioritariamente se dão sob a forma de aprender e reproduzir um repertório como exigência para participar dos acontecimentos sociais como músicos.

Dessa forma, refletem a mesma perspectiva hegemônica em diversos outros campos: a validade da produção infantil reside na sua capacidade de aprendiz, tendo suas possibilidades de afirmação muito reduzidas a produções que pouco valem ou ocupam espaços extremamente específicos. Corroboram ainda se considerarmos que na cultura hegemônica atravessada pela lógica do mercado não há espaço para autorias, exceto de uma classe privilegiada ou com função específica de criação. Nesse sentido, parece ser naturalizada por parte desse segmento da sociedade a proposição e o investimento incisivo num modo de estar no mundo pautado em repetições e reiteraões, que minimiza não só os aspectos mais singulares das produções infantis, mas também de todos. E no caso específico da criança, situando-a no lugar de consumidora, de modo a fazer todo sentido para esse mecanismo a desvalorização de uma singularidade e de um respeito às especificidades infantis e, indiretamente, um esvaziamento de todo e qualquer natureza de criação que possa se afirmar, incluindo a musical.

Por outro lado, aprender uma dada cultura é também inserir-se num meio em que, especialmente para as crianças maiores, é forma de busca de identidade e afirmação. Exercitar uma canção junto aos colegas foi algo significativo no decorrer da oficina. O lugar

do coletivo parece encontrar-se num repertório comum. E essa postura incidu inclusive sobre uma das músicas criadas por uma dupla. Logo que a canção foi apresentada ao grupo todo, percebe-se um movimento de aglutinação à sua volta, em que todos queriam aprender e participar de música. Compreendo que esse movimento de reprodução associado à criação, diferentemente daquele imposto pelos mecanismos hegemônicos, corresponde a um “acordo” válido àqueles integrantes. Instaura-se um sentido consistente para que se aprenda tal canção.

Ou seja, existe ao fundo da banda e das possíveis criações um movimento de querer estar junto *fazendo música* e que não vê obrigatoriamente a necessidade de compor ou improvisar. O que se cria paralelamente à música, seja ela nova ou antiga, são novas relações e novas maneiras de se organizar coletivamente. O sentido tão significativo do novo não se encontra somente na música, mas sim no *estar junto como uma primeira vez, estar junto numa banda*.

A composição e improvisação parecem apresentar-se em circunstâncias bastante singulares, e parecem respeitar um ritmo próprio de acontecer, na medida do possível, ainda que não se complete por inteiro. Tal singularidade envolve também uma forma íntima de construir música, uma intimidade no processo de criação que se exige antes de expor uma produção. Participar da banda consiste num exercício de negociação permanente, assim como, em mais uma oportunidade de criar um mundo próprio no qual o adulto, sejam pais ou pesquisadores, começam a encontrar limites, o que prescinde de diálogos e franca comunicação para um respeito mútuo.

Fazer música é comunicar-se! O valor da apresentação e das várias ocasiões no decorrer da oficina em que as crianças estão a mostrar o que estão fazendo, sejam pequenos trechos ou músicas inteiras, leva a crer que veem também na música possibilidades de comunicação. Um tema bastante comentado corresponde a shows e apresentações. Seja imaginando mostrar sua música, comentando sobre alguma característica marcante de um show de rock, ou discutindo detalhes pragmáticos da organização de um show e, principalmente, levando em consideração tudo aquilo que é mobilizado subjetivamente quando uma apresentação pública vai efetivar-se, todos esses aspectos levam a pensar sobre o significativo valor para a relação entre música e crianças que reside nas apresentações. No entanto, a de se problematizar essa questão na medida em que é habitual o vínculo da apresentação na forma de espetáculo com o conceito de mercadoria, especialmente na indústria do entretenimento, o que implica em uma série de outras considerações não menos importantes que ultrapassam o ângulo ao qual essa pesquisa está a lançar sobre as crianças e

suas estratégias de alcançar e mobilizar o outro através da música, em suma, a busca em comunicar-se.

