

POTENCIALIDADES DO SER HUMANO E DO FAZER MUSICAL CRIATIVO: REFLEXÕES A PARTIR DO DESLOCAMENTO DA ÊNFASE DO SABER PARA O PENSAR

POTENTIALITIES OF HUMAN BEINGS AND CREATIVE MUSIC MAKING: REFLECTIONS BASED ON THE SHIFT IN EMPHASIS FROM KNOWLEDGE TO THINKING

Monique Traverzim¹

*IA Unesp / UNIFACCAMP
monique.traverzim@unesp.br*

Samuel Campos de Pontes²

*IA Unesp
samuel.pontes@unesp.br*

Tiago Teixeira Ferreira³

*IA Unesp / EMBAC
teixeiraferriratiago@gmail.com*

Submetido em: 12/12/2020

Aprovado em: 05/02/2021

Resumo

Pertencente ao campo da educação musical, este artigo tem como objetivo apresentar uma discussão teórica a respeito de práticas criativas e toma como fundamento a concepção de deslocamento da ênfase do “saber para o pensar”, proposta por Boris Porena. O texto está dividido em três partes. A primeira considera estudos realizados com bebês para tratar da “musicalidade comunicativa”. A segunda aborda o pensamento de Porena, de maneira a explicitar os significados da proposição “do saber para o pensar” e a relação que este pensamento tem com as propostas práticas do autor. Por fim, discute-se, sob a ótica da problemática tratada, alguns aspectos do pensamento de John Paynter. Conclui-se que essas abordagens, apesar de diversas, convergem para um ponto em comum: o deslocamento da ênfase do “saber para o pensar” por meio das práticas criativas, de modo a considerar as potencialidades musicais do ser humano e seus modos de ser e estar no mundo.

Palavras Chave: Educação musical. Práticas criativas. Musicalidade comunicativa. Boris Porena. John Paynter.

Abstract

Belonging to the field of Music Education, this article aims to present a theoretical discussion about creative practices and takes as its basis the concept of shifting the emphasis from “knowing to think”, proposed by Boris Porena. The text is divided into three parts. The first considers studies carried out with babies, to deal with “communicative musicality”. The second addresses Porena’s thinking, in order to explain the meanings of the proposition “from knowing to think” and the relationship that this thinking has with the author’s practical proposals. Finally, some aspects of John Paynter’s thought are discussed by the perspective of the problem. It is concluded that these approaches, although diverse, converge towards a common point: the shift of the emphasis from “knowing to think” through creative practices, in order to consider the musical potential of the human being and his ways of being and be in the world.

Keywords: Music education. Creative practices. Communicative musicality. Boris Porena. John Paynter.

1. Doutoranda e Mestre em Música pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Marisa T. de O. Fonterrada. Bacharela em flauta transversal pela mesma instituição. Possui Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Musical e Formação Pedagógica de Docentes em Música pela Faculdade de Música Carlos Gomes. Atualmente é docente dos cursos de Licenciatura em Música e Pedagogia do Centro Universitário Campo Limpo Paulista (UNIFACCAMP) e ministra disciplinas pelo Programa PAADES na Licenciatura em Música do IA da Unesp. É integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Musical (IA-Unesp) e do Grupo de Pesquisa em Arte e Educação (UNIFACCAMP).

2. Doutorando em música (educação musical) pelo Instituto de Artes da Unesp, sob orientação da Profa. Dra. Marisa Fonterrada. Mestre em música (educação musical) pela mesma instituição. Licenciado em Artes: música pela Unicamp - Universidade Estadual de Campinas. Formado em violino pelo Conservatório de Tatuí. Tem experiência como professor de educação básica e, também, no ensino superior. É integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Musical do IA-Unesp.

Introdução

Este artigo tem por finalidade apresentar uma discussão a respeito de criatividade e processos criativos na educação musical a partir da concepção de deslocamento da ênfase do “saber para o pensar”, proposta por Boris Porena, e do diálogo que esta ideia pode estabelecer com os outros autores escolhidos. Com base nessa escolha, defende-se que o trabalho com práticas criativas tem estreita relação com a consideração do potencial que todo ser humano tem, desde que nasce, de interação, tanto ao responder de maneira ativa quanto ao convocar o outro para uma “conversa”, mesmo quando não se tem domínio da linguagem verbal.

Além disso, entende-se que esse potencial, carregado de qualidades musicais, a depender das escolhas pedagógicas tomadas ao longo do processo educacional, pode ser inibido ou incentivado. Desse modo, toma-se a ideia de práticas criativas, dentro das perspectivas escolhidas, como um modo de atuar que propicia o desenvolvimento deste potencial humano.

A fim de organizar essa narrativa, o texto apresenta-se dividido em três partes. Na primeira, procura-se discutir a respeito das seguintes problemáticas: qual a potencialidade do ser humano, logo que nasce, no que se refere a aspectos relevantes à prática musical posterior ou já como bebê, se entendida de maneira ampla? Como o bebê interage com o mundo à sua volta? Neste ponto, serão expostas algumas teorias de pesquisadores da psicologia da música, biopsicologia e psicologia que trazem contribuições para a compreensão da existência de um potencial musical e criativo do ser humano, com foco no conceito de “musicalidade comunicativa” (MALLOCH; TREVARTHEN, 2009, 2018; MALLOCH, 1999-2000; TREVARTHEN, 1999-2000).

Segue-se, então, para um segundo momento em que o pensamento de Boris Porena, compositor e educador musical italiano, será considerado de maneira a pormenorizar o que este propõe ao sugerir o deslocamento da ênfase do “saber para o pensar” e, também, qual a relação desta ideia com sua proposta de trabalho com música. Assim, as questões que darão rumo a esta seção podem ser formuladas da seguinte maneira: quais as implicações de um processo formativo que tem como ênfase o pensar? Como fazer funcionar, dentro das práticas criativas em educação musical, um sistema que não seja rígido, que aponte para a diversidade e que leve em conta o potencial musical e criativo do ser humano discutido no item anterior?

Apresenta-se, por fim, uma terceira seção em que serão discutidas algumas concepções de John Paynter, educador musical e compositor britânico, de maneira a relacioná-las com a proposta de deslocamento da ênfase do saber para o pensar, que, como já indicado, pode ser tomada como um caminho para o

3. Educador musical e clarinetista, licenciado em Educação Musical (FAC-FITO) e Mestre em Música pelo IA-UNESP, dedica-se à pesquisa de práticas criativas em Educação Musical e, também, processos de aprendizagem em propostas coletivas de ensino de música. É integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Musical do Instituto de Artes da UNESP e músico do Exército Brasileiro, além de integrante do Seminário Permanente de Regência MUSICAD. Desde 2018 é Coordenador Pedagógico da Escola de Aprendizagem Musical, Banda de Música e Coral 24 de Setembro, em Mar de Espanha – MG.

desenvolvimento de práticas criativas. Nesse ponto, apresentam-se as seguintes problemáticas: qual a relação entre educação musical e expressão artística do indivíduo? De que maneira as ideias de composição, execução, escuta e estruturação, presentes na obra do autor, relacionam-se com a ênfase no pensar e com o desenvolvimento dos potenciais musicais e criativos?

Desse modo, ressalta-se que as concepções dos autores selecionados para embasar este artigo abrem espaço para o desenvolvimento de algumas questões apresentadas pela proposta deste dossiê, com destaque para: (1) as relações entre o campo da criatividade e a educação musical, entendida de uma maneira ampla, por meio de perspectivas teóricas plurais; e (2) a construção de ambientes democráticos de ensino e aprendizagem musical.

Ademais, a seleção de Paynter e Porena como autores referenciais se deu não só por suas premissas para o desenvolvimento de propostas pedagógico-musicais e por seus projetos elaborados com base nas práticas criativas, mas também por terem pouco material traduzido para o português, o que configura uma contribuição para o contato com essas ideias no campo da educação musical brasileira.

