



RICARDO MOURA

GRAFIA DO SOM:
mediação, sensibilidade e criatividade no uso de recursos visuais para a educação
musical

Itajaí (SC)
2021

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Vice-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Curso de Mestrado Acadêmico em Educação

RICARDO MOURA

GRAFIA DO SOM:
mediação, sensibilidade e criatividade no uso de recursos visuais para a
educação musical

Dissertação apresentada ao colegiado do PPGE
como requisito parcial à obtenção do grau de
Mestre em Educação – área de concentração:
Educação – (Linha de pesquisa – Cultura,
Tecnologia e Aprendizagem).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mônica Zewe Uriarte.

Itajaí (SC)
2021

RICARDO MOURA

Dissertação avaliada e aprovada pela Comissão Examinadora e referendada pelo Colegiado do PPGE como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.



DRA. VERÔNICA GESSER
COORDENADORA

Apresentada perante a Banca Examinadora composta pelos Professores:



DRA. MÔNICA ZEWE URIARTE (UNIVALI)
PRESIDENTE E ORIENTADORA



DRA. ADAIR DE AGUIAR NEITZEL (UNIVALI)
MEMBRO



DRA. SILVIA SELL DUARTE PILLOTTO (UNIVILLE)
MEMBRO EXTERNO

Itajaí-SC, 05 de março de 2021.

*Dedico esta pesquisa aos meus pais,
Claudir e Alzira, que sempre me incentivaram a seguir meus sonhos,
e possibilitaram que esta conquista fosse possível.
Às minhas amadas irmãs, Bárbara e Bruna.
À memória de minha avó e de meus avôs paternos, Vita, José e Milton,
e de minha avó e meu avô maternos, Santa e Mário.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

À minha família, pelo apoio incondicional e por todo o cuidado amoroso que nos mantém unidos.

À minha orientadora, Mônica Zewe Uriarte, por me incentivar e estar ao meu lado desde o início de minha formação docente, pelos saberes articulados com sua humildade intelectual e por ter me ensinado a ser uma pessoa melhor em todos os âmbitos da minha vida.

Às professoras da banca, Adair de Aguiar Neitzel e Silvia Sell Duarte Pillotto, pelas contribuições, pelos olhares e pelas mediações sensíveis que tornaram esta pesquisa intelectual.

Ao Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora, pelos momentos de partilha e pelos ricos debates.

Aos professores e às professoras do PPGE-UNIVALI, pelos ensinamentos ao longo deste percurso.

Ao Colégio de Aplicação da Univali, lugar de crescimento profissional e pessoal.

Às queridas diretoras e coordenadoras Arlete, Josi, Natália e Nádia, pelas dicas de quem tem experiência e muito amor pela educação.

A toda a equipe diretiva da Escola Básica Municipal Prof.^a Maria Heleno Rosa Schulte, por tornarem possível esta pesquisa, em especial à professora Larissa e sua preciosa condução de turma.

À companheira, parceira e grande amor da minha vida, Isleide Steil, por ter me mostrado que a vida se faz com força, determinação e paixão pela arte, e à minha amada Alcília, que faz meu coração bater em ritmo paterno.

Aos meus amigos Thales e Didiê, gratidão pelas inspirações em escutar e ver.

À minha amiga Keity, por auxiliar na coleta dos dados; e ao meu amigo Kenzo (Enzo com K), pelas traduções da vida.

Enfim, a todos os amigos e amigas de trabalho e de vida, com os(as) quais posso compartilhar saberes, alegrias, ansiedades e conquistas ao atuar com a Educação Infantil.

Gratidão a todos.

A ânsia de compreender, que para tantas almas nobres substitui a de agir, pertence à esfera da sensibilidade. Substituir a inteligência à energia, quebrar o elo entre a vontade e a emoção, despiando de interesse todos os gestos da vida material, eis o que, conseguido, vale mais que a vida, tão difícil de possuir completa, e tão triste de possuir parcial.

Diziam os argonautas que navegar é preciso, mas que viver não é preciso. Argonautas, nós, da sensibilidade doentia, digamos que sentir é preciso, mas que não é preciso viver.

Fernando Pessoa

RESUMO

Este estudo apresenta conceitos que viabilizaram relações voltadas ao fazer sonoro e sua representação visual, nominada grafia do som, com base investigativa por meio das áreas do conhecimento em educação musical e artes visuais, abordando a mediação do sensível. Essa proposição aprofunda-se no decorrer da pesquisa como possibilidade de uma mediação que instiga a experiência sonora e visual e oportuniza a Educação Estética. Esse conceito é constituído por meio de abordagens sobre música e formas de sua representação visual, no intuito de refletir sobre as proposições indicadas pelo professor e as escolhas estéticas realizadas pelas crianças durante as práticas em sala de aula, que contemplaram aspectos sonoros e visuais. O estudo foi realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, vinculado à linha de pesquisa Cultura, Tecnologia e Aprendizagem e ao grupo de pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora. O problema de pesquisa buscou responder à seguinte questão: Como as dinâmicas das crianças nas interações com a simultaneidade de linguagens, ainda presentes no período inicial do Ensino Fundamental, buscam desdobramentos por meio dos seus processos criativos? A partir do problema, o objetivo geral foi compreender como as dinâmicas das crianças nas interações com a simultaneidade de linguagens, ainda presentes no período inicial do Ensino Fundamental, buscam desdobramentos por meio dos seus processos criativos. Para alcançar esse objetivo, foram traçados os seguintes objetivos específicos: demonstrar possibilidades de intercessão entre música e artes visuais nos processos criativos em sala de aula, por meio da cartografia; identificar os elementos estéticos nas narrativas sonoras e visuais das crianças a partir da grafia do som; articular as experiências das crianças com o conceito de mediação do sensível. Como referencial teórico, buscou-se aporte em autores(as) como Brito (2003, 2015, 2019), Canton (2009), Duarte Jr. (2010), Meira (2009), Schafer (2011, 2018), Uriarte (2017), entre outros(as). A abordagem metodológica foi qualitativa de intervenção cartográfica e baseou-se em Kastrup (2015), Rolnik (2016), entre outros(as), tendo como técnicas de pesquisa adotadas: o planejamento, a observação, a gravação em áudio e a transcrição das narrativas dos(as) participantes da pesquisa. Os dados foram coletados no período de dez intervenções, realizadas entre maio e novembro no ano de 2019. Os participantes da pesquisa foram crianças de uma turma do primeiro ano da Escola Básica Municipal Professora Maria Heleno Rosa Schulte, situada no bairro Espinheiros no município de Itajaí, Santa Catarina. Esta pesquisa possibilitou reflexões sobre as características da mediação nos espaços de atuação docente, considerando-as uma formação contínua, docente e discente, por meio dos diálogos entre as sensibilidades acionadas pela educação estética, pela criatividade e pelos saberes sensíveis.

Palavras-chave: Mediação sensível. Grafia do som. Educação musical. Processos criativos.

ABSTRACT

This study presents concepts that enabled relationships focused on sound making and its visual representation, or 'sound spelling', with an investigative basis supported in music education and visual arts, addressing sensitivity mediation. During the course of the research, this proposition was investigated in greater depth, as a possibility of mediation that instigates sound and visual experiences and provides opportunities for Aesthetic Education. This concept is constituted through the use of dynamics related to music, and how to represent it visually, in order to reflect both on the propositions indicated by the teacher and on the aesthetic choices made by children during classroom practices, which included sound and visual aspects. The study was carried out as part of the Graduate Program in Education of the University of Vale do Itajaí, and is linked to the line of research 'Culture, Technology and Learning' of the research group 'Culture, School and Creative Education'. The research problem sought to answer the following question: How do the dynamics of children in interactions with the simultaneity of languages - which are still present in the initial period of Elementary School - seek developments through their creative processes? Based on this problem question, the general objective was to understand how the dynamics of children in interactions with the simultaneity of languages, still present in the initial period of Elementary School, seek developments through their creative processes. To achieve this objective, the following specific objectives were outlined: to demonstrate possibilities of intercession between music and visual arts in the creative processes in the classroom, through cartography; to identify the aesthetic elements in the children's sound and visual narratives from the sound's spelling; and to articulate children's experiences with the concept of sensitivity mediation. As a theoretical framework, we sought contributions from authors such as Brito (2003, 2015, 2019), Canton (2009), Duarte Jr. (2010), Meira (2009), Schafer (2011, 2018), Uriarte (2017), among others. The methodological approach was qualitative, with cartographic intervention, and was based on authors such as: Kastrup (2015), Rolnik (2016), among others, having as research techniques adopted: planning, observation, audio recording and transcription of the narratives of the research participants. Data were collected during the period of ten interventions conducted between May and November, 2019. The research participants were children from a first-year class at the Professor Maria Heleno Rosa Schulte Municipal Basic School located in the Espinheiros neighborhood in the municipality of Itajaí, Santa Catarina. This research enabled reflections on the characteristics of mediation in teaching spaces, considering them as continuous education, for the teacher and the student, through dialogues between the sensitivities triggered by the aesthetic education, creativity and sensitive knowledge.

Keywords: Sensitive mediation. Sound graphics. Music Education. Creative processes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Musicograma	36
Figura 2 - Desenhos de Som (2018) – Professor (esquerda), menina (direita)	37
Figura 3 - Pontos de Som – Itinerários Melódicos	38
Figura 4 - Atividades com canos	41
Figura 5 - Retroprojektor – Composição do professor	50
Figura 6 - Retroprojektor – Composição das meninas	52
Figura 7 - Retroprojektor – Composição menino 3.....	54
Figura 8 - Retroprojektor – Composição menino 1.....	55
Figura 9 - Cartografia do retroprojektor	61
Figura 10 - Passeio estético	66
Figura 11 - Grafia das polias com carbono azul	92
Figura 12 - Grafia de abertura	93
Figura 13 - Sons suaves	95
Figura 14 - Representação figurativa	97

LISTA DE VÍDEOS

Vídeo 1 - “Parece o Mickey”	59
Vídeo 2 - Percussão Corporal	85
Vídeo 3 - Atenção ao timbre.....	87
Vídeo 4 - Tocando as polias.....	88
Vídeo 5 - Polias e carbono	91

SUMÁRIO

1 TEMA DE ABERTURA: EXPERIÊNCIAS DE SER CRIANÇA E SEUS DESINVENTOS: A ALTERNATIVA DOS MATERIAIS	11
2 UMA ABORDAGEM PARA COLHER SONS	17
2.1 FAZERES SONOROS COM APORTES VISUAIS: UM TERRITÓRIO HÍBRIDO .	18
2.2 A CARTOGRAFIA COMO UM LUGAR DE EXPERIMENTAÇÕES ARTÍSTICAS	20
2.3 VER E OUVIR SOBREPOSTOS: OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	26
3 EXPERIÊNCIA TRANSPASSADA POR CORES E SONORIDADES: CONTRIBUIÇÕES, PERSPECTIVAS, NARRATIVAS E PROCESSUALIDADES NAS ARTES	30
3.1 MEDIAÇÕES SENSÍVEIS POR MEIO DAS NARRATIVAS: PROPOSIÇÕES EM GÊNESE	34
4 RETROPROJETOR: SEM PERDER O FOCO	43
4.1 RETROPROJETOR: ATENÇÃO À IMAGEM.....	47
4.2 RETROPROJETOR: NO RITMO DA COMPOSIÇÃO	51
4.3 RETROPROJETOR: A AÇÃO DA IMAGEM	56
5 MEDIAÇÃO SENSÍVEL	63
5.1 SENSÍVEL: ARTE, ESTÉTICA E EXPERIÊNCIA	65
5.2 MEDIAÇÃO: FORMAR É FORMAR-SE.....	72
6 POLIAS: AS IMAGENS MUSICAIS DE SACKS EM DIÁLOGO COM A CONSCIENTIZAÇÃO MUSICAL DE KOELLREUTTER	78
6.1 POLIAS: UMA QUESTÃO DE SOM (E TEMPO).....	83
6.2 POLIAS: GRAFIA DO SOM	90
7 CONSIDERAÇÕES	99
REFERÊNCIAS	102

1 TEMA DE ABERTURA: EXPERIÊNCIAS DE SER CRIANÇA E SEUS DESINVENTOS: A ALTERNATIVA DOS MATERIAIS

*Minha alma é uma orquestra oculta;
não sei que instrumentos tangem e rangem,
cordas e harpas, timbales e tambores, dentro de mim.
Só me conheço como sinfonia.*
Fernando Pessoa (2006, p. 298).

Uma das imagens mais inspiradoras que se pode atribuir à música, em minha¹ opinião, é de uma orquestra e sua complexa articulação com instrumentos de cordas, percussão, sopro, teclas. Na minha íntima forma de pensar a música, a sinfonia na qual me conheço e resulta da minha experiência pode-se ouvir em cores.