A ideia de banda como um campo de pesquisa nos moldes em que foi conduzido compreendeu um espaço dinâmico e assimétrico em que é possível acompanhar não somente as atividades musicais, mas também apreender pistas de como as crianças constroem e participam da cultura, considerando que uma banda consiste em uma das atividades coletivas musicais da contemporaneidade. É importante também considerar uma interlocução entre a prática musical dentro e fora da escola. Compreendo que nessa oficina, a configuração de banda deve levar em conta os limites e sentidos do contexto onde ocorreu, uma escola. Portanto, alguns aspectos que eventualmente podem se apresentar numa banda como uma ação comunicativa mais efetiva dentro de uma comunidade, e movimentos típicos de uma banda, como ensaios, negociações de equipamentos e tudo que envolve uma inserção num circuito alternativo da cultura (underground)⁹³, não foi possível ganhar espaço de forma que a banda não se encarnou fora da oficina. Em contrapartida, a possibilidade de uma banda no espaço escolar, pode ter proporcionado aos alunos escolhidos um sentido de participarem de uma espécie de “privilegio” onde poderiam dispor de maior autonomia para suas atividades musicais e de trocas, o que também propiciou a formação de um grupo de convivência por intermédio da música.

Porém, tendo sido a proposta da oficina realizar composições, um significativo desafio a meu ver compreende na busca de um equilíbrio entre certa “paciência” de esperar a circunstância própria da criação e a intervenção no sentido de pressionar em direção a uma objetivação de um produto. Deixar as crianças se auto conduzirem inteiramente ou mantê-las sob nossa guia para “resolver” as situações musicais são posturas que se afastam da compreensão acerca de seus modos de produção na medida em que uma produção leva em conta a presença do outro.

Na especificidade dessa pesquisa, fui também reconhecido pelas crianças como músico e professor dessa escola em que se realizou. A procura por esse equilíbrio toca na seguinte questão: Em que medida o pesquisador também é um integrante da banda? Até onde vai sua intervenção na organização da banda como um todo, e em instantes mais delicados, como vai lidar com os processos de criação? Em algumas ocasiões instauraram-se questões que tomaram fôlego exigindo de mim posicionamento, revelando e extraindo contradições. Uma pesquisa na qual o pesquisador se encontra implicado, guarda essa riqueza de que

⁹³ Organização de apresentações, busca de apoio, divulgação de músicas, vendas de ingressos, reuniões extramusicais, associações com outros artistas, transgressões, etc.

alteridades são reveladas nas perguntas formuladas no próprio contexto. Se por um lado, o pesquisador ao intervir pode instaurar novas questões aos seus interlocutores fazendo com que desenvolvam algum aspecto, o hiato ou mesmo a dúvida em dadas ocasiões revela o quanto é difícil circular alteritariamente no campo e o quanto é necessária uma contínua reflexão sobre as relações estabelecidas com as crianças interlocutoras.

Ainda que eu tivesse feito música com eles, não me constitui como integrante da banda. No entanto, se contrapôs à minha própria perspectiva, a visão de que as crianças tinham de mim (mais professor que pesquisador) e a própria singularidade musical que fez com que fosse bem-vindo ao grupo nas práticas musicais. Esses aspectos “forçam” o limite do estranhamento necessário à pesquisa de campo e persuadem em muitos momentos a “se sentir” da banda. Fato que instaura no campo como um todo eventuais tensões entre o lugar de pesquisador e, nesse caso, o lugar de músico e professor.

Contudo, isso não impede uma mudança de perspectiva minha em relação ao início da pesquisa. Inicialmente achava que, como eu, entendiam a banda como espaço essencialmente para compor. Porém, as crianças me apresentaram uma face da banda na qual a execução musical destaca-se eclipsando os processos de criação envolvidos ou mesmo os necessários ensaios. O que me faz considerar que nós, eu e as crianças (todas), não estávamos olhando o fenômeno pelo mesmo ângulo.