A “musicalidade comunicativa” como potencialidade para o fazer musical: o que as práticas criativas em educação musical têm a ver com isso?

O ser humano tem uma grande necessidade de interagir com o outro. Acredita-se, por conta disso, que ele desenvolveu diferentes linguagens que estão em estado latente no período de seu nascimento – bebê recém-nascido – e limitadas por seu equipamento biológico ainda em desenvolvimento (FONSECA; PARIZZI, 2016).

Essa interação acontece desde os primeiros meses de vida do bebê, por meio de sons vocálicos que ele produz em conformidade com o seu aparelho fonador em desenvolvimento, aliada a movimentos corporais e expressões faciais em constante diálogo com o adulto – diálogo que se desenvolve em turnos, em um lapso de tempo, ora iniciado pelo adulto, ora pela provocação do bebê, por meio de suas linguagens, mesmo que ainda não tenha o domínio da fala.

A partir do exposto, apresenta-se o bebê como “uma criatura inventiva, criador de sentidos e de interação com os outros – através de gestos, de expressões faciais, às vezes pela voz, mesmo se ele ainda não fala a língua” (TREVARTHEN, 2019, p.15). Este é um momento de sua vida em que aprende e se desenvolve por meio do contato e da interação com os que estão ao seu redor, com o que sente, por meio do tato, quando o pegam no colo e por vezes o balançam ou sacodem de diferentes maneiras, seja para acalmá-lo, brincar com ele ou niná-lo, por exemplo; também quando pega algum objeto que lhe oferecem ou começa a descobrir as partes do seu corpo e tudo mais que ele pode tocar, depois que começa a engatinhar.

O bebê descobre o mundo, também, por intermédio do olfato, ao sentir todos os odores que chegam até ele; pelo paladar; por meio da visão e da audição. Pode-se dizer que ele “‘ouve vendo’ e ‘vê ouvindo’! Mesmo apresentando [...] sistema auditivo bem mais desenvolvido que o visual, estudos recentes mostram que os recém-nascidos são capazes de focalizar imagens a trinta centímetros” (PARIZZI; RODRIGUES, 2020, p.23).

Esclarece-se que o feto já pode ouvir durante a segunda metade do período gestacional. Como seu ouvido interno é preenchido com fluido, muito dos sons percebidos por ele são transmitidos até o ouvido interno por condução óssea (GERHARDT et al., 1996; SOHMER; PÉREZ; SICHEL; PRINER; FREEMAN, 2001 apud PARNCUTT, 2016). Essa informação é necessária para não se deixar dúvidas a respeito da audição na vida intrauterina – feto em meio líquido –, incorrendo no mito de que ele ouve tal qual o bebê na vida pós-uterina ou como crianças e adultos os quais se encontram em meio aéreo.

As respostas motoras ao som iniciam-se por volta da vigésima quinta semana gestacional e as habilidades auditivas do feto melhoram à medida que ele se desenvolve, podendo abordar os níveis do adulto ao nascer. Salienta-se que essas habilidades se situam no âmbito da “faixa perceptível de frequências espectrais, [da] discriminação de frequências e sequências rápidas de eventos e [do] reconhecimento de padrões de tempo e altura” (JOSEPH, 2000 apud PARNCUTT, 2016, p.373, tradução nossa).

Assim, o bebê pode nascer com as mesmas habilidades de audição de um adulto, mesmo que ele não possua a capacidade de refletir a respeito do que ouve. Ele recebe os sons, guarda-os e pode, ainda, ter essas habilidades auditivas diminuídas se o seu entorno não lhe oferecer oportunidades para seu desenvolvimento. A partir das características apresentadas da audição do bebê – refere-se às crianças em desenvolvimento típico e nascidas a termo –, percebe-se o quanto ele é subestimado, como também os estudantes de música, nas mais diversas faixas etárias e contextos educativos no que se refere ao trabalho com a audição.

Retorna-se, então, aonde tudo começa, o momento que pode trazer muitas reflexões a respeito do potencial do ser humano para fazer música, no sentido stricto da palavra fazer. Um ser que inicia a sua vida a aprender e se desenvolver por meio da experiência, da exploração, de modo livre e informal, observando e interagindo com o mundo que o circunda, bem como com aqueles que fazem parte dele de forma multimodal,⁴ por meio de sensações simultâneas. Ressalta-se, nesse sentido, que “todos os sistemas sensoriais humanos começam a funcionar antes do nascimento” (HEPPER, 1992 apud PARNCUTT, 2016, p.373, tradução nossa).

A respeito desses modos de aprender do bebê, a partir de um complexo sistema sensorial, toma-se como exemplo o aprendizado da língua materna que se dá pela imersão mediante a escuta, na posterior imitação dos sons ouvidos, na improvisação com os sons que consegue produzir e, depois, com palavras que aprende a pronunciar. Portanto, o bebê aprende a falar improvisando com os sons que ele coleciona, experimenta e que ganham significado pela mediação de seus cuidadores, sendo a improvisação fundamental e essencial para satisfazer a necessidade humana de comunicação, seja ela gramática ou emoção linguística (GORDON, 2013).

Edwin Gordon, pesquisador e educador musical, traça um paralelo entre a aprendizagem da música e o aprendizado da língua materna. Ele diz que a criança aprende a língua materna de modo natural, pela exposição a ela no seu cotidiano,

4. A multimodalidade refere-se aos modos como o bebê se comunica com o adulto e que acontecem por meio da audição, da visão, do olfato e do tato, ou seja, as trocas comunicativas não acontecem apenas pela modalidade sonora, pela fala (PARLATO-OLIVEIRA, 2019).

ouvindo seus pais e cuidadores falarem fluentemente. Os adultos não escolhem palavras simples para falar quando estão perto de um bebê, usam de seu vocabulário próprio para formar frases, orações e/ou criar um discurso a fim de se comunicarem. Com isso, o pesquisador supracitado coloca que o mesmo poderia ser feito na educação musical, colocando a criança, desde a mais tenra idade, em contato com a música de modo informal e espontâneo.

Quando fala em “modo natural”, Gordon se refere a esta maneira informal e espontânea de exposição à música, no contexto familiar, e não somente no escolar, no cotidiano da criança, por meio da escuta, não só da música instrumental, mas, em especial, da música cantada. Geralmente, as crianças ouvem muito mais a voz falada do que a cantada, além de terem poucas oportunidades de experimentar esta a aquela. Quando elas têm contato com a educação musical, isso se dá no ambiente de ensino formal, que usualmente acontece em grupo, com a finalidade de ensinar as crianças a cantar. Pede-se para todas elas repetirem os sons que o professor e outros fazem.

Gordon (2013) pede que se imagine o resultado do aprendizado de línguas se as crianças fossem convidadas a falar apenas por meio da repetição do professor e todos juntos. Desse modo, elas aprenderiam, apenas, a imitar o que os outros estão a dizer, sem criar sentido àquilo que elas próprias dizem e, conseqüentemente, não poderiam criar uma frase para expressar seus pensamentos.

Na década de 1970, Colwyn Trevarthen demonstrou a capacidade dos bebês de imitar movimentos faciais dos adultos, mas sua metodologia foi questionada. Anos depois, uma orientanda dele, Emese Nagy, retomou essa pesquisa e percebeu que eles não somente eram capazes de imitar, como também de provocar o interlocutor para continuar a “conversa”. Então, ao investigar a habilidade de imitar, “ela descobriu que [eles] eram capazes de fazer algo muito mais complexo: de convocar, convidar, provocar o outro para um diálogo” (PARLATO-OLIVEIRA, 2019, p.66-68).