Há alguns anos tenho trabalhado como professor de música em diversas escolas públicas e particulares. Procuro, sempre, adaptar a prática docente frente a um conjunto de desafios que se apresentam frequentemente no dia a dia laboral específico da área. Isso não se dá de forma particular, pois os diálogos que tenho com outros professores, amigos de formação, professores mais experientes e os recém-formados, ou, ainda, graduandos aos quais tenho acesso, relatam reiteradamente que, pela recente inclusão da área de música nos currículos escolares, os desafios mais presentes estão relacionados ao espaço físico, suas características acústicas e espaciais, nem sempre ideais. Além disso, há pouca disponibilidade de materiais de apoio, como instrumentos musicais, partituras, áudios e publicações com propostas de atividades. No entanto, o rigor que cada um impõe sobre si no fazer docente vai criando um desígnio estratégico para o desenvolvimento de atitudes frente a esses desafios, não exclusivo dos professores de música, mas, acredito, da profissão docente em geral.

O contato com a Educação Infantil desde o início das minhas atividades como professor² apresentou-me possibilidades para pensar outras formas de atuação, que, somada àquelas que a Graduação me apresentou, permitiram abordar a utilização de outros materiais, para além de instrumentos musicais, que pudessem criar ambientes e experiências sonoras interessantes junto às crianças.

¹ Neste texto, utilizo a primeira pessoa do singular para tratar das minhas experiências de vida e profissionais e, também, ao discorrer sobre os relatos voltados às aulas de música que possibilitaram experiências junto às crianças. Utilizo a primeira pessoa do plural para abordar assuntos relacionados à pesquisa em geral.

² Iniciei o curso de licenciatura em música no ano de 2006, mesmo período que comecei a lecionar em escolas de Educação Infantil como professor de musicalização.

De fato, o contato com os pequenos fez-me lembrar experiências sonoras/musicais quando criança: as baterias de lata, os batiques na mesa, as canções inventadas, as guitarras de vassoura, os tipos de cantos dos pássaros, o ritmo das rãs no banhado, as serras e as marteladas do bairro em crescimento, as coreografias da televisão, o som do farfalhar das árvores, e, logicamente, a diversidade fecunda na coleção de discos que meus pais tinham, que iam de músicas de faroeste, de serenata mexicana, de canções românticas em italiano ao *rock* de Raul e à bossa nova de João Gilberto.

Compartilho essa experiência que acionou minha curiosidade e fez-me amar, desde pequeno, o universo sonoro de forma peculiar, com todas as suas nuances e características, sua diversidade e suas possibilidades de organização por meio de intensidades, timbres, durações; enfim, um universo sonoro no qual a música também se fazia presente, pois, na minha concepção infante, música era som, todos eles. Durante meus primeiros anos como professor, percebi que muito do universo sonoro que experienciei na minha infância encontrava eco nas falas das crianças ao meu redor, pois apontava para as mesmas características: sons naturais, mecânicos, eletrônicos, humanos, do ambiente rural, ambiente urbano, das tecnologias. Sonoridades que identificamos e relacionamos com a paisagem sonora dos dias atuais, profissionalmente pelo professor e afetuosamente pelas crianças.

Paisagem sonora³ é um conceito criado pelo compositor, professor e escritor canadense Murray Schafer (2011), o qual promove formas mais contemporâneas no desenvolvimento da percepção auditiva dos estudantes de música. Ele leva em conta o ambiente acústico como um todo, assim como suas características ecológicas. Assim, para Schafer, a percepção do campo acústico nas aulas de música não se limita a um tipo de conhecimento específico direcionado apenas ao fazer musical, mas desenvolve capacidades de discernimento relacionadas às práticas conscientes, saudáveis e ecológicas, percebidas no que chamamos de universo sonoro.

No prefácio de seu livro *O ouvido pensante*, o autor explica:

Uso a palavra *Soundscape* para referir-me ao ambiente acústico. Parece-me absolutamente essencial que comecemos a ouvir mais cuidadosamente e criticamente a nova paisagem sonora do mundo moderno. Somente através da audição seremos capazes de solucionar o problema da poluição sonora. [...]. Basicamente,

³ Originalmente em inglês *Soundscape*, traduzido no livro *O ouvido pensante* como “Paisagem Sonora” (SCHAFER, 2011).

podemos ser capazes de projetar a paisagem sonora para melhorá-la esteticamente – o que deve interessar a todos os professores contemporâneos. (SCHAFER, 2011, p. 1-2).

No livro, Schafer (2011) elenca temas como paisagem sonora, esquizofonia⁴, quando as palavras cantam⁵, objetos sonoros⁶, entre tantas outras contribuições, as quais me fizeram elaborar pautas condizentes aos temas contemporâneos relacionados à produção e ao estudo de sons cotidianos, seus aspectos históricos, analíticos e ambientais, que me auxiliaram na organização de conteúdos para ampliar minhas ações como docente. A contribuição de Schafer com seus mapas, partituras alternativas e poesias cantadas deu início à ideia gráfica do som que norteou algumas propostas desenvolvidas para esta pesquisa.

Especialmente marcadas pelas contribuições de Schafer (2011) durante o início de minha formação, essas paisagens sonoras que a vida me apresentava e a teoria musical colocava em pauta encontraram um lugar do fazer musical por meio das leituras de Brito (2003) e um lugar filosófico/cultural nas leituras de Wisnik (2009), autores que me fizeram olhar curiosamente para a música como atividade profissional voltada à educação dos sentidos (DUARTE JR., 2010), atento à diversidade cultural e social presentes no universo sonoro e musical.

Para mim, ficava claro que aulas de música não tratavam apenas de música, mas se constituíam por meio de lentes culturais, pelas quais consegui apreciar sons, cores, formas, ritmos e silêncios como recursos didáticos e estéticos. Brito (2003) considera as contribuições de Schafer ao atribuir ao ambiente acústico uma atenção indispensável para a compreensão sonora e o desenvolvimento de atividades voltadas ao fazer musical.

Perceber gestos e movimentos sob forma de vibrações sonoras é parte de nossa integração com o mundo em que vivemos: [...] ouvimos vozes e falas, poesia e música. SOM é tudo que soa! Tudo o que o ouvido percebe sob forma de movimentos vibratórios. Os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia, do universo em

⁴ Para Schafer (2011, p. 160) A esquizofonia, palavra cunhada pelo autor no campo musical, sugere que a separação do som de sua fonte original, com o aparato das tecnologias de gravação, tem desenvolvido profundos efeitos em nossas vidas. Para o autor, a esquizofonia carrega em si o mesmo sentido de “aberração”, onde o som pode ser ouvido fora de sua origem.

⁵ Nesse capítulo, Schafer traz reflexões sobre a natureza da voz humana, os sons vocais e suas potencialidades de coloração (referindo-se aqui ao timbre). “Gostaria de poder cantar esta parte, e entoá-la, sussurrá-la e gritá-la. Quero tirá-la de seu sarcófago impresso” (SCHAFER, 2011, p. 196).

⁶ O objeto sonoro é um subtítulo do capítulo “Quando as Palavras Cantam”. O autor considera objetos sonoros tudo o que pode ser ouvido, os quais “[...] podem ser encontrados dentro ou fora das composições musicais” (SCHAFER, 2011, p. 165).

movimento e indicam situações, ambientes, paisagens sonoras. (BRITO, 2003, p. 17, grifo da autora).

Já com a leitura de Wisnik (2009), acontece outro tipo de deslocamento: o território filosófico e histórico pesquisado pelo músico e pesquisador acessa as sonoridades que estão fora dos muros da cultura musical ocidental, ao mesmo tempo em que os fatores históricos presentes em nossa música são observados por meio das rupturas ocasionadas a partir dos meados do século XX, cujas músicas populares, como o *rock*, o *jazz*, a música eletrônica e, no campo do erudito ocidental, o minimalismo, o serialismo, o dodecafonismo e a música concreta, tiveram importância decisiva “[...] ao que tudo indica, ao fim do grande arco evolutivo da música ocidental” (WISNIK, 2009 p. 11).

O autor coloca em questão a simultaneidade musical ocasionada pela modernidade e a possibilidade de repensar a proximidade das diferentes vertentes musicais que soam aparentemente apartadas, mas que falam concomitantemente do universo social e subjetivo de cada um.

Entre os impasses declarados de algumas das linhas evolutivas da modernidade e o impacto da repetição dos meios de massa, fica impossível pensar a multiplicidade das músicas contemporâneas a não ser através de novos parâmetros [...]. Os cantores populares da Sardenha, com suas impressionantes polifonias, assim como as mulheres búlgaras (que mantêm vivo o canto imemorial da Trácia, pátria de Orfeu e Dionísio), são focos brilhantes das sonoridades presentes no mundo. O funk e a música eletrônica convergem juntamente no sintetizador. (WISNIK, 2009, p. 11).

A posição de Wisnik, ao alçar um olhar aos aspectos musicais de outras culturas, suscitou um incremento na elaboração de meus planejamentos de forma a oportunizar que essas sonoridades também estivessem presentes em diversos momentos junto às crianças com experiências de apreciação, movimento corporal e a criação de ambientes sonoros para a contação de histórias. Essa diversidade é utilizada, até hoje, ao serem explorados, também, os elementos visuais, com foco na produção artística sonora e visual, incluindo instrumentos étnicos que procuro mostrar e ouvir durante nossos encontros.

As ideias foram se constituindo à medida que percebia, por meio da utilização de materiais alternativos para a prática musical, estímulos perceptivos transversais,

em que jogos sonoros com escalas temperadas⁷ estavam mais perto do ideal para uma escola de música, sendo nosso interesse pensar o lugar da música na escola de Educação Básica, para a qual a percepção e a organização de sons vem em primeiro plano.

Como parte integrante de conceitos que subsidiaram as reflexões desta dissertação, aparece o de Meira (2009 p. 9): “O sentido do sensível [que] tem o poder de chamar diretamente pensamentos, como o vento toca as nuvens, como o tempo dá qualidade a certos saberes, lembranças de experiências que gostaríamos de refazer”. Durante minha trajetória, o sentido do sensível teve seu despertar a partir da colaboração de outro autor, que aparece na construção do conhecimento imerso no universo infantil, e de forma decisiva fez a ponte entre as linguagens⁸ artísticas, trazendo uma contribuição valorosa.

No início da minha formação, ainda como graduando, comecei a trabalhar voluntariamente em um projeto universitário⁹ que promovia a contação de histórias para crianças. Nele, aproximei-me da obra do poeta brasileiro Manoel de Barros. A sua leitura, que me acompanha até os dias atuais, são exercícios de ser criança com seus constantes e necessários desinventos. O universo infantil pelas palavras de Manoel de Barros me transporta instantaneamente para a infância, não como um período de vida, mas como um estado de ser, um atravessamento temporal.

XXII.

Achei entre os pertences de Bernardo um vaso
de colher chuvas, um cachimbo
e um rosto de inseto dependurado na calça.
Bernardo tem fé quase assim de molusco.
Para saber dos passarinhos só precisa de suas
Ignorâncias.

Manoel de Barros (2013, p. 257).

⁷ A escala musical temperada, ou temperamento musical, é a divisão dos semitons (notas) dentro de uma oitava, como, por exemplo, de Dó à Dó. O atual temperamento na música ocidental compreende 12 notas musicais e se chama “Temperamento Igual”, em que a distância de um som ao outro compreende, auditivamente, a mesma distância.

⁸ A palavra “linguagens” representa outras expressões artísticas, que, neste contexto, aparece em forma de poesia.

⁹ Projeto de extensão “ContArte”, promovido pelo curso de Letras da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), no ano de 2007.

Ao ler essa passagem de *Concerto a céu aberto para solos de ave* (BARROS, 2013), pensei no uso de outros materiais¹⁰. Se Bernardo tinha um **vaso de colher chuvas**, por que não poderia eu ter um **vaso de colher sons**? Comecei então uma pesquisa em floriculturas e lojas de decoração, mas foi nas olarias que pude testar o som de vasos. Observei o efeito das temperaturas utilizadas em sua queima até chegar ao ponto de compor uma escala sonora ordenada. A pesquisa com vasos de flores e as diversas atividades desenvolvidas a partir deles, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II, contribuíram para instigar uma atitude investigativa com outros tipos de abordagens. Utilizei, assim, materiais alternativos para o ensino de música. Manoel de Barros me ensinou que é preciso “desinventar objetos” (BARROS, 2013 p. 276). Dessa forma, experimentei uma polia¹¹ a partir da sua possibilidade de fazer música, e gerar desenhos que são **desapropriados** de suas formas, para incorporar os seus sons.

Assim sendo, a seguir, desenvolvemos a escrita deste trabalho em outros seis capítulos, a saber: *Uma abordagem para colher sons*, em que expusemos as artes visuais e a música postas em contato, descrevemos a metodologia e os participantes da pesquisa; *Experiência transpassada por cores e sonoridades: contribuições, perspectivas, narrativas e processualidades nas artes*, no qual escrevemos sobre a gênese das proposições; *Retroprojeter: sem perder o foco*, no qual foi realizada a primeira análise deste trabalho; *Mediação sensível*, em que foi desenvolvida a proposição em torno dos conceitos de mediação e de sensibilidade; *Polias: as imagens musicais de Sacks em diálogo com a conscientização musical de Koellreutter*, no qual realizamos a segunda análise de atividade; por fim, *Considerações*, no qual escrevemos sobre as impressões obtidas no término deste trabalho, assim como algumas considerações em torno dos problemas da pesquisa.