A mim, o sentido de uma banda se apresentara como experiência de vida vivenciado de seu interior, onde se observa a sua construção. Aspecto esse que se apresentou improvável para as crianças. Foi necessário “dar voltas” para compreender suas expectativas e como representavam uma ideia de banda e atividades de criação e composição. Através da análise do campo, pude perceber com mais clareza o quanto pesa o desejo em tocar suas músicas preferidas, assim como vislumbrar uma experiência de se expressar musicalmente e artisticamente em apresentações junto à pessoas queridas. Tudo isso, de certa forma, relativiza a noção que tinha de banda e composição, especialmente para essas crianças maiores. Por outro lado, elas puderam experimentar um pouco a posição de vivenciar uma “banda” por dentro, pelo menos sob alguns aspectos.

Uma banda como estratégia metodológica pode ser um campo rico de pesquisa em diálogo com a vida, na medida em que instaurou relações de convivência, amizade, experiências com música, discussões, preferências, concepção de música, parcerias, afastamentos e aproximações, enfim, um conjunto de aspectos articulados ao fazer musical. Foram essas condições que se ofereceram à pesquisa.

Conclusão

Há um equilíbrio muito sutil a ser buscado que não consiste somente em conduzir as motivações musicais, mas sim um engendramento nosso como participante do processo, participação essa que só pode ser pautada numa negociação e ética singular na qual se percebem e se constroem os limites e ações pertinentes a cada um dos participantes.

Sem abrir mão da responsabilidade que o adulto possui frente à criança, aponto, portanto, para uma necessária horizontalidade e equilíbrio das relações de poder, sejam elas explícitas ou subentendidas a partir dos lugares sociais ocupados por cada um. Torna-se necessário estabelecer relações dialógicas onde se possa conversar, discutir e ponderar outra postura frente à cultura na qual as crianças possam ser também levadas em consideração, no que tange ao exercício de suas participações não como reduzidas a consumidoras, mas sim como autoras, sobretudo coautoras. A presença do adulto em parceria com as crianças nessa construção justifica-se pelo fato de que a inserção na cultura deve ter como premissa acolhê-la de modo a participar de algo novo sem deixar de conhecer a história precedente que origina tal cultura. O que está em jogo não é necessariamente o surgimento de algo totalmente inédito ou nunca presenciado, mas sim em como lidar com aquilo que já existe resignificando, recombinao e desvelando novos ângulos, de modo a buscar responder às questões contemporâneas. Nesse sentido, o processo de criação no campo revelou justamente esse movimento, a busca de experiências anteriores sendo reinventadas e atualizadas para dar conta do presente.

A partir de todo o vivenciado na pesquisa, chego a algumas considerações que busco compartilhar com o leitor. Negociar a participação nas atividades musicais aponta para a instauração de uma ética entre o pesquisador e interlocutores, entre adultos e crianças. Tocar e ouvir música juntos pode ser algo desejado em muitos momentos, porém em algumas circunstâncias de composição ou improvisação, a presença do adulto por qualquer motivo que seja, pode fornecer um ar de interdição e atrapalhar completamente o fluxo criativo, ainda que pudéssemos querer ao contrário. Ideia similar apresenta-se na busca de uma intimidade e de um mundo próprio que deve ser respeitado no processo de criação. Acolher o repertório que trazem e, principalmente, incluí-los na prática musical consiste em algo positivo e respeitoso, mas que, no entanto, prescinde de cuidado e sutileza. O momento da crítica torna-se um aspecto fundamental na medida em que o adulto ocupa um lugar do qual se espera um julgamento de valor, podendo estabelecer assim o reconhecimento e respeito ao outro no que

há de mais humano: o seu afeto que se efetiva nas linguagens e na necessidade e anseios de comunicação.

Criar, conviver, jogar, experimentar instrumentos, exercer diferentes modos de lidar com a música, poder efetivamente compartilhá-las, escolher e decidir modos de participação consistem em ações que oxigenam a relação entre infância e música na medida em que as crianças passam a ocupar um lugar de maior visibilidade para o mundo e para si. Olhando e escutando esse percurso, desse momento conclusivo, passo a compreender que ter o processo de criação no centro dessas atividades indica um caminho bastante fecundo a ser explorado e aprimorado.