Diante do exposto, apresenta-se a necessidade de o adulto afinar o seu olhar e a sua escuta para aquilo que o bebê tem a “dizer”, na ciência de que ele possui um complexo sistema multimodal para perceber, interpretar e interagir com o mundo à sua volta. Por meio desse complexo sistema de percepção, o bebê tece suas impressões a respeito do mundo de modo a interpretá-lo para compor um saber (PARLATO-OLIVEIRA, 2019; PARIZZI; RODRIGUES, 2020). “É este o saber do bebê que permite a ele a construção de capacidades que fazem, por exemplo, que ele utilize objetos e interaja com o outro, os saberes se alteram, porém ele existe por princípio, não se constrói um saber sem que exista um saber para isso” (PARLATO-OLIVEIRA, 2019, p.35).

De acordo com Trevarthen (1979 apud TREVARTHEN; AITKEN, 2019), o bebê precisa possuir duas competências para partilhar o controle mental com outras pessoas: demonstrar os rudimentos de uma consciência individual e intencional, a qual ele chama de subjetividade; e poder adaptar ou ajustar seu controle subjetivo à subjetividade dos outros, competência nomeada de intersubjetividade. Isso significa que, para se comunicar, o bebê tem a capacidade de mostrar, por meio de atos coordenados, que sua intenção é controlada e que sua subjetividade supõe que possa criar relações entre objetos e situações e prever suas conseqüências, o que demonstra uma atitude inteligível, e não somente um processo cognitivo inferido.

Destarte, o bebê possui saberes que constituem outros saberes, dispõe de um sistema multimodal de percepção, apresenta-se como um sujeito de interação, capaz de responder desde recém-nascido “por vocalizações, movimentos de corpo e gestos rítmicos sincronizados ou complementares aos sentimentos musicais poéticos expressos pelas outras pessoas, seja durante um jogo íntimo, ou durante uma festa em grupo” (TREVARTHEN; AITKEN, 2019, p.71-72). Ações essas que, além de serem repletas de intencionalidade comunicativa, carregam em si expressividade e musicalidade, conforme foram descritas por pesquisadores da infância, quando descobertas como expressões delicadas e respostas sensíveis “musicais” ou “dançantes” compartilhadas em termos de padrões rítmicos entre bebês e suas mães (MALLOCH; TREVARTHEN, 2009).

Essa combinação de elementos da cooperativa e codependente interação comunicativa entre mãe e bebê, um veículo que leva emoções de um para o outro e que acontece por meio de movimentos – gestuais, vocais e emocionais –, foi chamada por Malloch (1999-2000) de “Musicalidade Comunicativa”, que “é revelada, por um lado, através dos sons expressivos do bebê e, de outro lado, pela sua sensibilidade auditiva” (TREVARTHEN; GRATIER, 2019, p.86).

Enquanto musicalidade é descrita como habilidade inerente ao ser humano, revelada por sua maneira única de se mover e, portanto, de experimentar o mundo, seus próprios corpos e um ao outro; a música é aprendida da mesma forma que a língua materna e é uma cultura produzida por seres humanos que possuem habilidades específicas adquiridas (TREVARTHEN, 1999-2000).

Os três elementos que constituem a musicalidade comunicativa – pulso, qualidade e narrativa – são atributos da comunicação humana particularmente explorados na música que propiciam o surgimento de uma companhia coordenada na díade mãe e bebê (MALLOCH, 1999-2000). O pulso é uma sucessão de “eventos” expressivos – vocais ou gestuais – que acontecem em um tempo o qual se passa junto de outrem e que o senso de atuação permite prever o que pode acontecer e quando (MALLOCH; TREVARTHEN, 2009, 2018; MALLOCH, 1999-2000).

Qualidade consiste nos contornos de voz expressiva e gesto corporal, moldando [a] sensação sentida do tempo em movimento. Esses contornos podem consistir em atributos psico-acústicos de vocalizações – timbre, altura, intensidade – ou atributos de direção e intensidade do corpo em movimento percebida em qualquer modalidade. (MALLOCH; TREVARTHEN, 2018, p.3, tradução nossa).

Já a narrativa é constituída pela combinação entre os atributos de pulso e qualidade que trazem prazer estético por meio da improvisação de sons e gestos durante o diálogo entre bebê e adulto, como também, adulto e adulto, carregados de expressividade e intencionalidade (MALLOCH; TREVARTHEN, 2009, 2018).

Percebe-se, então, que a musicalidade atrai simpatia e se move entre indivíduos e comunidades em diversas culturas e tempos históricos, pois faz parte de cada ser humano, permanentemente. Logo, detém um valor adaptativo. Todos possuem a mesma capacidade fundamental para responder musicalmente, por mais que suas culturas musicais possam ser diferentes (TREVARTHEN, 1999-2000). Ressalta-se que, apesar de a musicalidade – capacidade para a música

– ser um traço humano universal com base biológica, “fatores culturais ou experienciais têm uma profunda influência na expressão desse traço” (TREHUB, 2016, p.393, tradução nossa).

Entende-se, portanto, que seria direito de todos ter acesso a uma educação musical que tenha como objetivo desenvolver habilidades inatas do ser humano, como a “musicalidade comunicativa”, uma vez que esta é base para a comunicação humana, carregada e moldada por elementos constituintes da música; uma educação musical que propicie o diálogo aberto entre todos os seus sujeitos, sem hierarquias. Um lugar onde todos possam trabalhar a partir de uma abordagem dialógica, colaborativa e criativa, na intenção de se criar um espaço onde os estudantes possam experimentar sons, músicas e suas sonoridades, a fim de encontrarem seus próprios discursos musicais e que possam, quiçá, sentir prazer em fazer isso. Nesse lugar, o educador trabalha alicerçado em uma prática pedagógica aberta, sempre à espera do novo, do inusitado, do inesperado e, também, exercita seu olhar e sua escuta para as necessidades e possibilidades do outro, como mediador do processo.

Nesta visão de ensino musical, a “musicalidade comunicativa” pode ser explorada, nutrida e, conseqüentemente, desenvolvida; pode ser considerada como um dos alicerces para a educação musical no primeiro ano de vida, como um ponto de partida para esse processo (CARNEIRO; PARIZZI, 2011). Pensa-se, portanto, que esta premissa poderia ser utilizada como um estopim para a organização de práticas pedagógicas em situações de aprendizagem musical para públicos diversos, em diferentes contextos, e que as práticas criativas – processos de exploração, experimentação, improvisação e composição – seriam o meio para que isso se desse.

Nota-se, entretanto, que, ao longo de seu processo de desenvolvimento, as crianças vão sendo podadas, e aquele corpo do bebê que se movia e se comunicava de modo livre e fluido vai se tornando enrijecido pela ação do adulto. Em diferentes situações, em especial quando o bebê tenta explorar sua voz cantada, ele é silenciado, no próprio ambiente familiar ou em igrejas (GORDON, 2013), somente para se citar, neste último caso, um exemplo de local onde o “barulho” incomoda ou pode “causar constrangimento”.

A partir do exposto, aponta-se um aspecto sobre o qual a área da educação musical poderia se debruçar: as necessidades e potencialidades dos estudantes como ponto de partida para o fazer musical. Se é importante para o desenvolvimento musical de uma criança que ela seja introduzida “em uma cultura musical onde sua musicalidade comunicativa inata possa ser encorajada e fortalecida por meio de um ensino sensível, respeitoso, lúdico e culturalmente orientado pelo companheirismo” (MALLOCH; TREVARTHEN, 2018, p.1), poderia aproveitar-se dessa premissa para a condução de aulas de música com bebês, crianças, jovens e adultos, já que sua musicalidade, vista como uma necessidade de interação e comunicação, acompanha os seres humanos em sua existência.