¹⁰ A palavra “materiais” refere-se conceitualmente ao uso de objetos com sonoridades passíveis de organização sonora, que não estejam categorizados como instrumentos musicais ou materiais reutilizáveis para construção de instrumentos.

¹¹ Polias são peças de metal, geralmente de alumínio, que giram em torno de seu eixo central e possuem ranhuras em suas bordas, na qual são alocadas correias de transmissão. A correia de transmissão dos motores de carro, a exemplo, funciona conjuntamente com polias.

2 UMA ABORDAGEM PARA COLHER SONS

Somos forças porque somos vidas.
Fernando Pessoa (2006, p. 482).

Há um ditado que diz: “Faça o que gosta e você nunca precisará trabalhar”. De fato, a música em minha vida vem desde criança, quando comecei a aprender instrumentos ainda cedo, com 10 ou 11 anos de idade, na extinta Banda Municipal de Balneário Camboriú, Santa Catarina, período no qual, para além do social que fazia com muitos amigos, nutria uma admiração pelo papel de quem direcionava os saberes, o Maestro. Mais tarde, a força da música mostrou-se diversa, pois ela me levou a tornar-me professor.

A temática voltada à Educação Musical, na qual professor e alunos experienciam atividades sonoras e visuais, identifica-se prioritariamente dentro de um contexto social, visto que, para melhor observar os dados produzidos, os procedimentos utilizados foram baseados na **abordagem qualitativa e na cartografia**, as quais evitam “[...] números, lida com interpretações das realidades sociais” (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2015, p. 23). Esses autores tomam a pesquisa qualitativa como uma forma de descrever um mundo experienciado, representado e não como um mundo em si mesmo, pois “[...] na pesquisa social, estamos interessados na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e a dos outros” (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2015, p. 21).

Logo, a especificidade metodológica desta pesquisa qualitativa é colocada transdisciplinarmente de forma a localizar conceitos que viabilizaram relações voltadas ao fazer sonoro e sua representação visual, com base investigativa por meio das áreas do conhecimento em educação musical e artes visuais. Além disso, abordamos a mediação do sensível, conceito aprofundado no decorrer do trabalho, como possibilidade de uma mediação que instiga a experiência sonora e visual e oportuniza a Educação Estética. Esse conceito foi construído por meio de abordagens sobre música e formas de sua representação visual, as proposições indicadas pelo professor e as escolhas estéticas realizadas pelas crianças durante as práticas em sala de aula.

O **tema desta pesquisa** tem foco, portanto, em aulas de música que privilegiam uma Educação Musical que possibilita experiências às crianças nas quais os elementos sonoros e visuais são tratados de forma equivalente.

2.1 FAZERES SONOROS COM APORTES VISUAIS: UM TERRITÓRIO HÍBRIDO

*Gostava de estar no campo para poder gostar de
estar na cidade.
Gosto, sem isso, de estar na cidade, porém com isso
o meu gosto seria dois.
Fernando Pessoa (2006, p. 417).*

A escolha do tema que traz consigo inúmeras questões por tratar de forma conjunta os fazeres sonoros com aportes visuais se aproxima da epígrafe anterior quando levantamos a seguinte questão: O que fazer quando o gosto são dois? De fato, elementos visuais relacionados à música em contexto escolar geralmente estão voltados a um tipo de registro e interpretação que perpassa, de forma intencional, o desenvolvimento de habilidades¹² para posterior leitura musical em seu formato mais convencional, no caso, pela partitura. Contudo, na presente pesquisa, as habilidades para essa função específica não são vistas somente pela educação musical, pois, durante o desenvolvimento das atividades, a experiência visual envolveu o campo da interpretação sonora nas suas conexões com o som e vice-versa.

Logo, observamos que, nesta pesquisa, os sentidos atribuídos à experiência vêm de áreas artísticas que habitualmente são colocadas de forma separada: Artes Visuais e Música. A interrogação que colocamos em questão está no próprio processo criativo quando, pela mediação do professor, propomos verificar qualitativamente as abordagens utilizadas pelas crianças em suas experiências, propostas em território híbrido¹³ por meio da educação estética.

Ao falar de território, Souza e Francisco (2016) apontam para sua significação e reiteram que são mais que campos geográficos ou institucionais. Eles nos dizem respeito aos “[...] modos de expressão, aos sentidos, aos movimentos e processos que caracterizam um certo estilo e um modo de habitar”, cujo “[...] território se constitui como um *ethos*” (SOUZA; FRANCISCO, 2016, p. 815). Para os autores, a apropriação

¹² Habilidades de decodificação para leitura de figuras musicais que compõem as partituras musicais tradicionais, os sons, os silêncios, os sinais de expressão, as indicações de forma e estrutura.

¹³ Como território híbrido, são compreendidas ações que envolvem fazeres relacionados às Artes Visuais e à Educação Musical.

de um território dá-se pela forma que se habita nele, por meio de seus modos e de suas linhas de expressividade, envolvimento no qual se tem, simultaneamente, uma receptividade daquilo que lhe é familiar, da mesma forma que pode ocasionar estranheza. Para os autores, habitar um território é estar aberto às experiências, o que afirma o caráter participativo dos sujeitos que o compõem.

Habitar um território existencial é sempre um processo de aprendizagem *ad hoc*. Não há regras predefinidas, não há receitas e nem procedimentos que se prestem à repetição. O convite é para entrar no âmbito da experiência de engajamento com e no território, envolvendo-se e deixando-se envolver pelas situações e acontecimentos, sem julgamentos ou verdades categóricas sobre o que se passa. (SOUZA; FRANCISCO, 2016, p. 816).

Esse território, como espaço de envolvimento, afeta a formação dos sujeitos envolvidos: professores e crianças, ao promoverem experiências sensíveis, influenciam o desenvolvimento do pensamento humano. Também é necessário pensar nas escolas como territórios híbridos, que promovem uma educação que acessa os conhecimentos, mas que respeitem a diversidade de experiências. Nesse sentido, Pino, Schindwein e Neitzel (2010) corroboram em observação a uma educação diferenciada ao pensar nas implicações estéticas desses sujeitos no ambiente escolar, o que nos faz refletir sobre as características de suas expressões artísticas voltadas ao aspecto social, quando professores e estudantes entram em contato com a educação estética.

A construção do conhecimento constitui-se em um processo intersubjetivo e dialógico que acontece no conforto e pela cooperação entre os seres humanos. E a escola constitui-se em um espaço profícuo para o desenvolvimento integral das pessoas. É nesse contexto que consideramos que uma educação diferenciada, a qual estamos denominando de educação estética, possa desencadear um processo de imaginação e criação, ampliando e efetivando a ação dos professores na escola. (PINO; SCHLINDWEIN; NEITZEL, 2010, p. 6-7).

Para os autores, “[...] ao se defrontar e se implicar com um novo conteúdo, o homem transforma-se, modificando não só as suas considerações sobre o novo, mas suas próprias percepções” (PINO, SCHLINDWEIN, NEITZEL, 2010, p. 7). No caso da pesquisa em questão, na articulação de conceitos, especialmente de experiência, educação estética e mediações sensíveis, os quais visam contribuir para a produção de um conhecimento pessoal e, também, coletivo, para ampliar a ação criativa que foi experimentada em sala de aula.

A perspectiva da proposta é de caráter formativo, visto que muitas das proposições não se enquadram de forma caracterizada como conteúdo relacionado à educação musical, área temática do conhecimento e de atuação investigada, mas buscam um lugar na representação gráfica do som, no intuito de perceber como a mediação sensível do professor pode contribuir para promover ações criativas das crianças tanto em aulas de música como de artes visuais.

Assim sendo, o **problema desta pesquisa** procura responder a seguinte questão: Como as dinâmicas das crianças nas interações com a simultaneidade de linguagens, ainda presentes no período inicial do Ensino Fundamental, podem ser desdobradas por meio dos seus processos criativos?

A partir do problema, apresentamos o **objetivo geral** desta dissertação: Compreender como as dinâmicas das crianças nas interações com a simultaneidade de linguagens, ainda presentes no período inicial do Ensino Fundamental, podem ser desdobradas por meio dos seus processos criativos.

Para alcançarmos o objetivo geral desta pesquisa, foram traçados os seguintes **objetivos específicos**:

- Demonstrar possibilidades de intercessão entre música e artes visuais nos processos criativos em sala de aula, por meio da intervenção cartográfica.
- Identificar os elementos estéticos nas narrativas sonoras e visuais das crianças a partir da grafia do som.
- Articular as experiências das crianças com o conceito de mediação do sensível.

A seguir serão apresentados os caminhos metodológicos da pesquisa, a qual realizamos por meio da intervenção cartográfica.

2.2 A CARTOGRAFIA COMO UM LUGAR DE EXPERIMENTAÇÕES ARTÍSTICAS

Toda a paisagem não está em parte nenhuma.
Fernando Pessoa (2006, p. 248).

Esta pesquisa caminha por territórios híbridos que compõem desejos, inquietações, curiosidades e descobertas de paisagens possíveis. Uma caminhada com passos à maneira nômade e paragens em fronteiras com vistas à diversidade de sons: são diálogos com os corpos sonoros visíveis; são vias que emergem em um

procedimento dinâmico, na medida em que a **realidade criativa** é possível a partir de um lugar de experimentações.

Esse campo exploratório encontra na cartografia um procedimento de pesquisa aberto para observar as significações dos sujeitos da pesquisa, assim como assinalar comportamentos de interação entre linguagens, como se fossem territórios demarcados, fixos por natureza epistemológica e deslocados por afinidades eletivas. Portanto, dentro da abordagem qualitativa, a busca de uma metodologia que respeite a vida humana em sentido coletivo, sem deixar de lado as impressões individuais que compõem o corpo social, encontram na **pesquisa de intervenção cartográfica** essa oportunidade criativa, em que crianças e professor compartilham suas descobertas fazendo sua experiência em tempo *real*.

Como método de pesquisa, a cartografia foi, originalmente, pensada por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), na década de 1960, tendo em vista que, no entendimento deles, os modelos de pesquisas disponíveis à época não eram adequados para dar conta do teor processual do objeto dos seus estudos, que eram os processos e a produção de subjetividade, questões que este trabalho de pesquisa também objetiva.

As cartografias têm como ponto de partida para suas construções os territórios afetivos que importam, afetam e são desejados pelos sujeitos no momento de cartografar e compartilhar. Nas cartografias compartilhadas, aparecem singularidades, vivências, lembranças, pessoas, lugares, espaços e histórias individuais e coletivas, o que nos parece muito indicado para uma pesquisa que constrói seu mapa na imersão do ambiente escolar.

Para compreendermos melhor uma metodologia que conta com o papel da intervenção durante seu percurso, é preciso antes compormos um quadro de intenções que pressupõem outras formas de realizarmos pesquisa ao considerarmos os “[...] efeitos do processo de pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados” (PASSOS; BARROS, 2015, p.17). Os autores põem em questão a própria definição da palavra “metodologia”, a qual carrega etimologicamente um modo prescritivo; assim, regras e objetivos já vêm prontos, previamente estabelecidos. Quanto a isso, os autores sugerem uma inversão de ordem da palavra “metodologia” para que os caminhos de intervenção aconteçam.

O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. A reversão, então, afirma um *hódos-metá*. (PASSOS; BARROS, 2015, p. 17).

Essa intenção que propõe a reversão da palavra “método” aproxima-se das condições elaboradas para esta pesquisa, ao investigarmos a possível formação de outros conhecimentos, produzidos a partir das experiências acessadas entre o fazer sonoro e o visual, e não a partir de um saber prévio em música ou artes visuais, propriamente ditos. Procuramos pesquisar o lugar da realidade sonora e visual a partir da percepção de um grupo de crianças que ocorreu sobre os **efeitos do processo**, considerando os conhecimentos que emergiram dos dois campos artísticos postos em contato: uma realidade a ser criada a partir de um lugar para as experimentações.

O ponto de apoio é a experiência como um saber-fazer, isto é, um saber que vem, que emerge do fazer. Tal primado da experiência direciona o trabalho da pesquisa do saber-fazer ao fazer-saber, do saber na experiência à experiência do saber. Eis aí o “caminho” metodológico. (PASSOS; BARROS, 2015, p. 18).

A experiência do fazer-saber é própria das ações que interveem, e não apenas observam. Passos e Barros (2015) indagam se o conhecimento é uma representação ou um reconhecimento da realidade. Os autores levantam questões que envolvem o binômio cognição/criação em suas dimensões temporais, durante os processos em que o conhecimento acontece. Os pesquisadores reconhecem que há um “[...] alargamento do conceito de cognição e sua inseparabilidade da ideia de criação” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 13) na medida em que a produção do conhecimento não está em um mundo dado previamente ao sujeito, mas, sim, na união entre os dois como um plano de produção de realidades. Logo, a cartografia aparece como possibilidade metodológica para acompanhar esses processos de produção, em que a aplicação de regras é substituída por pistas, que possibilitam a flexibilidade de procedimentos metodológicos.