A atividade de criação possui seu valor não inteiramente em si mesma, mas sim naquilo que ela proporciona existir e naquilo que provoca: intensidade, comprometimento e a busca de uma afirmação da singularidade ao mesmo tempo em que leva a se reconhecer num coletivo. A atividade de criação então se torna suporte para lançar sua voz ao mundo e participar polifonicamente da música e do mundo.

Um dos aspectos que desejo “fazer existir” a partir desse estudo consiste em fornecer uma contribuição a um maior fomento e atenção aos espaços de criação, sobretudo na música, concebendo-os como lugar onde possamos dialogar com as crianças de modo cordial e prazeroso. No entanto, um desafio consiste em como construí-lo sob uma ética própria e singular e que tenha como prioridade a alteridade e uma aguçada consideração ao nosso interlocutor, de modo a não ceder ao caminho mais fácil que constitui os discursos generalizantes.

Compartilhar, criar, reconhecer, dialogar, tocar, cantar junto. Eis um sentido para a criação!

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é contemporâneo?* e outros ensaios. Tradução Vinicius Nikastro Honesko. Chapecó: SC, Argos, 2009.
- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2001.
- ARENDT, Hanna. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo, pós-fácio Celso Lafer. 10° ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARIANI FILHO, Fernando. Música em com-junto: um piquenique musical. In: *Anais do I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música, XV Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO*. Rio de Janeiro, 2010.
- ARROYO, Margarete. Música na Floresta do Lobo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.13, nº13, 17-28, set. 2005.
- ASSEF, Claudia. *Todo DJ já sambou: a história dos Disc Jóqueis no Brasil*. Ed. Conrad, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. *Discurso na vida, discurso na arte*. (mime-o). s/d.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Huditec, 2010.
- _____. *Estética da criação verbal*. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BEINEKE, Viviane. A composição no ensino de música: perspectiva de pesquisas e tendências atuais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 20. p. 19-32, set. 2008.
- BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. In: _____. *Obras Escolhidas II: Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987. v.2, p.71-144.
- _____. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaios sobre Literatura e História da Cultura*. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. 2. ed. Tradução Marcus Vinicius Mazzari: pós-fácio de Flávio Di Giorgi. São Paulo: Duas Cidades; ed. 34, 2009.

BENNETT, Roy. *Forma e estrutura na música*. Tradução Luiz Carlos Cseko. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

BLACKING, John. *How Musical is Man?* Seattle and London, University of Washington press, 2000.

_____. Música, cultura e experiência. Tradução: André-Keesde Moraes Schouten *Cadernos de campo*: Revista dos alunos de pós-graduação em Antropologia Social da USP / Universidade de São Paulo. V.16. nº16. Jan-dez. 2007.

BRITO, Teca. *Koellreutter Educador: O humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

_____. *Música na educação infantil: propostas para formação integral da criança*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

_____. *A. Por Uma Educação Musical Do Pensamento: Novas Estratégias De Comunicação*. 2007. 297 f. Tese (doutorado). Doutorado em comunicação e semiótica. PUC – SP, São Paulo.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo v. 24, n. 2, July/Dec. 1998.

_____. *Brinquedo e cultura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CALLEGARI, Paula. *A relação indivíduo-música na perspectiva dos significados musicais de Lucy Green*. 2008. 129 p. Dissertação (mestrado). Mestrado em Música em contexto. Departamento de Música. Instituto de Artes. Universidade de Brasília, Brasília.

CANDÈ, Roland. *História Universal de la Música*. Aguillar, 1981.

CARVALHO, José Jorge. *Transformações da sensibilidade contemporânea*. Departamento de Antropologia. Universidade de Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.ccs.ufsc.br/~geny/musics/_transformacoes.pdf> Acesso em: 13 nov. 2014.

CARVALHO, Tiago Q. M. *Lord of Hell: a prática musical da Banda Vomer na cena do rock/metal em Montes Claros - MG*. 2011. 289 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia/Escola de Música, Salvador.

CASTRO, Lucia Rabello de. Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (orgs). *Pesquisa-intervenção na infância e na juventude*. Rio de Janeiro: NAU/FAPERJ, 2008, p.21-42.