Quadro 1: Síntese dos elementos da musicalidade comunicativa e das habilidades do bebê discutidas

Dal Sapere Al Pensare: o deslocamento da ênfase que Boris Porena sugere para os processos formativos como um dos fundamentos para as práticas criativas em educação musical

Dal Sapere Al Pensare, do saber ao pensar, em tradução literal para o português, é o título de um ensaio (PORENA, 2017a) que tem como subtítulo “por uma escola de base efetivamente renovada”, escrito em 2003 por Boris Porena, compositor e educador musical italiano. Este texto foi republicado junto com outros três ensaios no quarto volume, Reflexões Sociopolíticas, da coleção Investigações Metaculturais (2017), que traz uma série de obras do autor. Da consideração desses títulos e subtítulos já é possível saber a natureza das problemáticas tratadas pelo autor. O ensaio citado propõe-se a pensar as questões referentes à escola de educação básica a partir de uma proposição: o descolamento do “saber” para o “pensar”. Além disso, por meio de uma reflexão teórica, declara que é necessária uma mudança nos processos formativos que seja de fato efetiva, isto é, constrói uma crítica acerca das reformas que foram feitas até então, pelo menos recentemente, nos sistemas de ensino. Porena faz referência ao contexto italiano do início do século XXI, mas sustenta-se, aqui, que essas perspectivas – crítica e propositiva – podem servir, também, como um dos aspectos da argumentação construída neste artigo.

No que concerne ao pensamento de Porena, a afirmação do parágrafo anterior – trata-se de um educador musical – merece uma explicação, uma vez que, principalmente em Musica Società (PORENA, 2017b [1979]), o autor não só não aceita este título, como também escreve Notas Antipedagógicas (PORENA, 2017b [1979], p.10-14). Em Dal Sapere Al Pensare, Porena novamente se esquia dos termos professor, educador e insegnante – palavra italiana traduzida usualmente como professor, mas que também poderia ser traduzida, de maneira literal, como aquele que ensina, o “ensinador”. Esta tradução literal aponta para o porquê desse distanciamento: está em jogo, aqui, não um processo estritamente controlado, com divisão rígida de funções entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem; o que Porena propõe tem a ver com um modelo interativo em que cada um dos participantes – seja aluno ou professor – participa de maneira ativa. Assim, a

denominação educador musical refere-se apenas a uma associação do trabalho do autor com as problemáticas que dizem respeito à área.

Grande parte dessa resistência ao título “educador musical” tem relação com a crítica que Porena faz, no ensaio citado, aos métodos de ensino denominados por ele como tradicionais, vigentes na escola básica, que, em grande parte das vezes, dão ênfase aos saberes, em detrimento do pensar. Cabem, então, algumas considerações a respeito dos termos saber e pensar, dentro desse raciocínio. Na perspectiva do autor, a palavra *sapere* refere-se aos conteúdos aprendidos, às informações que são transmitidas no processo formativo. Nesse caso, na maioria das vezes, trata-se de uma via de mão única, do professor, que ensina, para os alunos, que aprendem, e a avaliação se dá por meio de questões fechadas, em que apenas uma resposta é considerada correta. Essa avaliação tem apenas a função de verificar se o estudante é capaz de devolver os conteúdos estudados em forma de afirmações. Este aspecto está associado, também, com o enrijecimento dessas noções, isto é, com a criação de uma verdade absoluta que se ensina aos alunos, mesmo que o conhecimento possa ser mutável e instável. Seria algo como dizer “é assim que se faz música, não há outra possibilidade” ou “para fazer música é necessário saber isto, isto e isto...”. Outra característica dessa noção de saber, evocada por Porena em sua argumentação, diz respeito à ideia de deslocamento dos conteúdos estudados, tanto do contexto nos quais foram produzidos e/ou dos contextos operativos em que eles poderiam funcionar como produtores de conhecimento. Trata-se mais uma vez de algo que provoca o enrijecimento, que impede que os saberes entrem em movimento.

A ideia de pensar, por sua vez, daria ênfase para os modos como os saberes, para usar a denominação do autor, se organizam. Nessa perspectiva, esses saberes seriam abordados como conceitos provenientes de Universos Culturais⁵ específicos que estão sempre em transformação, tanto na dimensão temporal (histórica) como espacial (geográfica), também em sentido metafórico, isto é, universos de sentidos distintos. Outra característica desse pensar tem relação com a abertura de perspectivas e, também, com as possibilidades de manipulação do material que se está estudando, por meio de experimentações, criações de hipóteses e análises dos mais diversos tipos.

Assim, o termo pensar está diretamente associado a uma dimensão reflexiva. Esta reflexão, além de referir-se ao que se estuda, na opinião do autor, deve considerar, também, o sujeito que pensa. Desse modo, Porena aponta para uma outra imagem: pensar, nesse caso, seria sinônimo de adquirir consciência, nos mais variados níveis. Essa consciência contrasta-se com a ideia de ideologia, que o autor evoca para falar da ênfase no saber como algo que produz estudantes incapazes de refletir, de maneira aprofundada, a respeito do que eles mesmos fazem.

Outro ponto a ser considerado é que Porena não argumenta a favor da anulação completa dos saberes durante o processo formativo. O que está em jogo, nesse raciocínio, diz respeito ao modo de lidar com esses conteúdos. Trata-se, portanto, de uma questão metodológica – como fazer. Da mesma forma, não se ocupa de excluir todo e qualquer processo de avaliação; trata-se, novamente,

5. Porena diria Universos Culturais Locais.

de uma mudança de ênfase, da verificação sem significado, baseada apenas em informações, para a reflexão acerca do funcionamento dos saberes e a relação desses com as possibilidades de atuação dos estudantes. Assim, saber e pensar seriam dois componentes do processo formativo. O problema, de acordo com Porena, está na ênfase exagerada para os saberes.

Essa necessidade de deslocamento de ênfase, defendida por Porena para que a escola seja efetivamente renovada, poderia servir, como consequência lógica, de fundamento para a realização de práticas criativas em educação musical, na medida em que essas práticas têm a possibilidade inerente de chamar para um processo ativo e colaborativo, tanto no que diz respeito aos modos de lidar com os conteúdos musicais – abertura para a manipulação do material sonoro por parte de todos os participantes do processo – como também no que se refere à diversidade de práticas musicais possíveis.

Além disso, as considerações de Porena, trazidas nesta seção, apontam para o fazer musical criativo como um modo de operar, principalmente no que se refere à escola de educação básica, que vai muito além de uma possibilidade neutra de escolha metodológica. Com base nos apontamentos do autor, pode-se afirmar que atuar dessa maneira: (1) tem relação com a ideia de dar liberdade aos alunos, na medida em que esse tipo de trabalho permite que, por meio da manipulação do material e do fazer ativo, o estudante possa interagir com os outros e trazer suas próprias singularidades para o processo; (2) torna o processo significativo, isto é, possibilita que os saberes musicais façam sentido dentro do universo de cada estudante; (3) abrem a possibilidade de interação entre os alunos nos mais diversos níveis, não só regidos pela autoridade e/ou pelas ordens do professor.

Acerca das ideias de Porena no campo da música: como o autor traduz para a prática a proposição “do saber para o pensar”?

Para iniciar este item, é preciso dizer que a maioria dos textos que se referem, especificamente, ao campo da música, ou da educação musical, escritos por Porena, são obras elaboradas antes do ensaio *Dal Sapere al Pensare*, considerado no item anterior. Esses textos foram redigidos no período que vai desde a década de 1970 – *KinderMusik* (PORENA, 1973) e *Musica Prima* (PORENA, 2017b [1979]) – até o ano de 2003, quando foram escritas as *Experiências Musicais de Base* (PORENA, 2017c),⁶ dentro de uma coleção de “experiências” elaborada junto com outros autores que também consideram os campos visual e verbal. Assim, salienta-se que o pensamento do autor parte das problemáticas relativas à música e, posteriormente, expande-se para outros campos do conhecimento. A principal razão para essa expansão faz referência ao interesse de Porena para o que ele chama de educação de base, que, ao longo de sua produção, toma uma dimensão interdisciplinar.