Segundo Barros e Kastrup (2012), a ideia de processo remete a duas possibilidades de compreensão: a primeira relaciona-se à ideia de processamento, pautada na teoria da informação, na qual a pesquisa fica enquadrada à coleta e à análise de informações; a segunda expressa a ideia de processualidade, que é a proposta da cartografia. Essa processualidade aponta para o que, de fato, caracteriza a pesquisa cartográfica: o movimento. Pesquisar é estar sempre em movimento,

acompanhando processos que nos tocam e nos implicam, transformando-nos e produzindo novas possibilidades. Pesquisar é estar em obra, construindo e construindo-se. A processualidade, portanto, está presente em todos os momentos do pesquisar e “[...] se faz presente nos avanços e nas paradas, em campo, em letras e linhas, na escrita, em nós” (BARROS; KASTRUP, 2012, p. 73).

Em geral, os processos de pesquisa trabalham com dados que são coletados e, em seguida, analisados. No entanto, o que são dados para a cartografia? Ao considerarmos a cartografia como método de pesquisa-intervenção (PASSOS; BARROS, 2014), que tem a função de acompanhar processos (POZZANA; KASTRUP, 2014), levando à dissolução do ponto de vista do observador (PASSOS; EIRADO, 2014), faz-se necessário esclarecermos o que é um dado cartográfico de pesquisa. “Ao promover intervenção, o processo de pesquisa faz emergir realidades que não estavam ‘dadas’, à espera de uma observação” (BARROS, L. M. R.; BARROS, M. E. B., 2013, p. 385).

Dessa forma, a cartografia não trabalha com os dados no sentido estrito, mas observa os efeitos gerados por esses dados. Ao compreendermos o conhecimento como um ato criador, como indicavam Maturana e Varela (1995), “[...] a cartografia se compromete com a análise do processo de pesquisa a ser empreendido, ainda que tal análise não se exerça sobre dados, isto é, sobre uma objetividade tida como independente da própria pesquisa” (BARROS L. M. R.; BARROS, M. E. B., 2013, p. 390).

Para Uriarte (2017), a pesquisa pode ser uma intervenção, desde que todos os procedimentos metodológicos abarquem uma atitude investigativa, que considerem a produção de forma rigorosa e socializem experiências e resultados com outros pesquisadores, de forma a considerar suas contribuições e conclusões por meio de comunicações e publicações. Para a autora, a cartografia como prática de pesquisa-intervenção viabiliza o desejo e a possibilidade de mudança no estado das coisas, pois, ao interferir no processo, observam-se os efeitos e não as causas, tornando a cartografia passível de discutir “[...] a indissociabilidade entre o conhecimento e a transformação, tanto da realidade, quanto do pesquisador” (URIARTE, 2017, p. 47). A autora também percorre as pistas da cartografia ao identificar os espaços não como lugares físicos, mas como territórios semióticos, acessados pelos cartógrafos como espaços de imersão ao encontro dos signos.

Os signos podem ser sonoros, gestuais, corporais, verbais, entre outros, gerando um novo ponto de vista a partir de um debruçar-se do artista sobre uma ideia, um optar pelo uso de uma técnica, um acionar o seu conhecimento sobre determinado conceito ou objeto e de sua capacidade de criar. (URIARTE, 2017, p. 55).

Sendo a sala de aula um espaço semiótico propício para criação, concordamos com Uriarte ao considerarmos a multiplicidade de signos a serem observados pelo pesquisador que, ao mediar o uso de materiais e propor técnicas, busca possibilitar interações nas quais os conhecimentos dos sujeitos envolvidos possam gerar ideias em uma via de mão dupla: para as crianças, que ressignificam os materiais; e para o professor, que ressignifica a sua prática, compõe coletivamente uma cartografia que intervêm e transforma a realidade.

Desse modo, a cartografia como pesquisa-intervenção conta com procedimentos que ocasionam um encontro atuante do pesquisador com seus sujeitos de pesquisa e cria, conjuntamente, situações de partilha ao considerar-se, também, um sujeito de pesquisa. Nesse sentido, os momentos de intervenção desta pesquisa objetivaram “[...] ampliar as abordagens tradicionais da investigação, buscando uma atuação transformadora nas pesquisas participativas, intervindo na experiência” (URIARTE, 2017, p. 34).

Uriarte (2017) descreve que esse posicionamento teórico considera a vida humana como interpretativa e interativa, com e entre pessoas. A autora observou que o seu

[...] papel de pesquisadora se constituiu em articular o conhecimento já construído sobre a área com novas evidências encontradas a partir da investigação, dando um corpo ao trabalho, o qual apresenta marcas dos envolvidos quanto as suas crenças, formas de observar e posições teóricas e políticas. Disso decorre a compreensão de que a pesquisa está intimamente implicada com as relações estabelecidas entre o que se estuda, com quem se estuda e para que se estuda. (URIARTE, 2017, p. 34).

Assim, o pesquisador nesse contexto metodológico coloca-se em uma posição participativa oposta à neutralidade, em que “[...] o pesquisar e o intervir são indissociáveis, sendo o seu percurso construído no processo e na complexidade dos acontecimentos investigados” (URIARTE, 2017, p. 35). A compreensão da autora nos leva a refletir sobre a complexidade do campo no qual se estabelecem relações de coprodução, pois o conhecimento que se dá considerando o que/ para quem/ para

que se estuda possibilita pensarmos não apenas no pesquisador, mas em todos os sujeitos como cartógrafos em um processo dinâmico.

Cabe-nos perceber que uma pesquisa que se baseia na complexidade dos acontecimentos indica-nos que os dados revelados são constantemente manuseados e observados, e os resultados obtidos constituem-se em material potente para as novas intervenções. Dessa maneira, os dados são analisados no processo da cartografia pelos participantes da pesquisa, e, a partir das considerações obtidas, outras propostas ou as mesmas propostas com outros objetos são apresentadas para o grupo, no intuito de ampliar sua orientação nesse espaço e ampliar o conhecimento sobre ele. Para Rolnik (2016), a cartografia possibilita esse dinamismo por ultrapassar a ideia de um mapa fixo, tendo em suas formulações um encontro com os sentidos contidos nas experiências criativas, de modo a acompanhar e elaborar sua transformação com a própria paisagem.

Paisagens psicossociais também são cartografáveis. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros mundos: mundos que criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornam-se obsoletos. (ROLNIK, 2016, p. 23).

A possibilidade da formação de outros mundos, que permitem expressar-se a partir dos afetos contemporâneos, fazem desta investigação uma pesquisa de desterritorialização de práticas em educação musical, juntamente a aportes de artes visuais, tornando-a possível em direção à sua reterritorialização¹⁴. Procuramos, a partir da filosofia, o primado da multiplicidade de expressões em busca de uma identidade por meio da reflexão. Se, para Rolnik (2016), o acompanhamento cartográfico da formação de outros mundos com suas paisagens psicossociais torna universos vigentes obsoletos; para Gallo (2013), esses territórios propõem a elaboração de conceitos que instauram um corte no campo dos saberes educacionais, os quais resultam em

[...] um cruzamento de planos: plano da iminência da filosofia, plano de composição da educação enquanto arte, múltiplos planos de prospecção e de referência da educação enquanto ciência [...]. O filósofo da educação deve ter intimidade com os problemas

¹⁴ Os termos desterritorialização e reterritorialização são utilizados por Sílvio Gallo (2013) no sentido de *deslocamento* dos conceitos desenvolvidos nas obras de Gilles Deleuze e Félix Guattari do campo da filosofia para o campo da educação.

educacionais, sentir-se tocado por eles, senti-los na pele. (GALLO, 2013, p. 57).

Gallo (2013) indica planos em que o pensamento filosófico considera a atuação do professor como um fazer artístico e criativo, no qual, imbuído da intimidade prática ao considerar-se parte do processo educativo, busca territórios em que os saberes educacionais em sua multiplicidade se desdobrem ainda mais. É importante que esses desdobramentos deem a esse **lugar de experimentações artísticas** características de um novo território, no qual, por meio da cartografia, pretende-se buscar intensidades em busca de expressão e não a pretensão de **entendimento**. Nesse sentido, Rolnik (2016, p. 66) elucida que “[...] entender, para o cartógrafo, não tem nada a ver com explicar e muito menos com revelar. [...] ele quer é mergulhar na geografia dos afetos e, ao mesmo tempo, inventar pontes para fazer sua travessia: pontes de linguagem”. Para a autora, a caracterização do perfil do pesquisador cartográfico é “[...] exclusivamente um tipo de sensibilidade, que ele propõe a fazer prevalecer, na medida do possível, em seu trabalho” (ROLNIK, 2016, p. 66).

Destarte, a cartografia como procedimento metodológico aparece como elemento primordial na indissociação entre o pesquisar e o intervir, transformando a metodologia em um fazer-saber, como nos orientam Passos e Barros (2015). Isso, segundo Uriarte (2017), gera novos pontos de vista na busca de intensidades, as quais, como nos ensina Gallo (2013), compõem o plano da educação como arte. Tal procedimento inventa pontes de linguagem e mergulha na geografia dos afetos, como nos faz entender Rolnik (2016). Esta pesquisa orientou-se, assim, por um caminho que se constituiu no próprio caminhar, em que novas realidades foram possíveis a partir de um lugar para experimentações artísticas, envolvendo música e artes visuais.

2.3 VER E OUVIR SOBREPOSTOS: OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

*Não quero mais da vida do que senti-la perder-se
nestas tardes imprevistas, ao som de crianças alheias
que brincam nestes jardins engradados pela
melancolia das ruas que os cercam, e copados, para
além dos ramos altos das árvores, pelo céu velho
onde as estrelas recomeçam.*
Fernando Pessoa (2006, p. 129).

Há vários tipos de meditação, técnicas para relaxamento ou exercícios para concentração destinados aos profissionais das mais variadas áreas. Todavia, para os professores, especialmente para aqueles que atuam com a infância e se voltam ao

saber sensível, o som peculiar da celeuma infante é uma paisagem sonora que faz sentir a vida em tardes imprevistas e recomeços de estrelas.

A Educação Musical é bastante ampla, pois engloba uma diversidade de subtemas, dos quais muitos são transversais a outras áreas do conhecimento. É necessário, portanto, fazer um recorte com contornos bem definidos, especialmente quando a transversalidade abrange tópicos envolvendo o fazer artístico e o fazer docente.

O primeiro ponto de observação da pesquisa foi o espaço de atuação que partiu do pressuposto de “[...] delimitar o tema, fugindo das grandes formulações, assim como de aspectos distantes da experiência pessoal” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 265). Assim sendo, houve aproximação com a minha atuação há mais de dez anos voltado à sala de aula, por considerá-la um local privilegiado para empreender dinâmicas do fazer musical das infâncias em espaço escolar.

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I caracteriza-se como um deslocamento do espaço físico e temporal, em que o universo infantil convive com estruturas de ensino mais segmentadas, experimentando esse deslocamento também na abordagem musical, que se move das experimentações sonoras, dos jogos e das brincadeiras em direção à consolidação de um conhecimento específico. Os sujeitos da pesquisa foram, assim, **crianças de uma turma do primeiro ano da Escola Básica Municipal Prof.^a Maria Heleno Rosa Schulte, situada no bairro Espinheiros, no município de Itajaí, Santa Catarina.**

No Censo Escolar de 2018¹⁵, a Escola Básica Professora Maria Rosa Heleno Schulte contava com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (309 alunos do 1º ao 5º ano) e anos finais do Ensino Fundamental (196 alunos do 6º ao 9º ano), e Educação Especial (26 alunos), com duas turmas de primeiro ano, tendo uma no período matutino e outra no período vespertino. Nesta última foi o espaço onde a pesquisa foi realizada, em 2019¹⁶.

¹⁵ O Censo escolar não apresenta resultados para o ano de 2019. As informações desse parágrafo foram consultadas em <https://www.qedu.org.br/escola/273204-eb-prof-maria-rosa-heleno-schulte/censo-escolar>. Acesso em: 20 jun. 2020.

¹⁶ Apesar das informações sobre o número de alunos serem do Censo 2018, a quantidade de turmas e níveis de educação ofertados pela instituição continuavam os mesmos em 2019. Não foi possível conseguir dados sobre o número total de alunos em 2019. As informações sobre o número de turmas do Ensino Fundamental I da escola estão disponibilizados no *blog* atualizado da instituição. Disponível em: <https://rosaheleno.blogspot.com/>), e são referentes ao ano de 2019 em https://drive.google.com/file/d/1AHAmDt5_q9_tFYMN8Jtj1UFGk7kilshc/view. Acessos em: 20 jun. 2020.