CAZNOK, Yara. *Entre o audível e o visível*. São Paulo: Ed. Unesp, 2008.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes do fazer*. 20. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: RJ: Vozes, 2013.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. In: _____. *Crítica y emancipación : Revista latinoamericana de Ciencias Sociales*. Ano1, n. 1 (jun. 2008-). Buenos Aires : CLACSO, 2008. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>>. Acesso em: 10 Abr. 2014.

COLÉGIO PEDRO II. *Projeto Político Pedagógico Institucional*. (mimeo). s/d.

COPLAND, Aaron. *Como ouvir e entender música*. Artenova, 1974.

CORSARO, William. *Sociologia da infância*. Artmed, 2011.

CORRÊA, Marcos K. Discutindo a auto-aprendizagem musical. In: SOUZA, Jusamara (org.) *Aprender e ensinar música no cotidiano*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.

COSTA, Rogério. Livre improvisação e pensamento musical em ação: novas perspectivas. In: *Notas. Atos. Gestos*. FERRAZ, Silvio (org.). Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

DELALANDE, François. *La musique est un jeu d'enfant*. Avec la collaboration de Jack Vidal e Guy Reibel. Paris: Éditions Buchet/Chastel, 1984

DOURADO, Henrique A. *Dicionário de termos e expressões musicais*. São Paulo: Ed.34, 2004.

DUARTE, Mônica. *Artes na Educação*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2012. v. 1.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender"*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e amp. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ELIAS, Norbert. *Mozart: sociologia de um gênio*. Organizado por Michael Schroeter. Tradução de Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

FERNANDES, José N. *Oficinas de música no Brasil*. Rio de Janeiro: Papéis e cópias, 1997.

_____. *Análise da didática da Música em escolas públicas do município do Rio de Janeiro*. Tese (doutorado). 01/06/1998. 1v. 352p. Doutorado. Universidade Federal Do Rio De Janeiro – Educação.

FERRAZ, Silvio. *Livro das sonoridades: notas dispersas sobre composição*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

FERREIRA, Aurélio B.H. *Novo dicionário Aurélio Buarque de Holanda*. 4. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

FONTELES, Bené. *Gil Luminoso: a po.ética do Ser*. Brasília: editora da Universidade de Brasília; São Paulo: SESC: 1999.

FONTELES, Marisa T. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre a música e educação*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: editora: FUNARTE, 2008.

FRANÇA, Cecília C. Riffs Forever: o rock na sala de aula. *Música na educação básica*, v.4. n. 4, nov. 2012.

FRIEDLANDER, Paul. *Rock and roll: uma história social*. Tradução de A. Costa. 4. ed. Rio de Janeiro: ed. Record, 2006.

GAINZA, Violeta. Improvisação pedagógica. *Cadernos de Estudos: Educação Musical*. 1990.

GAÚNA, Regiane. *Rogerio Duprat: sonoridades múltiplas*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

GEERTZ, Clifford *O saber local: novos ensaios antropológicos interpretativos*. Tradução Vera Joscelyne. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GRACIANO, Lorenzi. *Compor e gravar música com adolescentes: uma pesquisa-ação na escola pública*. 2007. 165 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GREEN, Lucy. *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. U.K: Ashgate, 2012.

GROUT, Donald J.; PALISCA Claude V. *História da Música Ocidental*. Departamento de Ciências Musicais da Universidade de Lisboa. Gradiva, 2001.

NEW GROVE. *The new grove dictionary of music and musicians*. 2. ed. Macmillan Publishers limited, 2001. v. 17.

HANSLICK, Eduard. *Do belo musical: um contributo para revisão da estética da arte e dos sons*. Tradução de Artur Mourão. Universidade da Beira interior. Covilhã: LusoPress, 2011.

HARGREAVES, David. "Within you without you": música, aprendizagem e identidade. Tradução Beatriz Ilari. *Revista Eletrônica de Musicologia*. V.IX. Out, 2005. Disponível em <www.rem.ufpr.br/_REM/REMv9-1/hargreaves.html>. Acesso em: 2 Dez. 2014.