Com isso posto, consideram-se as seguintes características, presentes no pensamento de Porena, que podem servir para o desenvolvimento da problemática proposta neste artigo: (1) a prática de composição/improvisação, base das

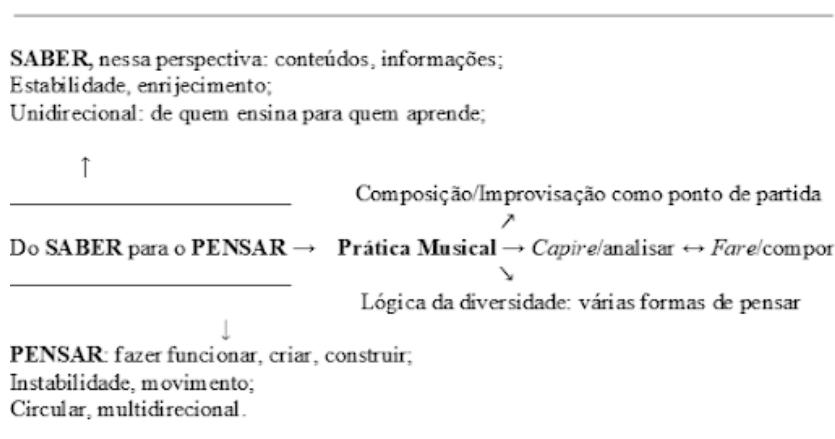
6. A edição consultada faz parte da coleção *Investigações Metaculturais*, publicada em 2017.

propostas do autor; (2) o binômio análise-composição como alternativa metodológica à ênfase nos saberes e, por fim, (3) a lógica da diversidade – regras de composição, tradições musicais e pluralidade cultural.

No que diz respeito à prática de composição e improvisação, como base das propostas de Porena, considera-se que essa escolha traz consigo a possibilidade de disponibilizar os elementos sonoros para a manipulação dos alunos, isto é, trata-se de um caminho metodológico que, por si só, já privilegia o pensar. Além disso, salienta-se que, nas propostas do autor, todos os participantes têm a oportunidade de compor e improvisar, bem como de tocar, cantar, analisar e conversar a respeito de obras musicais compostas/improvisadas pelo grupo e/ou trazidas por algum dos participantes. Assim, está em jogo, também, a possibilidade de participação, de maneira ativa e de diversas formas, que este tipo de prática propõe, ou seja, a dimensão criativa e ativa não dá ênfase apenas para o processo de composição, mas, também, para a ideia de que essas composições/improvisações precisam ser experimentadas e analisadas pelo grupo.

Esta afirmação liga-se diretamente ao binômio análise-composição, proposto em diversos textos do autor, com destaque para *Musica Prima* e *Musica Riflessa* (PORENA, 2017d [1991]). Este binômio está estruturado de maneira circular – ou espiral – em dois polos genéricos que se retroalimentam: o *capire* – entender, analisar – e o *fare* – fazer, compor, improvisar. Desse modo, os elementos para a composição provêm da análise de obras já existentes, ou compostas anteriormente pelos estudantes, e os diversos mecanismos de análise podem ser encontrados na própria prática. Esse tipo de procedimento privilegia uma estrutura coletiva, circular, que pode ser entendida, novamente, como alternativa à lógica unidirecional – do professor para o aluno – que Porena identifica ao falar da ênfase no saber e, assim, privilegia o pensar.

Outro ponto de destaque para esta temática refere-se à ênfase que o autor dá para a diversidade em suas propostas musicais. Esse aspecto responde às várias características das ideias de Porena aqui consideradas e dá ênfase para a pluralidade, para as múltiplas possibilidades que a prática musical oferece. Em *KinderMusik*, por exemplo, Porena apresenta peças musicais e jogos inspirados em diversos estilos e para diversas formações – tanto vocais como instrumentais –, que vão desde o canto gregoriano, passam pela música polifônica, modal e tonal, e incluem, também, propostas experimentais, baseadas na música de vanguarda do século XX. Além disso, as propostas dessa obra são abertas, e, assim, o próprio autor prevê que as improvisações e os jogos apresentados possam ser modificados e adaptados. Outro exemplo são as *Experiências Musicais de Base*, que apresentam várias coleções de material sonoro – separadas em “informal” – ruídos e sons sem altura definida (PORENA, 2017c, p.25-52) – e formal – frequências entendidas como ‘notas musicais’ pela tradição ocidental (PORENA, 2017c, p.53-100). Tanto um exemplo quanto o outro salientam que existem diversas formas de estruturar os sons e, portanto, de fazer música. Considera-se, assim, que esta forma de trabalhar – apresentar diversas possibilidades – relaciona-se diretamente com o deslocamento da ênfase do saber para o pensar, uma vez que se trata de uma proposta que visa enfraquecer a possível rigidez dos saberes por meio do oferecimento de várias formas de “pensar” os sons, nunca apenas uma.



Quadro 2: Síntese dos aspectos discutidos a partir do pensamento de Porena

Thinking and Making: Paynter e o fazer musical como forma de dizer-se no mundo

Paynter, juntamente com Peter Aston, em seu primeiro livro publicado – *Sound and Silence: classroom projects in creative music*, de 1970 –, traz como ponto primordial as seguintes colocações: por que ensinamos música e como ela pode se encaixar no padrão de educação atual? A fim de responder a essas questões, feitas na década de 1970, mas ainda atuais, os autores iniciam sua explanação dizendo que, a despeito de se ensinar técnica instrumental ou aprimorar as habilidades musicais dos alunos, em uma escola, uma das funções da educação musical é contribuir na formação geral desse sujeito aprendiz; uma educação da pessoa como um todo, e não apenas uma educação voltada para a área da música (PAYNTER; ASTON, 1970, p.2).

Segundo eles, pelo fato de todo nosso conhecimento vir da experiência de viver, várias áreas do conhecimento estão relacionadas e são interdependentes, pois, na experiência de viver, as coisas não acontecem de forma isolada, mas interconectada. Dessa forma, a educação torna os indivíduos atentos para o que acontece ao seu redor e conscientes de seu potencial como seres humanos (PAYNTER; ASTON, 1970, p.3).

Todavia, para que o aluno perceba, de fato, por meio da educação musical, o que acontece no mundo e tome consciência de seu lugar, é preciso um espírito curioso que se desenvolve com mais limpidez em um ambiente estimulado pela liberdade e aventura de conhecimento, como discutido na primeira seção deste artigo.

Para os autores, nesse sentido, além de a música causar prazer em quem faz e em quem ouve, ela tem o papel fundamental na educação, de ser arte criativa. “Ela é uma linguagem e, como um veículo de expressão, está disponível em vários níveis para todos” (PAYNTER; ASTON, 1970, p.3, tradução nossa). Assim, se a criança começa a tomar consciência do mundo pela educação criadora, ela tenderá a se expressar, e a música pode ser um desses veículos de comunicação. É neste ponto que se enxerga, a partir dos pensamentos de Paynter, o primeiro

deslocamento do saber ao pensar, sugerido por Porena, a fim de se construir uma concepção abrangente a respeito da educação: considerar a música como meio de expressão individual.

Na escola, quando envolvemos as crianças no uso criativo da linguagem ou nos materiais das artes visuais, estamos as encorajando a pensar como poetas e artistas. [...] Nesse contexto, as artes assumem uma nova importância na educação. Elas são entendidas como formas de dizer o que sentimos. Todos nós temos a capacidade de percepção, reflexão e expressão. Todos nós temos a capacidade de criação. (PAYNTER; ASTON, 1970, p.4, tradução nossa)

Essa asserção de Paynter e Aston apresenta o ser humano com um potencial criativo que necessita de oportunidades para que seja encorajado e, conseqüentemente, fortalecido e ampliado. Nessa direção, o trabalho com criatividade e música na educação passa por alguns pontos, de modo que o primeiro deles talvez seja considerar o que cada um tem a dizer, com a finalidade de que todos possam criar seu próprio discurso musical, independentemente de sua faixa etária. Mas, para isso, é necessário saber o que dizer e como dizer.