Quanto ao aspecto temporal, Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 74) consideram a natureza do tema e indica como técnicas de pesquisa “[...] fixar circunstâncias, sobretudo de tempo e de espaço: trata-se de indicar o quadro histórico e geográfico, em cujos limites o tema se localiza”. No caso temporal que foram propostas as experiências em ver e ouvir de forma sobreposta, **o período das intervenções ocorreu em 10 (dez) encontros, realizados entre maio e novembro no ano de 2019.**

Os encontros com as crianças tinham a duração aproximada de duas horas e resultaram na organização das atividades realizadas, voltadas aos processos criativos por meio de recursos como: grafia, desenho, canto e o uso de materiais alternativos com foco na sua visualidade e sonoridade. Especificamente, as proposições aconteceram na seguinte cronologia:

- 22/05/2019 - **Pontos de Som**: Atividade desenvolvida com o uso de pequenos adesivos colados pelas crianças na parede da sala, com o intuito de traçar um percurso cantável, o início de uma grafia do som. Nesse mesmo encontro, também foi realizado um aquecimento vocal com o intuito de preparar os alunos para uma prática de canto por meio do repertório do cancionário infantil.
- 05/06/2019 - **Polias e sonoridades**: As peças em metal alumínio foram as estrelas desse encontro. Os diferentes diâmetros das peças possibilitaram sonoridades variadas, que, organizadas, produziram escalas e melodias experienciadas em sala. Nesse mesmo encontro, tivemos uma conversa sobre sonoridades para produzir música com sons do corpo, instrumentos musicais e outros objetos sonoros.
- 19/06/2019 - **Polias e registros de som**: Depois de começarmos o encontro aquecendo a voz e cantando o repertório, as polias voltaram à cena, mas com a função de registrar visualmente o seu movimento com o uso de papel carbono colorido e folhas A4.
- 03/07/2019 - **Jogo da memória e percussão corporal**: Esse encontro foi realizado na biblioteca da escola e iniciou com uma conversa sobre os registros sonoros das polias, realizados na aula anterior. Também foram feitas duas peças com percussão corporal¹⁷ e um jogo da memória cantado.

¹⁷ Percussão corporal são sequências de timbres do corpo, como som de palmas, pés ou estalos de dedos, que são organizados ritmicamente.

- 28/08/2019 - **Atividade visual com retroprojeto**r: Essa proposta consistiu em perceber, por meio das narrativas e da manipulação de materiais de estímulo visual, como retroprojeto
r, papel celofane e objetos transparentes, como eles foram experienciados pelas crianças. Para além do retroprojetor, aquecemos a voz, cantamos e realizamos os jogos de memória cantados.- 11/09/2019 - **Desenhos – criação**: Nesse encontro, foi desenvolvido um desenho abstrato para cada criança, feitos no momento da aula pelo professor. A intenção era a própria continuação dos traços pelas crianças para a composição de suas próprias obras. Também foram realizados o aquecimento vocal e o ensaio de uma nova canção.
- 25/09/2019 - **Desenhos – sonorização**: Com os desenhos do encontro anterior em mãos, chegou a hora das crianças sonorizarem suas composições. Traços, cores e formas transformaram-se em paisagens sonoras.
- 09/10/2019 - **Apresentação de teatro**: Nesse encontro, fizemos o aquecimento vocal e cantamos as músicas que estávamos ensaiando. Logo depois, as crianças apresentaram um teatro, organizado pela professora regente.
- 23/10/2019 - **Obra visual e sonora – trinca ferro em fuga**: Obra conceitual que consiste na montagem de uma estrutura de canos de PVC, nos quais são gerados caminhos sonoros inéditos. A obra foi montada pelo professor e, depois, foi experimentada de diversas formas pelas crianças.
- 20/11/2019 - **Apresentação**: As crianças do primeiro ano apresentaram-se para os outros grupos em um evento da escola, organizado pelo Grupo de Pesquisa, para cantar as músicas ensaiadas durante os encontros anteriores.

Apesar das atividades de canto, percussão corporal e jogos de memória cantados, a delimitação desta pesquisa se fundamenta nas atividades gráficas e nas suas sonoridades, com o intuito de observar as características presentes na criação, na representação e na interpretação realizadas pelos sujeitos de pesquisa e pelo pesquisador. Dessa forma, o enfoque temático da pesquisa compreende **a mediação e os processos criativos, ao utilizar recursos visuais e sonoros para o desenvolvimento de atividades em aulas de música para crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental I.**

3 EXPERIÊNCIA TRANSPASSADA POR CORES E SONORIDADES: CONTRIBUIÇÕES, PERSPECTIVAS, NARRATIVAS E PROCESSUALIDADES NAS ARTES

Cedo de mais obtive, por uma experiência, simultânea e conjunta, da sensibilidade e da inteligência, a noção de que a vida da imaginação, por mórbida que pareça, é contudo aquela que calha aos temperamentos como é o meu.
Fernando Pessoa (2006, p. 175).

Em uma pesquisa com a temática voltada à educação musical, é comum esperar uma leitura que aborde práticas relacionadas à acuidade sonora, as quais privilegiem a audição, e a visualidade volta-se à leitura de partituras alternativas ou convencionais. No entanto, ao possibilitar que elementos audíveis e visíveis trilhem experiências distintas às convenções usuais em educação musical, especialmente quando o trato da audição e da visão se compõem de forma equivalente, é importante que a imaginação, de forma simultânea com a sensibilidade, mantenha o cuidado com os conceitos pesquisados em outras áreas do conhecimento artístico, a fim de elaborar uma pesquisa que possa articular filosoficamente essas áreas.

Com o passar dos anos, reforçamos o interesse em narrativas presentes na concepção de trabalhos de arte contemporânea, especialmente por usarem elementos conceituais que transitam pelas diferentes áreas, a exemplo da música e das artes visuais, as quais possibilitam outras formas de experienciar os fazeres artísticos e docentes. No entanto, isso não é algo exclusivo e muito menos recente, pois historicamente os elementos musicais, que tradicionalmente são pertencentes às **artes do tempo**, como improvisação musical e a abstração sonora, começaram a encontrar lugar em obras de alguns pintores, “[...] em especial – Wassily Kandinsky (1866-1944), Piet Mondrian (1872-1944) e Paul Klee (1879-1940) – [que] advogaram uma quebra das barreiras que separavam as duas áreas artísticas” (CAZNOK, 2003 p. 105), e se estenderam até os dias atuais no trânsito da arte moderna para a arte contemporânea. Na obra *Entre o audível e o visível*, Caznok (2003) levanta questões teóricas sobre as perspectivas históricas relacionadas a pensamentos filosóficos contrastantes: por um lado, o universo sonoro composto por elementos extramusicais, em que ver e ouvir acessam os sentidos de forma sinestésica, conjunta; e, por outro, a autossuficiência da música, ou melhor, o audível embasado exclusivamente em elementos sonoros puros, para o discurso musical.

Historicamente, pode-se identificar, *grosso modo*, duas correntes estético-filosóficas opostas, mas não excludentes, que polemizam esse tema: a chamada estética referencialista e a vertente absolutista. A primeira acredita que a música tenha seu significado assentado sobre a possibilidade de o mundo sonoro remeter o ouvinte a um outro conteúdo que não o musical: ele se torna meio para atingir algo que está além dele. Expressar, descrever, simbolizar ou imitar essas referências extramusicais [...] seriam a razão de ser de um discurso musical. [...]. A corrente absolutista, ligada prioritariamente à música instrumental, concebe a música como linguagem autônoma em relação a quaisquer outros conteúdos, considerando-a autossuficiente na construção e no estabelecimento de relações puramente sonoras, intramusicais. Imitações, descrições e referências a outros conteúdos que não o sonoro são consideradas interferências a uma suposta “audição verdadeira” e diminuem o valor da obra. (CAZNOK, 2003, p. 23-24, grifo da autora).

Em sua pesquisa, a autora identifica as duas correntes a fim de delimitar o discurso histórico relacionados ao audível e ao visível, assim como as razões para o estranhamento ou a empatia do público frente aos eventos multissensoriais¹⁸ contemporâneos, presentes na produção e na formação do pensamento artístico atual, o qual reflete no entrelaçamento ou na separação dos sentidos.

Nos estudos de cinema, outro autor que contribui para o debate específico sobre música e artes visuais é Filipe Salles, em seu livro *Música Visual*. Salles (2013) faz uma minuciosa pesquisa sobre a obra *Fantasia*, de 1940, animação longa-metragem de Walt Disney que explorou intensamente o uso dos conceitos sonoros para pensar a composição visual e trabalhar com obras musicais eruditas rearranjadas como *A Sagração da Primavera*, de Ígor Stravinsky, e a *Sinfonia Pastoral*, de Beethoven, tendo em sua equipe de trabalho o artista plástico e animador alemão Oskar Fischinger (1900-1967), responsável pelas primeiras experiências de cinema experimental envolvendo desenho e som. Ao falar sobre as características da escrita convencional em música, a partitura e seus desdobramentos até o uso de outras grafias na música contemporânea, Salles (2013) nos indica que:

A música contemporânea, por sua vez, verificou que os recursos gráficos convencionais de notação musical já eram signos

¹⁸ Caznok (2003) afirma que ainda é comum, para parte do público, separar as linguagens artísticas ao adentrar uma exposição de arte contemporânea ou instalação, separando os sentidos em: isso pertence à visão e isso à audição. Para a autora, “[...] diferentemente de uma ópera ou balé, nos quais o espectador já sabe de antemão que será requisitado em suas capacidades auditivas e visuais, certas obras multissensoriais contemporâneas não separam nem preveem quais seriam as áreas perceptivas envolvidas em sua apreensão [...] quanto mais fusionados e indiferenciados estejam os sentidos, tanto maior será a fruição” (CAZNOK, 2003, p. 18).

estabelecidos que tendiam à padronização interpretativa que, se na história da música serviu muito bem aos compositores até o início do século XX, a partir da Segunda Guerra tornou-se insuficiente para realizar experiências musicais levando em conta diferentes graus de interpretação aleatória. Com isso em mente, buscaram novos sinais gráficos aparentemente aleatórios, mas que, na verdade, são capazes de dar diretrizes específicas na interpretação musical, sem, contudo, padronizar a execução. Assim, surgiram partituras que misturavam sinais convencionais, sinais novos, indicações verbais, e até o puro desenho de traço. Algo como interpretar musicalmente um quadro. As diferentes tendências e resultados que a música contemporânea atingiu com estas experiências não são parte de nosso foco, e sim o quanto a representação gráfica é capaz de possibilitar uma livre, mas uniforme correspondência entre o som e a imagem. (SALLES, 2013, p. 76).

Não diferente, a dinâmica atual das linguagens artísticas encontra na popularização da internet e nos meios de comunicação fontes miscigenadas, técnicas e processos que se entrelaçam em busca de novos territórios para narrar seu tempo social, subjetivo e afetivo. Katia Canton (2009) propõe o conceito de **narrativas enviesadas** no intuito de localizar formas particulares de contar histórias.

A modernidade do século XX, com suas propostas de vanguarda que libertaram a arte da representação do real e desembocaram na geometrização e na simplificação formal até a abstração, modificou nossa noção de narrativa ou estruturação de uma obra ou texto. As narrativas enviesadas contemporâneas também contam histórias, mas de modo não linear. No lugar do começo-meio-fim tradicional, elas se compõem a partir de tempos fragmentados, sobreposições, repetições, deslocamentos. Elas narram, porém não necessariamente resolvem as próprias tramas. (CANTON, 2009, p. 15).

Essas narrativas enviesadas não estão restritas ao campo das artes, mas representam, até certo ponto, a formulação de um pensamento não distante do universo infantil atual, visto o seu contato com as múltiplas formas contemporâneas de difusão da informação, da mídia e suas tecnologias. Ao pensar na experiência do *design* digital dos desenhos animados, dos jogos em *streaming*, aplicativos de celular, telas *touchpad*, realidades virtual e aumentada, e ainda tantas outras tramas multissensoriais disponibilizadas pela produção visual e tecnológica destinada ao público infantil, é de se pensar que o estranhamento por parte da criança seria justamente pela separação dos sentidos, e não o contrário. No entanto, esses produtos da tecnologia não identificam a multissensorialidade como uma narrativa tomada por paixão, pelo acaso, pelos sentidos.

A experiência mediada pela tecnologia muitas vezes comporta um tipo de ação recreativa, mecânica, de imersão pronta e dirigida especialmente direcionada ao público infantil. Por isso, a articulação do tema desta pesquisa procura acessar o sentido filosófico da experiência ao qual os saberes sensíveis estejam integrados, para que sejam, especialmente, vivenciados esteticamente. Para Larrosa (2017), o modo sensível de ver e ouvir sobrepostos dá à experiência um lugar que acontece no singular a partir do ponto de vista da paixão, elaborando reflexões de cada um sobre si mesmo.

A experiência é o que nos acontece, não o que acontece, mas sim o que nos acontece. Mesmo que tenha a ver com a ação, mesmo que as vezes aconteça na ação, não se faz a experiência, mas sim se sofre, não é intencional, não está do lado da ação e sim do lado da paixão. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição. (LARROSA, 2017, p. 68).

A contribuição do autor ajuda-nos a pensar os sentidos nos temas contemporâneos que envolvem educação, arte e docência a partir da experiência que nos afeta, nos acontece e nos passa, diferentemente das propostas que só relacionam os resultados a partir do que é planejado, previsto e identificável. Faz-se necessário, portanto, incorporar às ações docentes, neste contexto midiático industrial contemporâneo, experiências ocasionadas pela mediação do sensível, a disponibilidade de escuta do outro e momentos para a exposição de sensibilidades.