HAUSER, Arnold. *História Social da Arte e da Literatura*. Tradução de Álvaro Cabral. Martins Fontes: São Paulo, 2003.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 6. ed. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: perspectiva, 2010.

JOBIM e SOUZA, Solange. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

KATER, Carlos. H-J.Koellreutter: Música e educação em movimento. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, n. 6. s/d.

KOELLREUTTER, H-Joachim. O ensino criador e o ensino pré-figurativo. *Cadernos de estudo: Educação Musical* 6. 1997.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: In: LARROSA, Jorge; LARA, Núria. *Imagens do Outro*. Petrópolis: RJ, Vozes, 1998.

LAZZARIN, Luís. *Uma compreensão da experiência com música através da crítica de duas 'filosofias' da educação musical*. 2004. 1v. 159 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de educação. Programa de pós-graduação em educação, Porto Alegre.

MACEDO, Nélia M.; SANTOS, Nubia; FLORES, Renata; PEREIRA, Rita. Encontrar, compartilhar e transformar : reflexões sobre a pesquisa-intervenção com crianças. In: PEREIRA, Rita; MACEDO, Nélia (orgs). *Infância em pesquisa*. Rio de janeiro: Ed. Nau, 2012. p.87-108.

MAHEIRIE, Katia; MONTARDO, Deise. Sustentabilidade e “composição própria”: narrativas de bandas de Florianópolis (SC) e Manaus (AM). *Anais do VI Encontro Nacional da Associação Brasileira de Etnomusicologia*, 27-31 maio, 2013, João Pessoa : UFPB, 2013.

MEYER, L. *Emotion and meaning in music*. Chicago: University of Chicago Press, 1956.

MUGGIATI, Roberto. *Blues: da lama à fama*. Rio de janeiro: Ed. 34, 1995.

NACHMANOVITCH, Stephen. *Ser criativo: o poder da improvisação na vida e na arte*. Tradução de Eliana Rocha. São Paulo: Summus, 1990.

NARITA, Flavia; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli. Criação musical e cultura infantil: possibilidades e limites no ensino e aprendizagem da música. *Anais do SIMCAM4 – IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais* — maio 2008.

NAVES, Santuza et al. *A MPB em discussão: entrevistas*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

OLIVEIRA, Paula A. N. *Cover: Performance e identidade na música popular de Brasília*. Dissertação (mestrado). 2011. 127 f. Instituto de Artes, Unb: Brasília.

PASOLINI, Pier-Paolo. A linguagem pedagógica das coisas. In: _____. *Os jovens infelizes*. Ensaios corsários. São Paulo: Brasiliense, 1990.

PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia Musical Brasileira no século XX: Metodologias e tendências*. Brasília: Ed. Musimed, 2000.

PENNA, Maura; ALVES, Erinaldo. Marcas do Romantismo: os impasses da fundamentação dos PCN-Arte. In: _____. *Este é o ensino que queremos? Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa: PB, Editora universitária. 2001.

PEREIRA, Rita R.; SALGADO, Raquel G.; JOBIM e SOUZA, Solange. Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. *Cadernos de Pesquisa*, v.39, n. 138, p. 1019-1035, set-dez.2009.

PEREIRA, Rita R. A pesquisa como experiência estética. In: PASSOS, Mailsa e PEREIRA, Rita R. *Educação, experiência, estética*. Rio de Janeiro: NAU, 2011.

_____. Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior. In: PEREIRA, Rita; MACEDO, Nélia (orgs). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Ed. Nau, 2012a. p.25-58.

_____. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, Rita; MACEDO, Nélia (orgs). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Ed. Nau, 2012b. p.59-86.

PONSO, Caroline C. *Música na escola: concepções de música das crianças no contexto escolar*. 2011. 94 f. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SANTOS, Fátima Carneiro. *A paisagem sonora, a criança e a cidade: Exercícios de Escuta e de Composição para uma Ampliação da Ideia de Música*. 2006. 217 p. Tese (doutorado). UNICAMP. Campinas.