Assim, com relação a como o aluno pode se expressar, ressalta-se que o material musical para uma exploração criativa está tão disponível quanto em outras artes, ao ponto que, no tangente ao expressar, seria interessante pensar que as manifestações e expressões musicais são mais do que a atividade de performance – não que essa não seja importante, mas não é a única possibilidade em música –, visto que, para se expressar musicalmente, acompanhando a tradição musical ocidental, é possível compor, executar e ouvir; todas essas, em diversos níveis, atividades de expressão musical (PAYNTER; ASTON, 1970, p.5).

Tal ideia inicial, discutida por Paynter e Aston na década de 1970, aprimorou-se e, vinte anos depois, Paynter traz desdobramentos dessa concepção ao afirmar que tais expressões musicais criativas pressupõem imaginação, originalidade, invenção, interpretação, imitação, demonstração de personalidade, de preferências e capacidade de tomada de decisões, demonstrando ser um caminho para vir a pensar a música de maneira independente, inovando respostas para ideias e para meios de expressão, de maneira a estimular os interesses dos alunos em coisas que eles, talvez, não conseguissem descobrir sozinhos ou pudessem se perder (PAYNTER, 1992, p.10).

Essa percepção da proximidade entre educação e o mundo leva Paynter (1992, p.11) a argumentar que se pode reagir às situações educacionais estando equipado para responder sensivelmente e com imaginação. Nesse sentido, o autor defende que o enfraquecimento deixado por uma possível falta de atividade artística na escola não atinge apenas o campo das artes, mas enfraquece, também, o modo como os seres humanos percebem o mundo. O trabalho com criatividade e arte contribui, dessa forma, no sentido de dar voz aos alunos de maneira que eles possam expressar seus modos de ver o mundo, passando, assim, a compreendê-lo mais eficazmente, a fim de organizar suas experiências perceptivas e sensoriais.

Como afirma Paynter (1977 in MILLS; PAYNTER, 2008a, p.36, tradução nossa):

Isso é o que artistas criativos fazem. Eles “trabalham” em seu material – sons, tintas, argila, espaço, movimento ou o que quer que seja – trazendo, gradualmente, uma elaboração para o suporte material – controlando-o; e, dessa forma, o controle nasce de dentro do indivíduo, de modo que a organização final dos elementos escolhidos carrega a marca da personalidade do artista – que é o produto de sua experiência. O fazer artístico é de fato uma forma de “dizer” algo pessoal, mas também é um meio pelo qual podemos descobrir a nós mesmos e concretizar essa descoberta no que é feito – uma música, uma pintura, um poema ou uma dança. .

Todavia, se o caminho é compreender a arte como uma experiência pessoal, é preciso entender que, para ser vista, ouvida e sentida, como objeto artístico concluído, ela passou por diversos estágios de experimentação conduzidos por artistas. Dessa forma, para Paynter, a vivência pode ser o caminho para entendê-la de maneira coerente.

Posto isso, Paynter organiza sua proposta de educação musical em torno do fazer musical criativo e reflexivo – *thinking and making* –, o que se considera ser um segundo aspecto que tem relação com o deslocamento do saber ao pensar, uma vez que o procedimento sugerido por ele exige não só ter conhecimento a respeito de música, mas exercitar, na prática e de forma reflexiva, caminhos para construí-la.

A respeito do assunto, Paynter esclarece que:

Também é essencial que os alunos entendam que, com qualquer tentativa artística, algum grau de “erro” é natural; isto é, não se deve esperar sucesso imediato, mas, sim, ser cauteloso ao aceitar a primeira coisa que vier à mente. Em qualquer caso, provavelmente será necessário, para explorar cada ideia com detalhes, levá-la de alguma forma em direção a uma composição acabada antes que se possa dizer se vai ou não “funcionar”. Só então se pode modificá-la substancialmente ou mesmo abandoná-la completamente; e, nesse caso, deve-se começar tudo de novo. Saber quando desenvolver uma ideia e quando desistir e tentar uma abordagem diferente é algo que só pode ser aprendido por meios práticos. É precisamente esta a forma que ensina a questionar e pesquisar (não foi à toa que o *ricercare* foi uma forma musical tão respeitada entre os compositores barrocos; aquela palavra⁷ resume todo o processo de pensamento musical!). Isto é “pensar e fazer” na educação musical. Por não haver limite para o que fazer imaginativamente com os sons, não pode existir uma única solução “correta”. (PAYNTER, 1994 in MILLS; PAYNTER, 2008c, p.103-104, tradução nossa).

7. Na tradução do italiano, “pesquisar”.

Nesse sentido, o fazer musical criativo é defendido por Paynter a partir de uma argumentação elaborada em que se diz que a música, como arte, surgiu de uma concepção humana prática, o que vem ao encontro das ideias apresentadas na primeira parte deste artigo. Assim, mesmo em seus primórdios, as manifestações sonoras, apesar de não se definirem como música, eram realizadas por meio da prática, fossem imitações de sons da natureza, situações ritualísticas ou para movimentação do corpo. Dessa forma, defende-se que a prática sempre esteve presente na construção do que chamamos de música e que, para construí-la, o homem teve que praticar e organizar sons.

Assim, o homem construiu uma concepção de música baseada em experiências práticas e sistematização de elementos vistos como primordiais para caracterizar uma experiência sonora como musical. De encontro a essa concepção, segundo Paynter, as aulas de música nas escolas, quando muito, funcionam como um aditivo cultural, injetando pequenos fatos de teoria musical e história, de modo a afirmar que, em um sistema educacional predominantemente orientado para os professores passarem uma informação, a música tende a um conformismo. Desse modo, o autor ainda ressalta que essa música, vista como teoria, não aproxima o aluno da realidade musical vivida por ele, uma vez que a entende como uma manifestação sonora, não teórica (PAYNTER, 1992, p.9-10).

Destarte, onde se encaixaria, no processo educacional, o fazer musical que os músicos vivenciam todos os dias para que a música continue existindo? Onde entraria a criação musical que permite que a música, no ambiente fora das escolas, se renove todos os dias, assim como possibilita sua transformação ao longo da história? Como o fazer musical criativo poderia ser inserido no processo de aprendizagem musical?

Paynter (1992, p.11) apresenta três sugestões a fim de responder a esses questionamentos. Para o autor, a música é criativa por meio dos compositores e improvisadores que a elaboram primeiramente, mas também é re-criativa quando interpretada por alguém, pois, mesmo o executante, servindo aos interesses de uma música já escrita, sempre acrescentará sua personalidade à obra criada pelo compositor. Sua interpretação apresenta elementos que modificam a música – não em estrutura, pois esta já é definida –, mas no aspecto subjetivo.

Dessa forma, a música, ao ser executada, trabalha com uma estrutura definida e utiliza-se da imaginação do intérprete para recriá-la, o que permite que qualquer obra seja recriada sempre que for tocada em lugares, períodos ou por pessoas diferentes, mesmo que seja a mesma composição.

Aliada à criação e à re-criação, encontra-se o que ele chama de escuta musical criativa, que está intimamente relacionada com aquele que ouve uma composição. Na verdade, o processo de escuta está presente em todos os momentos do fazer musical, de modo que passa pelo compositor que ouve, mesmo que internamente, como soarão os sons para poder escolhê-los e organizá-los de maneira que lhe agrade. Também passa pelo intérprete, que utiliza de suas habilidades e sua escuta para poder recriar a composição que executa, de maneira a fazer soar adequadamente elementos destacados pelo compositor ou que chamem a sua própria atenção e que deseja que outros também percebam. Do mesmo modo, passa pelo ouvinte que, por essência, tem como ferramenta escutar para apreciar e, em algum aspecto, caso queira, interpretar a composição que ouve. Este, sem dúvida, seria o terceiro ponto

em que se considera o deslocamento do pensar ao saber, ou seja, transpor a barreira entre ouvir música e escutá-la de maneira consciente.