Duarte Jr. (2010) verifica que o embrutecimento dos sentidos resultante da exposição midiática, consumo, moda e os sabores artificiais padronizados que fazem parte de nossa alimentação são reflexos da sociedade industrial contemporânea, pois, para desenvolver minimamente uma educação pela sensibilidade, apenas o simbolismo da arte não basta. Antes, é preciso sentir os sabores da arte culinária, observar as paisagens, sentir os perfumes, fazer caminhadas em trilhas, ouvir os sons da natureza e, nessa miríade, entrar em contato com a arte. Nas palavras do autor:

Entendamo-nos: a educação do sensível não prescinde da arte – pelo contrário -, mas deve atuar num nível anterior ao da simbolização estética. Mais do que nunca, é preciso possibilitar ao educando a descoberta de cores, formas, sabores, texturas, odores etc. diversos daqueles que a vida moderna lhe proporciona. Ou, com mais propriedade, é preciso educar o seu olhar, a sua audição, seu tato, paladar e olfato para perceberem de modo acurado a realidade em volta e aquelas outras não acessíveis em seu cotidiano. (DUARTE JR., 2010, p. 26).

A reflexão de Duarte Jr. (2010) sobre os efeitos da condição contemporânea se estende às formas em como é desenvolvida a educação atualmente, apontando a instrumentalização e os modos operacionais técnicos como indicativos que podem impossibilitar a capacidade criativa e uma visão mais ampla e sensível do mundo. Para o autor, “[...] tomar o sensível como fundamento de um processo educacional [...] não tem a ver apenas com os níveis elementares da educação, com a formação da criança e do jovem exclusivamente, mas pode se estender ao longo de toda a vida adulta” (DUARTE JR., 2010, p. 157).

Para tal, é necessário que os processos criativos possibilitados por meio dos signos da arte em sala de aula possam ser mediados de forma a permitir que a experiência acesse os saberes sensíveis, estéticos e culturais. Para Uriarte (2017), o encontro com a arte e os estímulos emitidos pelos objetos, pelas pessoas e por nós mesmos podem representar a capacidade de promover estesia por intermédio da percepção sensível, em que se pode experimentar sensações e nos deixar afetar por elas.

O artista é o propositor de suas ideias, fazendo um convite à fruição, e o professor mediador faz suas escolhas nos territórios da arte e da cultura, na procura por conhecer e reinventar: olhar de novo, experimentando uma outra percepção para o que já conhece, dialogando com os objetos, *soprando dentro do molde*, procurando estados de reinvenção. (URIARTE, 2017, p. 71).

Portanto, observar nos processos criativos aberturas para que o conhecimento em Educação Musical não se restrinja à sua linguagem específica pode encontrar, por meio de uma **mediação do sensível**, possibilidades de diálogos e de conhecimentos específicos entre as áreas, nesse caso as Artes, que são atravessados pela **experiência** e podem promover uma **educação estética**.

3.1 MEDIAÇÕES SENSÍVEIS POR MEIO DAS NARRATIVAS: PROPOSIÇÕES EM GÊNESE

*A notação com a consciência dos sentidos,
antes que com os mesmos sentidos
...A possibilidade de outras coisas...
Fernando Pessoa (2006, p. 160).*

Nos últimos anos, é possível observarmos que o contato das linguagens sonoras e visuais de forma sobreposta durante as aulas de música trouxe novas

possibilidades, com resultados diversificados nas produções artísticas e nas narrativas das crianças, algumas vezes sonoramente, outras musicalmente¹⁹, relacionadas ou não com desenhos, traços, pontos, cores e objetos. Durante as próximas linhas, traço um itinerário de descobertas, ocorridas antes dos encontros com os sujeitos de pesquisa desta dissertação, no intuito de localizarmos possíveis mediações sensíveis na gênese das proposições, nas quais os papéis assumidos pelo professor e pelas crianças são dispostos de forma horizontal, envolvidos pela curiosidade, pelas partilhas e pelos saberes sensíveis.

O primeiro exemplo que trago é a narrativa de uma criança de 5 anos que, ao final do ano em que as atividades de Pontos de Som²⁰ foram desenvolvidas, mostra uma peça de um brinquedo de encaixe cantando padrões melódicos, tendo como referência os pontos de conexão²¹, em suma, **ela cantou o Lego**. A inusitada atitude da criança reforçou a ideia de que a simultaneidade das linguagens vinha dando resultados, pois pôde gerar novos saberes sensíveis, passíveis de partilha por meio de uma experiência individual. Canton (2009) localiza esse tipo de narrativa como enviesada ou não linear nas produções de arte contemporânea, mas o faz de forma a percorrer os trâmites conceituais que tecem a história da arte ocidental, especialmente a partir do século XX.

Elementos herdados do modernismo – a abstração, a valorização dos aspectos formais da obra de arte, a não linearidade das estruturas de pensamento, a valorização dos mecanismos que compõem os processos de concepção de uma obra – foram incorporados pela arte contemporânea, que, por sua vez, a eles acrescenta uma relação de sentido, significado ou mensagem, criando, nos processos aglutinadores da arte contemporânea, uma narrativa fragmentada, indireta, que desconstrói as possibilidades de uma leitura única e linear. (CANTON, 2009, p. 36).

A interpretação criada pela criança aparece como uma narrativa fragmentada na qual sons vocais são relacionados a um brinquedo de encaixe, uma partitura não convencional acrescida de sentidos e de significados criados durante um ano letivo ao redor dos Pontos de Som, atividade na qual não se esperava um resultado ou uma

¹⁹ As terminologias sonoro e musical possuem conotações distintas: enquanto musical parte de uma organização de sons em suas alturas (notas musicais), o sonoro é mais aberto às suas significações, ou tudo aquilo que soa como os sons das casas, dos carros, dos pássaros etc., os quais são específicos e individualizados.

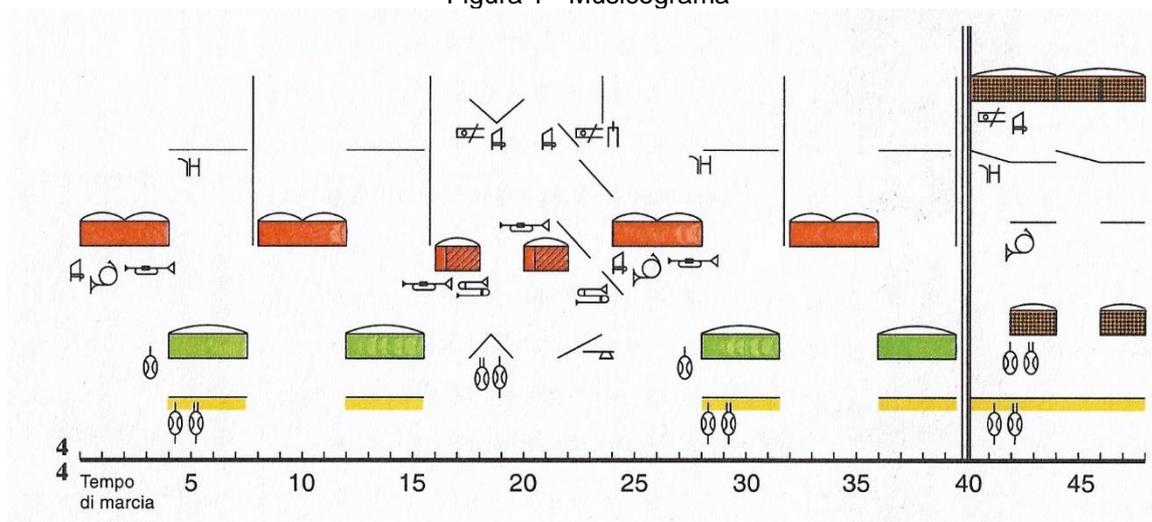
²⁰ Pontos de Som foi uma série de atividades desenvolvidas pelo pesquisador durante o ano de 2018, nos espaços de Educação Infantil em que atuou.

²¹ O brinquedo de encaixe mais conhecido é o Lego. Os pontos de conexão são as saliências que possibilitam o encaixe de uma peça na outra.

leitura única, mas justamente a não linearidade das estruturas de pensamento que compõem as narrativas, da mesma forma que acontece na arte contemporânea, como indica Canton (2009).

Experiências com desenhos também foram exploradas frequentemente nos últimos anos, inicialmente com musicogramas²² (Figura 1) e partituras alternativas, o que possibilitou uma gradual atribuição de sentidos sonoros também aos desenhos abstratos, de forma a direcionar a atenção das crianças para a interpretação de seus traços, suas curvas, sua espessura, sua extensão e suas cores. Assim como nas propriedades do som, esses elementos se relacionam à altura (grave e agudo), à intensidade (forte e fraco), à duração (curto e longo) e ao timbre, que são as características acústicas do som e nos permitem identificar a voz de uma pessoa, o material de que é feito um objeto, um instrumento musical ou um acontecimento sonoro. Em música, isso é comumente denominado de **cor do som**.

Figura 1 - Musicograma



Fonte: Wuytack e Palheiros (1995, p. 14).

Em 2018, período no qual recepcionava as crianças logo pela manhã em uma escola de Educação Infantil em que trabalhava, ocupei o tempo para desenhar em rascunhos de folha A4, cartolinas cortadas e sobras de papel colorido enquanto esperávamos a hora do café. A participação das crianças era facultativa e, aos

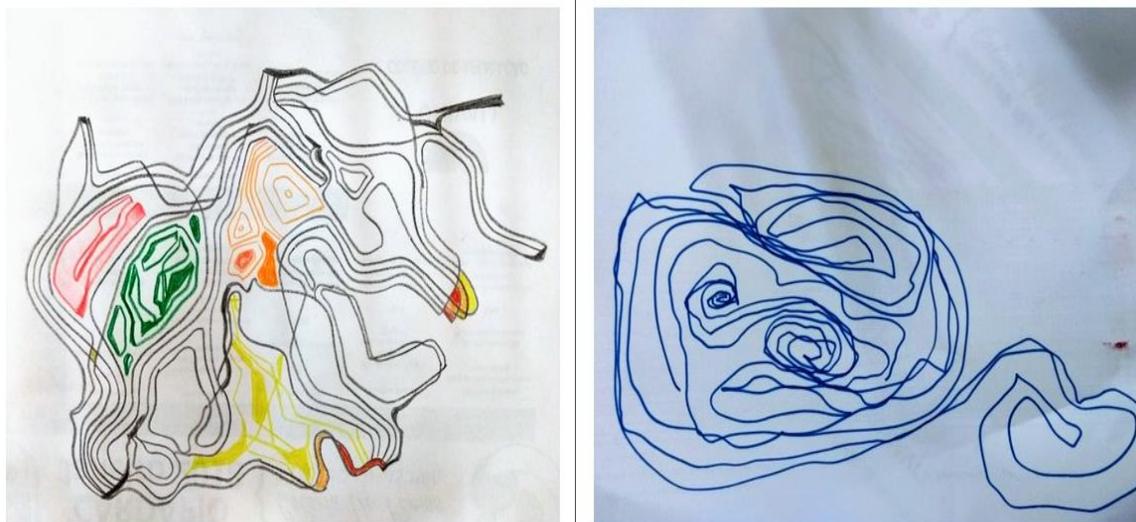
²² Musicograma é um sistema de símbolos elaborados a partir de um código simples que não conta com detalhes técnicos ou pormenores, mas possibilita uma percepção da totalidade de uma obra musical. Foi criado pelo músico e professor belga Jos Wuytack (1935-).

poucos, os “desenhos sonoros”²³ acabaram sendo a primeira atividade do dia realizada por elas e por mim.

Certa manhã, uma menina de 3 anos começou sua produção observando o meu desenho. A *performance* da menina dialogava com a proposição do professor e mantinha sua identidade na escolha das cores, tipo de caneta e a forma dos traços. Então, perguntei: *O que você está desenhando?* A menina em sua segurança artística respondeu: *São sonzinhos, não está vendo?* (Figura 2). De fato, os **sonzinhos** da menina eram mais do que uma representação figurativa, pois era uma experiência que envolveu seus saberes acessados a partir da mediação sensível, produzindo narrativas no estilo das artes contemporâneas.

Ainda que não fosse possível ouvir os **sonzinhos** da menina de três anos, a caracterização de um desenho isento de imagens figurativas como casas, carros, pessoas ou animais abriu espaço para a representação gráfica do som a partir de uma narrativa enviesada, em que a relação de sentidos assumiu um significado ou uma mensagem em que ouvir (*são sonzinhos...*) não estava separado da visão (*...não está vendo?*).

Figura 2 - Desenhos de Som (2018) – Professor (à esquerda), menina (à direita)



Fonte: Acervo do autor.

Ao pensarem nas mesmas proposições de mediação aqui apresentadas, Strapazzon, Pillotto e Voigt (2017) direcionam sua atenção para a problemática da pouca valorização dos aspectos sensíveis relativos à experiência sonora no

²³ Desenhos sonoros foi a atividade da sexta aula desenvolvida com as crianças, sujeitos desta pesquisa em 2019.

desenvolvimento infantil. O estado da arte no artigo elaborado pelas autoras acusa “[...] a inexistência de pesquisas que articulassem cartografia, infâncias, experiência, sonoridades e transversalidade combinadas” (STRAPAZZON; PILLOTTO; VOIGT, 2017, p. 20), o que reforça a importância de pesquisas que, como esta, busca a transversalidade de linguagens e a mediação do sensível. Os sonzinhos da menina de três anos são grafias de som que habitam um território propositivo, mediado pela experiência.