SANTOS, Regina M. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares – análise comparativa de quatro métodos. *Fundamentos da Educação Musical* . v.2. p.7-112 ABEM, 1994.

SARMENTO, Manuel. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Disponível em < www.cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf.> 2003. Acesso em: 21 jan. 2013.

SCHAEFFER, Pierre. *Tratado dos objetos sonoros: ensaio interdisciplinar*. Tradução de Ivo Martinazzo. Brasília: UnB, 1993.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa Trench O. Fonterrada, Magda Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo:UNESP, 1991.

SCHOENBERG, Arnold. *Fundamentos da composição musical*. tradução Eduardo Seincman. São Paulo: USP, 1991.

SEEGER, Anthony. Etnografia da Música. Tradução de Giovanni Cirino. *Cadernos de campo*: Revista dos alunos de pós-graduação em Antropologia Social da USP. Universidade de São Paulo. São Paulo, n. 17, p. 237-259, 2008.

SHUKER, Roy. *Vocabulário de música pop*. Tradução de Carlos Szlak. 1. ed. São Paulo: Hedra, 1999.

SILVA, José Alberto S. Convivência em Conjuntos de Música: notas sobre análise de valores no trabalho de uma orquestra. *Música e Cultura*: Revista Online da Associação Brasileira de Etnomusicologia, v.5, 2010.

SIQUEIRA JUNIOR, Carlos Leoni R. *Letra, música e outras conversas*: Leoni entrevista Herbert Vianna, Renato Russo, Marina Lima, Lobão, Roberto Frejat, Samuel Rosa, Adriana Calcanhoto, Nando Reis. Rio de Janeiro: Gryphus, 1995.

SODRÉ, Muniz. *A verdade seduzida*: por um conceito de cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Codreci, 1983.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHKE, Liane; BOZZETTO, Adriane; CUNHA, Elisa; BONILLA, Karine. Práticas de aprendizagem musical em três bandas de rock. *Per Musi*. Belo Horizonte, v.7, 2003. p. 68-75.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.10, 7-11, mar. 2004.

SWANWICK, Keith. *Música, Pensamento y Educación*. Madrid: Ediciones Morata, 1991.

_____. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TATIT, Luiz. *O cancionista*. São Paulo: ed. Universidade de São Paulo, 1996.

TROTTA, Felipe. Música e mercado: a força das classificações. *Contemporânea*, v. 3. n.2, p.181-196. Jul/Dez. 2005.

VIGOTSKI, Lev. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Psicologia Pedagógica*. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores/Lev Semionovich Vigotski*. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WISNIK, José M. *O som e o sentido: Uma outra história das músicas*. 2. ed. São Paulo. Companhia das letras, 1989.

APÊNDICE A – Processos de criação

- ♪ ► Faixa 1⁹⁴: Improvisos (rap)
- ♪ ► Faixa 2: Desafios da composição
- ♪ ► Faixa 3: Suspense Thriller
- ♪ ► Faixa 4: Experimentando dinâmicas
- ♪ ► Faixa 5: Improviso livre
- ♪ ► Faixa 6: Êxtase
- ♪ ► Faixa 7: Cifrando
- ♪ ► Faixa 8: Acompanhamento Trio
- ♪ ► Faixa 9: Ambiente

⁹⁴ Faixas sonoras. Todos os áudios desta tese estão disponíveis nos seguintes endereços na web: <https://myspace.com/joaolanzillottisilva/music/songs> e <https://soundcloud.com/joaolanzillottisilva>