Acerca do assunto, Paynter (1992, p.12, tradução nossa) ressalta:

Assume-se que aqueles que compõem e tocam têm uma considerável compreensão intelectual do potencial das ideias musicais e de suas possibilidades de desenvolvimento. O âmbito intelectual ordena as opções possíveis, mas deve estar aliado ao ouvido sensível para tomar decisões artísticas que coloquem elementos estruturais no lugar adequado, de acordo com a ênfase desejada.

Nesse sentido, assim como os compositores e executantes necessitam ter ouvidos sensíveis às manifestações sonoras, seria interessante que os ouvintes passassem a fazer um esforço consciente para escutar o que apenas ouvem. “Visto que essa habilidade é condição sine qua non para a compreensão musical de quem faz música, certamente deve ser também para aqueles que a recebem” (PAYNTER, 1992, p.12, tradução nossa).

Por ser primordial à manifestação sonora, a escuta poderia ser a mola propulsora do entendimento musical, mas o fenômeno que Paynter chama de “escuta passiva” – passive listening – é observado como um fenômeno social, o que, segundo o autor, tem pouco sentido do ponto de vista artístico (PAYNTER, 1992, p.12).

Segundo ele, uma das características essenciais da experiência musical é a escuta criativa que se torna um fator primordial, não só na composição e interpretação da música, como também na apreciação daqueles que vão a concertos ou ouvem música em gravações.

Isso também exige um compromisso de imaginação por meio do qual, por assim dizer, o mundo sonoro do compositor é refeito dentro do indivíduo. Pode ser um tipo de criatividade diferente daquela do compositor, mas é, no entanto, um ato criativo. O ouvinte participa (“Se eu pudesse ter feito essa música, seria exatamente assim”), e a experiência se torna uma aventura que fornece tanto uma sensação de identificação quanto o reconhecimento de algo além de nós. É como se tivéssemos projetado na música algo de nós mesmos que agora tem vida própria. (PAYNTER, 1992, p.12-13, tradução nossa)

Assim, baseado na ideia de escuta criativa e ancorado na sua importância, Paynter lembra que uma das funções da música na escola é ajudar os alunos a se beneficiarem de algo mais que um contato superficial com a arte dos sons. Afinal, com o advento da tecnologia e das músicas gravadas, criou-se uma vasta população capaz de ouvir música e ter acesso a ela de forma extraordinária, mas, em contrapartida, cada vez mais uma população incapaz de distinguir o que vale a pena ouvir, não considerando essa ideia com juízo de valor, mas no sentido de que cada música tem elementos que valem a pena serem escutados (PAYNTER, 2002 in MILLS; PAYNTER, 2008d, p.176).

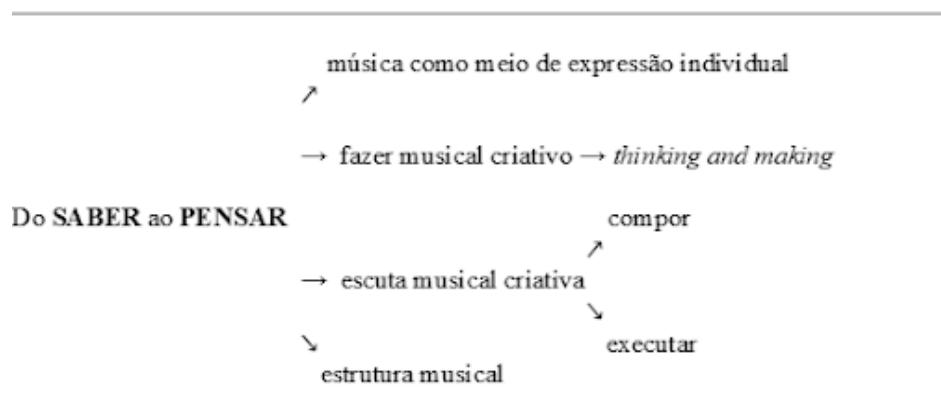
Além disso, de modo a complementar a importância de compor, interpretar e escutar, Paynter defende, ainda, que o fazer musical criativo passe por mais um viés de reflexão: o da estruturação musical, ponto em que se traz o quarto deslocamento do saber ao pensar, pois dar forma a uma música pressupõe tomada de decisões, a fim de expressar, musicalmente, o que se deseja. Tamanha a importância dada por ele a esta questão, que seu livro de 1992 traz como título *Som e Estrutura* (*Sound and Structure*). Nesse sentido, a fim de refutar a ideia de que qualquer junção de sons possa ser considerada música, Paynter nega que a livre experimentação dos sons ou a simples produção de ruídos seja suficiente para fazer música, todavia as considera um caminho para o fazer musical.

Para ele, a criança só vai entender experimentação como princípio do fazer musical quando tomar consciência de que nela há um trabalho de seleção, organização de padrões e construção de algo concreto: música, entendida de uma maneira abrangente.

Quando realmente se ouve de forma detalhada, descobre-se formas de controlar os sons e, assim, possibilitar a reprodução de sonoridades específicas quando se deseja. Então, pode-se começar a construir padrões. Aí está o segredo: uma peça musical é construída. Isso não acontece simplesmente. Então, quando as crianças estão conversando em sala de aula, talvez não estejam fazendo música, mas, assim que começam a selecionar sons específicos e construir algo com eles, é provável que isso seja música. (PAYNTER, 1972, p.17, tradução nossa)

De fato, na experiência criativa musical proposta por Paynter, é essencial que os alunos perpassem os três vieses por ele salientados: composição, execução e apreciação, todos intimamente relacionados com a importância da estrutura sonora; afinal, compor, primeira instância do criar, está intimamente relacionado com a elaboração de estruturas. Já o interpretar, que seria um processo de re-criação, significaria expressar tais estruturas, enquanto o escutar, presente em todo processo, mas também tido como terceiro estágio do criar, seria primordial como perceptor de estruturas.

Por fim, como ressalta Paynter em *A procura da realidade na educação musical*, de 1981, a experiência musical precisa ser vivenciada; uma vivência com significados únicos para cada um, de modo que se busque, como sugere Porena, um deslocamento do saber ao pensar. "É a experiência significativa que educa, não a recepção passiva de informação. Engana-se quem acredita que a informação sozinha conduzirá à compreensão musical" (PAYNTER, 2007 [1981] in MILLS; PAYNTER, 2008b, p.86, tradução nossa).



Quadro 3: Síntese dos deslocamentos do saber ao pensar a partir das propostas de Paynter

Considerações finais

O início deste artigo, a partir dos estudos observados, teve como ponto de partida a seguinte problemática: qual a potencialidade do ser humano, assim que nasce – ou nos primeiros anos/meses de vida –, no que diz respeito a aspectos relevantes à prática musical – posterior ou já como bebê –, se entendida de maneira ampla?

Na busca por alguma resposta a esta indagação, foi possível perceber que, desde o início da vida humana, se observam os bebês como indivíduos que se comportam de maneira ativa, por meio do diálogo, mesmo antes de aprenderem a linguagem verbal. Outro ponto de destaque está na potencialidade para o desenvolvimento musical – criativo, acrescenta-se –, que está presente em todo o ser humano, desde o nascimento. Como decorrência dessa afirmação, pode-se, ainda, considerar que não se trata de algo que será desenvolvido espontaneamente, isto é, as experiências vividas por este indivíduo têm, também, grande importância para o desenvolvimento deste potencial.