Tanto na música quanto na vida há movimentos múltiplos, passam de um estado, de um tempo, de um lugar, de uma nota ou de um ritmo para tantos outros, com intensidades distintas. Esse ir e vir perpassa por nossa existência, por territórios do mundo físico e das ideias, das proposições e composições e das muitas experiências. (STRAPAZZON; PILLOTTO; VOIGT, 2017, p. 26).

Nesses territórios do mundo físico e das ideias que envolveu sonoridades com aportes visuais, outros itinerários sonoros foram sendo criados com fitas e colagens a partir dos pequenos pontos adesivos na parede, os quais formaram desenhos abstratos e possibilitaram experiências de escuta e de criação de desenhos cantáveis, proposição em gênese que se desenrolou com a composição dos Itinerários Melódicos (Figura 3) ao mesclar a experiência do desenho abstrato com os Pontos de Som.

Figura 3 - Pontos de Som – Itinerários Melódicos



Fonte: Elaborada pelo autor.

Os Itinerários Melódicos, que compunham o escopo de atividades com os Pontos de Som, foram descritos por Moura e Uriarte (2020) quando registraram as narrativas das crianças e todo o desenvolvimento criativo das intervenções, realizados nos espaços de Educação Infantil no ano de 2018. Os autores identificaram a problemática da leitura não linear dos Pontos de Som quando organizados de forma sobreposta, e como as crianças criavam estratégias para leituras as quais possibilitaram ao professor perceber que “[...] independentemente das características do ambiente físico, o percurso cantável dos pontos de som utilizado pelas crianças foi valorizado em virtude das cores” (MOURA; URIARTE, 2020, p. 117). Uma das narrativas mostra como a proposição alcança o fazer sonoro e é resolvida pelas crianças:

– Vocês conseguem ver os caminhos dos pontos? – pergunta o professor.

– Sim, eles passam por aqui... depois vêm pra cá... aí vão até aqui – respondem algumas crianças.

– Isso me pareceu um itinerário. Vocês sabem o que significa a palavra itinerário? São os caminhos, como aqueles que fazem os ônibus, o caminho até a escola, o caminho que fazemos até a praia, por exemplo. Isso são itinerários. Me mostre um itinerário dos pontos de som – disse o professor para uma pequena de 5 anos.

– Começa aqui (pom), vai subindo (taaaaaAAAAH), depois vem pra cá (tic!), passa por aqui também (pam, pam, pam) – responde a pequena como se estivesse em um passeio de carro com a família. (MOURA; URIARTE, 2020, p. 117).

Como demonstra a narrativa descrita, o impulso criador não foi conduzido unilateralmente, mas mediado pelo professor a partir das impressões coletivas. Pillotto (2007) assinala que as formas expressivas são próprias da experiência e da visão de mundo de cada um e que “[...] por conta disso é fundamental que no contexto da sala de aula sejam reunidas impressões do professor e alunos sobre si mesmos, os outros e a vida” (PILLOTTO, 2007 p. 116). A autora observa que, durante a realização de processos em que há criação, acontecem simultaneamente a interiorização e a exteriorização da experiência de vida, que traça um caminho para o desenvolvimento da personalidade e permanece durante a vida toda. Entretanto, o que é então esse impulso criador? A própria autora responde:

Inicialmente o impulso criador é indefinido. Significa a ausência de padrões preconcebidos, no entanto, nunca em uma ausência espiritual. É o estado de mobilização interior que leva o professor e os alunos a criar caracterizando-se pela total presença ativa da mente.

Isso significa que não há como separar mente – pensamento, do sensível – intuição, criação, percepção, emoção. Ao criarmos ativamos corpo e mente como um todo absoluto que pensa e sente e por isso imagina, cria e produz. (PILLOTTO, 2007, p. 116).

Ao cruzarmos o diálogo do professor com as crianças relatado por Moura e Uriarte (2020) e a citação de Pillotto (2007), é possível identificarmos uma mediação sensível, em que a intuição, a percepção, a criação e a emoção acessam um estado de mobilização no qual o impulso criador, ativado pelo pensamento sensível, possibilita impressões reunidas entre os envolvidos ao atribuírem sonoridades, cores e formas ao **itinerário**.

Outro relato de experiência que trago em sua gênese é o uso de canos de PVC, com os quais venho trabalhando nos últimos cinco anos. Em 2019, acabou se tornando uma obra denominada “Trinca Ferro em Fuga”²⁴, exposta em algumas mostras e galerias de arte²⁵ nas cidades de Itajaí e Balneário Camboriú, Santa Catarina. Em 2015, adquiri e cortei peças de canos de PVC em diferentes tamanhos, pois, pela experiência com o uso de materiais alternativos, os diferentes comprimentos dos canos poderiam gerar diferentes alturas de som (notas). A intenção inicial era explorar as suas diferenças sonoras em atividades de percepção auditiva. Além dos canos, também utilizei conexões em L e em T que possibilitam unir, respectivamente, duas ou três peças de canos. Nesse período, chamou-me atenção as diferentes interações que as crianças demonstravam com os materiais, que, para além da proposição inicial com os jogos de percepção auditiva, formavam estruturas que acabavam virando brinquedos sonoros ao serem percutidos com as mãos, ou mesmo artefatos para a imaginação e as brincadeiras, como castelos, carros, casas e tendas (Figura 4), que geraram narrativas e experiências que possibilitaram formas distintas de mediação.

- *Professor, posso pegar esse tecido azul e colocar em cima dos canos?* [pergunta uma pequena de 4 anos].
- *Sim!* [respondo em tom de curiosidade].
- *Mas por que você quer fazer isso?* [Pergunto].
- *Eu vou embaixo dos canos e vocês fazem o som do mar* [responde apressadamente um pequeno de 5 anos].

²⁴ A obra “Trinca Ferro em Fuga” foi a atividade da nona aula desenvolvida com as crianças, sujeitos desta pesquisa em 2019.

²⁵ Exposição “Egrégora”, Espaço Multiuso e galeria de artes da UNIVALI em Itajaí; Exposição “Quando Encontro”, Hall de entrada da biblioteca da UNIVALI em Balneário Camboriú; Exposição “Quando Encontro” Galeria de Artes do SESC em Itajaí.

- *Adorei, alguns de vocês podem balançar o tecido enquanto outros fazem o som do mar nas aberturas dos canos, o que acham?* [completo em entusiasmo infante].

Figura 4 - Atividades com canos



Fonte: Elaborada pelo autor.

A sugestão de uma criança para posicionar um tecido azul sobre a estrutura de canos transformou a atividade de escuta em uma história com palavras e sonoplastia, uma narrativa em que o personagem principal era um navegador que viajava pelos oceanos em seu barco de canos. A estrutura serviu, também, como um telefone por meio do qual foi possível recitar poesias, cantar melodias, ouvir e contar histórias; transformou-se em um grande quebra-cabeça sonoro no gramado da escola, e, ainda, em um berçário em uma pista de obstáculos gigantes.

Chamamos atenção aqui para a forma na qual a mediação acontece, que ativamente se reinventa transformando as proposições posteriores em repetições diferentes. Estas abrem possibilidades para jogos sonoros e musicais a partir de impressões individuais, da experiência de cada um, mas que compõem proposições coletivas, tendo em vista o fato de estarem em sala de aula, um local onde a troca e o diálogo são muito efetivos.

Brito (2019) alerta que não é raro encontrar metodologias propostas em Educação Musical que se fecham sobre si mesmas impossibilitando momentos em que a criação possa se dar por meio de jogos e escutas. A autora indica que as proposições devem sempre estar em movimento juntamente à experiência, à criação, ao pensamento e à produção de sonoridades e que, “[...] por conta disso, precisamos

ampliar continuamente as nossas 'ideias de música' e de educação musical, de modo a fazer da experiência musical um jogo efetivo" (BRITO, 2019, p. 171). No caso da pesquisa em questão, jogos propositivos com desenhos, canos, pontos e itinerários. Essa mediação do sensível deu-se pela dinâmica dos acontecimentos em uma partilha, em que professor e crianças foram, todos ao mesmo tempo, mestres e aprendizes. Para Brito:

Fazer escutas, repetir diferente, inventar, improvisar, refletir, compor... são possibilidades que potencializam a experiência musical e redimensionam as experiências vividas. Nesse sentido, precisamos fundar territórios de efetivas trocas entre alunos e alunas, educadores e educadoras, escutando e respeitando a diversidade de *ideias de música*, seja no que se refere ao que dizem, ao que propõem, quanto ao que se refere ao que fazem, ou seja, às produções sonoro-musicais. (BRITO, 2019, p. 171, grifo da autora).

As **ideias de música** aqui brevemente apresentadas demonstram um respeito à escuta que se articula justamente pela diversidade de proposições em um ir e vir potencializado pela inventividade, pela improvisação, pela reflexão e pela composição, que fundam territórios de efetivas trocas de saberes sensíveis. Nesse sentido, a mediação assume um papel de importância central, pois, ausente de padrões preconcebidos, encontra no impulso criador acessado pela experiência de cada um possibilidades para mediar os sentidos ou, como proposição em gênese nesta dissertação, uma Mediação do Sensível.

No próximo capítulo, analisamos uma das intervenções feitas na Escola Professora Maria Rosa Heleno Schulte, quando foi utilizado o dispositivo retroprojeter.

4 RETROPROJETOR: SEM PERDER O FOCO

*Sento-me à porta e embebo meus olhos e
ouvidos nas cores e nos sons da paisagem, e
canto lento, para mim só, vagos cantos que
componho enquanto espero.*
Fernando Pessoa (2006, p. 42).

À tarde, na predominância ensolarada de um dia que começara frio, esperava, na porta da sala, a chegada das crianças. Ainda não eram 13h30min, e a paisagem sonora ecoava de fora dos portões, em alarido de quem esperava pela entrada. Achei estranho, pois, na sala que estava, não era possível ver a entrada da escola, mas conseguia ouvir os sons que, em comparação às semanas anteriores, pareciam mais comedidos, sem muitas corridas, gritos e risos. A janela da sala se abriu para um terreno onde havia uma casa não habitada, e só podia interpretar a paisagem sonora que me chegava aos ouvidos como uma imagem de curiosidade. Afinei a viola, selecionei os objetos transparentes, papéis celofane, retroprojeto, e cantei lento, somente para mim, vagos cantos que compunha enquanto esperava. À hora marcada, como habitualmente acontecia, as crianças do primeiro ano da Escola Professora Maria Rosa Heleno Schulte começaram a subir em direção às suas salas: *Hoje tem aula de música!* – escutei do corredor em prosa de poucas vozes. Entraram as crianças (oito no total)²⁶, a professora regente e a cuidadora²⁷. Pouco depois, chegaram minha orientadora e uma mestranda que começara a acompanhar o projeto²⁸ naquele dia.

[professora regente, em tom de lamento] – *Hoje estamos com poucos alunos, essa semana teve um teatro que apresentamos e a presença hoje era facultativa. [Logo hoje!] pensei.*

Estava ansioso por essa aula em 28 de agosto de 2019, pois já sabia que os trabalhos com o retroprojeto sempre criam momentos de interação e criação únicos.

²⁶ As oito crianças estavam distribuídas em cinco meninos e três meninas. Utilizarei, para análises dos diálogos desta aula, as nomenclaturas [menino 1], [menina 1], [menino 2], e assim por diante.

²⁷ Uma das crianças é portadora de necessidades especiais; assim, suas atividades são acompanhadas por uma cuidadora.

²⁸ O projeto em questão foi articulado pelo Grupo de Pesquisa (GP) Cultura, Escola e Educação Criadora, no qual fiz parte como professor de música para as crianças do primeiro ano do período vespertino da Escola Professora Maria Rosa Heleno Schulte, junto a uma estudante de Mestrado e minha orientadora. O projeto contemplava também aulas de dança, artes visuais e literatura nos outros níveis de ensino, e foram lecionadas pelos demais integrantes, doutorandos, mestrandos e orientadores do GP.

Senti um pouco pela ausência das crianças que ficaram em casa. Comecei agradecendo a presença de todos, lembrando o que havíamos trabalhado em nossos encontros anteriores²⁹, as experiências criativas com som e imagem e as nossas grafias do som. Iniciei uma conversa a fim de saber quais impressões das aulas anteriores as crianças tinham guardado em sua memória, e que agora se transformariam em narrativas.

Para Canton (2009), os sentidos contidos nas palavras trazem elementos da memória que são revalorizados frente a um mundo midiático. A autora assinala que contar histórias a partir da memória, herança e tradição é uma forma de se aproximar do outro e, diante dessa aproximação, gerar um conhecimento de si e do outro. Canton (2009) ressalta que essas palavras e seus sentidos

[...] formam uma narrativa que incorpora sobreposições, fragmentações, repetições, simultaneidade de tempo e espaço – enfim, todo o jogo que pode fornecer elementos para a criação de uma obra de sentido aberto, que se constrói na relação com o outro [...]. (CANTON, 2009, p. 37).