APÊNDICE B – Repertório geral da oficina

- Cai cai balão (Domínio Público) 🎵▶ Faixa 10
- Shimbalaiê (Maria Gadú) 🎵▶ Faixa 11
- Abundante chuva (Aline Barros⁹⁵)
- Adele⁹⁶
- Ainda é cedo (Renato Russo/Dado Villa-Lobos/Marcelo Bonfá/Ico-Ouro Preto)
- Amiga da minha mulher (Seu Jorge /Gabriel Moura)
- Aquarela (Toquinho/Vinicius de Moraes/M. Fabrizio/G. Morra)
- Asa Branca ((Luiz Gonzaga/Humberto Teixeira)
- Atirei o pau no gato (Domínio Público)
- Borboletas (Victor Chaves)
- Bourret (J.S.Bach)
- Brasileirinho (Waldir Azevedo)
- Cai, cai balão (Domínio Público)
- Califórnia king bed (Rihanna)
- Chuva de poder (Eyshila)
- Cowboy fora da lei (Raul Seixas/Cláudio Roberto)
- Dançar na chuva (Fernandinho)
- Do seu lado (Nando Reis)
- O Pastorzinho (*Do-ré-mi-fá-fá-fá*) (Domínio Público)
- Escravo de jó (Domínio Público)
- Fui no tororó (Domínio Público)
- Minha alma (*A paz que eu não quero*) (Marcelo Yuka/Xandão/Marcelo Falcão/Marcelo Lobato/Lauro Farias)
- Minha canção (Chico Buarque/Luiz Henríquez/Sérgio Bardotti)
- O quereres (Caetano Veloso)
- O sapo não lava o pé (Domínio Público)
- O sol (Antônio Júlio Nastácio)
- O trem azul (Lô Borges/Ronaldo Bastos)
- Ode à alegria (*Tema da 9ª sinfonia em Ré menor, op.125*) (L.V.Beethoven)

⁹⁵ Intérprete.

⁹⁶ Só se foi possível transcrever o nome da cantora.

Ora bolas (Paulo Tatit/Sandra Peres)
Ovelha de Maria (Folclore norte-americano)
Pescador de ilusões (Marcelo Yuka/O Rappa)
Pirulito que bate (Domínio Público)
Que nem jiló (Luiz Gonzaga/Humberto Teixeira)
Que país é este? (Renato Russo)
Rap da felicidade (MC Cidinho/MC Doca)
Se essa rua fosse minha (Domínio Público)
Shimbalaiê (Maria Gadú)
Sítio do pica-pau-amarelo (Gilberto Gil)
Smoke on the water (Ritchie Blackmore/Ian Gillan/Roger Glover/Jon Lord/Ian Paice)
Só love (MC Buchecha)
Tema do “Oriente Médio”
Tema Carimbó
Tema da pantera cor-de-rosa (Henry Mancini)
Tema Kuduro
Tempo perdido (Renato Russo)
Vamos fugir (Gilberto Gil/Liminha)

APÊNDICE C – Composições

*Possibilidades*⁹⁷ (Caio Santos/João Victor).

🎵▶ Faixa12 (ensaio) e 🎵▶ Faixa13 (apresentação)

Nenhuma possibilidade de falarmos a verdade,
 Para dar um fim nessa ilusão,
 Tantas histórias mal contadas, e verdades não faladas,
 Não acredito mais em minha mãe.
 Todos os dias que eu acordo, sinto um pouco de remorso,
 Por não dar um fim nessa ilusão,
 Mas me escute com atenção, futuro está em minhas mãos
 E eu vou ajudar todos vocês.
 O problema é o sistema, vou resolver esse dilema,
 E a ajudar toda a nossa nação.
 Corrupção mentira e morte, não pode ser a nossa sorte,
 Só se for num mar de confusão.

Música I (Caio Santos)

incompleta. 🎵▶ Faixa 14

E agora, foi-se embora, e a saudade me pegou
 E meu coração chorou
 Assistindo TV, olhei para o lado...

⁹⁷ Versão para “Cowboy fora da lei” (Raul Seixas/Claudio Roberto).

Música II (Caio Santos)

incompleta 🎵▶ Faixa 15

Eu gosto dos seus olhos brilhando á luz das estrelas,
Reluzente sob a luz do sol,
A vida passa rápido e o tempo em um segundo,
Você me perguntou o que acho desse mundo,
E eu percebi e estava adivinhando
Esse papo de amor para não ficar olhando,
Depois, eu te dei um toque,
Perguntando a você...

Instrumental (João Victor/ Kaio Mattos)

🎵▶ Faixa 16