Nesse sentido e a fim de destacar possíveis caminhos para o desenvolvimento desse potencial, já em fase posterior aos primeiros anos de vida, a segunda seção do texto teve por objetivo apresentar as ideias contidas no ensaio de Boris Porena, em que o autor sugere que seria necessária uma mudança de ênfase nos processos de ensino e aprendizagem. Nessa formulação, a ênfase que, atualmente, está no saber – conteúdos, informações – seria deslocada para o pensar – organização de diversas formas desses saberes. Assim, o foco desta discussão está no modo de fazer educação musical.

Essa maneira de fazer, na perspectiva de Porena, pode ser resumida por meio dos três aspectos tratados: (1) as práticas de composição e improvisação como fundamentos para o trabalho com música em diversos níveis; (2) o binômio entender/analisar para fazer/compor e compor/fazer para analisar/entender, que permite uma relação horizontal – circular – entre os envolvidos; e (3) a lógica da diversidade, de maneira a fornecer várias formas de pensar e, assim, trabalhar em

uma perspectiva plural em que os saberes estão em funcionamento, em constante movimento, não rígidos ou estáticos.

Seguiu-se, então, para um terceiro bloco que teve como proposta considerar alguns aspectos das ideias de Paynter que permitem o desenvolvimento desta problemática a partir da seguinte pergunta: qual a relação da proposta desse autor com a proposição de Porena no que tange ao deslocamento do saber para o pensar? Apresentaram-se, assim, quatro aspectos de relevância: (1) a ideia de música como meio de expressão; (2) o fazer musical criativo, representado pelos verbos *thinking* e *making*, que têm relação direta – mesmo significado, no caso do segundo verbo – com o binômio *capire e fare*, sugerido por Porena; (3) a noção de escuta criativa, que coloca o ouvinte, também, como alguém que pratica a criatividade e, assim, se afasta de uma possível “escuta passiva”; e, por fim, (4) o entendimento de que a música se dá por meio da organização de estruturas.

Foi possível, portanto, a partir das concepções, abordagens pedagógicas para o ensino de música e proposições apresentadas neste artigo, reconhecer que o ser humano é um sujeito ativo, que tem algo a “dizer” mesmo antes de aprender a falar; que escuta de maneira habilidosa e pode desenvolver essa escuta sobremaneira quando orientado, mesmo antes de criar sentidos para os sons percebidos; e que tem necessidade de interagir, não somente para se comunicar, como também pelo prazer de estar com o outro, aspecto relevante já na fase inicial de vida do bebê.

Imagina-se, então, pelo exposto, uma educação musical capaz de acolher essas necessidades e potencialidades do ser humano, de modo a nutri-las e desenvolvê-las por meio de uma prática embasada no eixo composição/improvisação para o fazer musical criativo e colaborativo, proposto por Boris Porena e John Paynter. Uma prática que tem como objetivo o desenvolvimento musical de seus sujeitos e, também, o desenvolvimento humano em sua integralidade.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Aline; PARIZZI, Betânia. "Parentalidade intuitiva" e "Musicalidade comunicativa": conceitos fundantes da educação musical no primeiro ano de vida. *Revista da Abem*, Londrina, v. 19, n. 25, p. 89-97, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/193>. Acesso em: 7 mar. 2019.

FONSECA, João Gabriel Marques; PARIZZI, Maria Betânia. A música e o nascimento do simbólico no bebê. In: RODRIGUES, Helena; RODRIGUES, Paulo Jorge Ferreira; SILVA, Paulo Maria Ferreira Rodrigues da. *Ecossistemas de Opus Tutti: arte para a infância e desenvolvimento social e humano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2016. 2 CD-ROM. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/96933>. Acesso em: 17 out. 2020.

GORDON, Edwin E. *Quick and Easy Introductions*. Chicago: GIA Publications, Inc., 2013.

MALLOCH, Stephen N. Mother and infants and communicative musicality. *Musicae Scientiae*, Special Issue, p. 29-57, 1999-2000. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/10298649000030s104>. Acesso em: 1 set. 2020.

MALLOCH, Stephen; TREVARTHEN, Colwyn (ed.). *Communicative musicality: exploring the basis of human companionship*. New York: Oxford University Press, 2009.

MALLOCH, Stephen; TREVARTHEN, Colwyn. The Human Nature of Music. *Frontiers in Psychology*, v. 9, p. 1-21, out. 2018. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.01680/full>. Acesso em: 5 out. 2020.

MILLS, Janet; PAYNTER, John (ed.). *Thinking and making: selections from the writings of John Paynter on music in education*. England: Oxford University Press, 2008.

PARIZZI, Betânia; RODRIGUES, Helena. *O bebê e a música*. São Paulo: Instituto Langage, 2020.

PARLATO-OLIVEIRA, Erika. *Saberes do bebê*. São Paulo: Instituto Langage, 2019.

PARNCUTT, Richard. Prenatal development and the phylogeny and ontogeny of musical behavior. In: HALLAM, Susan; CROSS, Ian; THAUT, Michael. *The Oxford Handbook of Music Psychology*. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2016.

PAYNTER, John. *Hear and now: an introduction of modern music in schools*. London: Universal Edition, 1972.

- PAYNTER, John. *Sound and structure*. London: Cambridge University Press, 1992.
- PAYNTER, John. The role of creativity in the school music curriculum, 1977. *In: MILLS, Janet; PAYNTER, John (ed.). Thinking and making: selections from the writings of John Paynter on music in education*. England: Oxford University Press, 2008a.
- PAYNTER, John. The pursuit of reality in music education, 1981/2007. *In: MILLS, Janet; PAYNTER, John (ed.). Thinking and making: selections from the writings of John Paynter on music in education*. England: Oxford University Press, 2008b.
- PAYNTER, John. Keeping music musical: a British perspective, 1994. *In: MILLS, Janet; PAYNTER, John (ed.). Thinking and making: selections from the writings of John Paynter on music in education*. England: Oxford University Press, 2008c.
- PAYNTER, John. Music in the school curriculum: why bother?, 2002. *In: MILLS, Janet; PAYNTER, John (ed.). Thinking and making: selections from the writings of John Paynter on music in education*. England: Oxford University Press, 2008d.
- PAYNTER, John; ASTON, Peter. *Sound and silence: classroom projects in creative music*. London: Cambridge University Press, 1970.
- PORENA, Boris. *KinderMusik*. Milano: Suvini, 1973.
- PORENA, Boris. Dal Sapere al Pensare. *In: PORENA, B. Le Indagini Metaculturale*. Famiglia Porena-Bucan. IIMM. Cantalupo, Itália: IIMM, 2017a. v. 4, livro 11.
- PORENA, Boris. Musica Prima. *In: PORENA, B. Le Indagini Metaculturale*. Famiglia Porena-Bucan. Cantalupo, Itália: IIMM, 2017b [1979]. v. 2, livro 6.
- PORENA, Boris. Esperienze Musicali di Base. *In: PORENA, B. Le Indagini Metaculturale*. Famiglia Porena-Bucan. IIMM, Cantalupo: Itália. 2017c. v. 3, livro 10c.
- PORENA, Boris. Musica Riflessa. *In: Porena. B. Le Indagini Metaculturale*. Famiglia Porena-Bucan. Cantalupo, Itália: IIMM, 2017d [1991]. v. 2, livro 8.
- TREHUB, Sandra. Infant Musicality. *In: HALLAM, Susan; CROSS, Ian; THAUT, Michael. The Oxford Handbook of Music Psychology*. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2016.

TREVARTHEN, Colwyn. Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. *Musicae Scientiae*, Special Issue, p. 155-255, 1999-2000. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/10298649000030s109?journalCode=msxa>. Acesso em: 16 out. 2020.

TREVARTHEN, Colwyn; AITKEN, Kenneth J.; GRATIER, Maya. *O bebê: nosso professor*. São Paulo: Instituto Langage, 2019.