[professor] – *Lembram dos encontros onde utilizamos as Polias? Pois bem, fizemos desenhos com elas.*

- *A gente utilizou tintas, pincéis, lápis de cor?*

[crianças em coro] – *Nãããã.*

[menino 1] – *São rodas de caminhão.*

[continua menino 2] – *A gente usou aquelas peças de caminhão, parecia uma roda. Tem uma que faz priiiiiimm, também faz vam, vam, vam, vam! A gente fez música com essas peças.*

[professor] – *Isso mesmo, são dois sons diferentes que emanam do mesmo material.*

- *Agora, como a tinta ia parar na folha branca de papel?*

[menino 2] – *Uma folha de tinta!*

[menina 1, em tom de quem sabe muito bem do que está falando] – *Papel carbono. [inspira fundo, e continua] em cima dessa folha colorida, a gente bota a roda girar e a tinta ia passar pro papel. É que o peso é tão forte que até passou pro papel.*

[professor] – *Exatamente. É um papel especial que a tinta está grudada nele. Com o peso da polia, a tinta do carbono passa para o papel que está embaixo.*

[menino 3, em análise discursiva] – *Arredondado. Ela ia se mexendo pra qualquer lugar.*

[professor] – *E ela tinha som?*

[crianças em coro] – *Siiiiim!*

[professor] – *E como era som dela girando?*

[menino 1, em performance de corpo e voz] – *V...u...m, V..u..m, V.u.m, Vum!*

[professor] – *E era sempre a mesma velocidade?*

[menino 1] – *Não. Ela ia girando cada vez mais rápido, e no final BAM! (Som de palmas e voz)*

²⁹ O último encontro havia sido há 56 dias, em 3 de julho de 2019. Esse foi o primeiro encontro com os sujeitos de pesquisa depois do período de férias escolares.

Anunciadas pelas sonoridades vocais e corporais das crianças, as partilhas no diálogo inicial trazem consigo saberes que dão sentido à mediação do sensível, que tem início com os momentos de escuta e de estesia, e que, aos poucos, vão dando espaço para as narrativas que abrigam e, ao mesmo tempo, revelam as vivências das crianças a partir da manipulação de materiais alternativos, que, de gênese, não são nem sonoros nem visuais, mas repletos de possibilidades estéticas a serem descobertas, experimentadas e compartilhadas.

Brito (2019) considera que as partilhas devem ser possibilitadas, mas é preciso observar, por meio do questionamento e da reflexão, as singularidades de cada contexto pedagógico. Segundo a autora,

[...] considero essencial criar parcerias com alunos e alunas, abrindo espaço para dialogar, para escutar as *ideias de música*, ou seja, o que eles e elas pensam a respeito, como significam a experiência musical e, especialmente, para que experimentem, criem, comentem, analisem...Assim nos aproximaremos efetivamente do sentido que a música assume para as crianças e adolescentes, em seus percursos vivenciais. (BRITO, 2019, p. 58-59, grifo da autora).

Essas parcerias e diálogos sobre os percursos vivenciais, anunciados com sua devida importância por Brito (2019), dialogam com a mediação sensível, que possibilita a experiência e oportuniza a educação estética. Os comentários obtidos por meio do diálogo referente à manipulação das polias dão voz à experiência vivenciada, a qual Meira (2009) descreve como encontro dos diálogos entre as sensações. Para a autora, “[...] o sentido do sensível passa [...] pelo labirinto das impressões digitais e recolhe versões de tato e movimento, de escrituras e figurações” (MEIRA, 2009, p. 10). Ainda, esse sentido do sensível transforma-se em coreografia ou em uma “pedagogia do acontecimento” que, segundo ela, inclui noções do dinamismo das imagens em torno da estética, poesia e estesia.

Para reatar imagens de adultos com imagens de crianças, decidi falar sobre o pensamento visual, em sua característica poemagógica, ou seja, religar o sentido da grafia da palavra com os grafismos da imagem que sempre sinalizam sinais de força [...]. Mesmo quando se tenta jogá-la para o fundo, a abstração artística volta como experiência estética camuflada em experiência estética. Fazendo a sua arte e sua parte no discurso, ela aparece para revelar-se como sentido do sensível na criação. (MEIRA, 2009, p. 10).

Para Duarte Jr. (2010), o efeito de estesia que nos orienta está encerrado em nosso corpo e é promovido pelas experiências vividas ao longo do tempo, emergindo a partir do fazer artístico. Ele lembra que as palavras “estesia” e “estética” têm a mesma origem da palavra grega *aisthesis* (DUARTE JR., 2010, p. 22), sendo o corpo o lugar do saber sensível, produtor de arte, como anota o próprio autor.

[...] é através da arte que o ser humano simboliza mais de perto o seu encontro primeiro, sensível, com o mundo. Situando-se a meio caminho entre a vida vivida e a abstração conceitual, as formas artísticas visam a significar esse nosso contrato carnal com a realidade, e a sua apreensão opera-se bem mais através de nossa sensibilidade do que via intelecto. (DUARTE JR., 2010, p. 22-23).

Em síntese, as narrativas das crianças indicam que a roda gira em velocidades diferentes, faz “prim”, “vam”, música e desenho; a folha de tinta se chama carbono e é preciso um peso forte para fazer desenhos arredondados. Em uma ponta, estão as onomatopeias, encontro primeiro com a vida vivida, com a experiência; e, na outra ponta, a abstração conceitual com o carbono, os desenhos e o peso forte, frutos da apreensão advinda do contato carnal com a realidade e suas sensibilidades, ponto de partida e talvez de encontro com a Educação Estética.

A forma pela qual as crianças observaram a prática com as polias integrou com naturalidade o fazer sonoro com os recursos visuais, assim como a manipulação do material percebido a partir de suas características práticas para uma aula de música. Nesse sentido, trazemos Schafer (2018) com seu método de educação musical de formato não linear, que observa o processo como uma espécie de mosaico, “[...] uma pedra aqui, uma pedra lá, em um modelo em constante expansão” (SCHAFER, 2018, p. 10). Também denuncia³⁰ “[...] que a música tem sido isolada do contato com outras áreas (ciências, demais artes, o ambiente)” (SCHAFER, 2018, p. 11).

A percepção do efeito do peso sobre a folha, o som, o desenho e o uso de materiais alternativos denotam uma diversidade de experiências com outras áreas, percebidas pelas crianças em uma aula de música. Schafer (2018) também se refere à sala de aula como um dos lugares para se fazer música, mas não o único. Em referência ao aspecto extraclasse, ele diz que “[...] a música é todo o universo

³⁰ A palavra denúncia é usada pelo autor contra “[...] a forma pela qual a educação musical é atualmente ensinada” (SCHAFER, 2018, p. 10).

sonante. Somos todos, ao mesmo tempo, ouvintes, executantes e compositores da sinfonia universal” (SCHAFER, 2018, p. 11).

Aquelas polias, afinal, também são objetos para fazer arte; e as ruas, em seu sentido sensível, são vias do universo sonante por onde passam caminhões com peças de fazer música e desenho.

4.1 RETROPROJETOR³¹: ATENÇÃO À IMAGEM

*As crianças são muito literárias
porque dizem como sentem
e não como deve sentir
quem sente segundo outra pessoa.
Fernando Pessoa (2006, p. 141).*

Dando continuidade à aula, o diálogo com as crianças versou sobre as antigas formas de comunicação, que iam dos telefones residenciais e orelhões³² aos modernos celulares e ao acesso à internet. Para as crianças, aquela peça quadrada de metal, com lente, espelho e luz deveria estar de alguma maneira “conectada” e poderia projetar um filme ou desenho animado.

Disse às crianças que, para a aula, havia trazido uma máquina do tempo que, há alguns anos, era utilizada pelos professores para ler textos e ver imagens, mas que iríamos utilizar para compor uma obra de arte pensando em imagens, movimentos, transparências, cores e significações. Nesse sentido, Uriarte (2017) contribui ao colocar o papel da significação da obra de arte pelo afetamento que acontece a partir das sensações que estão presentes dentro e fora de nós.

Quando nos deixamos afetar por obras de arte, buscamos em nosso universo interior e exterior uma significação ou interpretação, e, nesse momento, o mais importante não é saber exatamente o que o artista gostaria de dizer, mas aquilo que a sua técnica e expressão são capazes de instigar. Dessa forma, torna-se possível sentir as cores, ver os sons, perceber a ternura em uma escultura de pedra, escutar o mar a partir de uma imagem. (URIARTE, 2017, p. 214).

³¹ O retroprojektor é um dispositivo capaz de projetar imagens ampliadas de textos (ou fotos) sobre uma tela ou em uma parede. As imagens são obtidas a partir de objetos impressos em lâminas de plástico transparentes, popularmente conhecidas como transparências ou acetatos. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Retroprojektor>. Acesso em: 17 jul. 2020.

³² Telefones públicos.

A contribuição da autora aproxima o mundo exterior com o interior e instiga as possibilidades e as significações ao pensar a relação das crianças com o material a ser utilizado. Será possível mesmo ver os sons?

Os materiais usados com o dispositivo são folhas de papel celofane e objetos transparentes como copos, taças, garrafa com água, peneiras e embalagens de plástico e, ainda, o que encontrássemos em sala, contanto que fosse transparente.

[professor] – *Vocês podem explicar para o professor o que é uma coisa transparente?*

[menina 2] – *Um lençol.*

[menino 1] – *Um pote.*

[professor] – *Vou fazer a pergunta de outra forma. O que é transparência?*

[menino 2] – *É uma coisa sem cor. A água.*

[professor] – *Isso mesmo, a água é transparente. Transparência é quando conseguimos ver através do material.*

[professor, ao mostrar um papel celofane roxo] – *E isso, é transparente?*

[crianças em coro] – *Siiiiim! Nãããão!*

[professor] – *Não? Por quê?*

[menino 3] – *Porque quando você vê por aqui, é tudo roxo.*

[professor solicita ao estudante para pôr o papel sobre os olhos] – *Você consegue me ver?*

[menino 3] – *Sim.*

[professor] – *Então, é transparente?*

[menino 3] – *Ah, sim. É um transparente roxo.*

[menino 4] – *É um transparente, só muda a cor.*

O funcionamento da atenção na Pista 2 do método da cartografia de Kastrup (2015) encontra eco no diálogo apresentado não como uma coleta de dados, mas, como denomina e autora, uma “produção dos dados da pesquisa” (KASTRUP, 2015, p. 33). A autora ressalta que, nessa produção, existem dois pontos a serem examinados:

O primeiro diz respeito à própria função da atenção, que não é de simples seleção de informações. Seu funcionamento não se identifica a atos de focalização para preparar a representação das formas de objetos, mas se faz através da detecção de signos e forças circulantes, ou seja, de pontas do processo em curso [...]. O segundo é que a atenção, enquanto processo complexo, pode assumir diferentes funcionamentos: seletivo ou flutuante, focado ou desfocado, concentrado ou dispersivo, voluntário ou involuntário, em várias combinações como seleção voluntária, flutuação involuntária, concentração desfocada, focalização dispersa, etc. (KASTRUP, 2015, p. 33).

A autora assinala um campo de atitudes cartográficas tanto do professor como das crianças. O foco de atenção é antes dado pela especificidade dos materiais que serão utilizados, em relação à sua transparência, e não apenas seu uso. É

necessário, antes, colocar, segundo Kastrup (2015, p. 35), “[...] imediatamente a questão de onde pousar sua atenção”, como aconteceu no diálogo entre professor e aluno na aula com o retroprojeto:

- *Então, é transparente?*
- *Ah, sim! É um transparente, só muda a cor.*

No papel de aprendiz de cartógrafo, o professor, em seu campo de pesquisa, com seus voos e pousos, dá ritmo ao pensamento em que a atenção desempenha um papel de fundamental importância.

Em geral, ele se pergunta como selecionar o elemento ao qual prestar atenção, dentre aqueles múltiplos e variados que lhe atingem os sentidos e o pensamento. A pergunta, que diz respeito ao momento que precede a seleção, seria melhor formulada se evidenciasse o problema da própria configuração do território de observação [...]. (KASTRUP, 2015, p. 35).

Além do exemplo da água com sua característica incolor, a atenção das crianças pousa na qualidade da transparência como fenômeno físico, na qual as cores são incluídas, e o território de observação agora tem um transparente roxo.

No início da atividade, fui selecionando e posicionando os objetos transparentes sobre o retroprojeto ainda desligado. Identifiquei gradualmente a qualidade de cada item escolhido, suas cores e formas, assim como a disposição dos objetos. Ao dobrar o papel celofane com as mãos, por exemplo, era possível observar a mudança no matiz da cor, que ia ficando cada vez mais escuro a cada camada sobreposta.

[professor, com o papel celofane] – *Aqui tem uma coisa interessante. Quando esta folha está toda aberta ela tem uma cor. Quando eu a dobro, essa cor também dobra a sua intensidade.*

[menino 2] – *Ela fica mais escura.*

[menino 1, em eco estendido] – *Eu sei por quê! Quando dobra, ela vai ficando mais e mais escura.*

[Professor, em composição da obra] – *Também vou pegar esse pedaço rosa e essa rede.*

[menino 3] – *Vai ficar igual uma flor.*

[Professor, ao explicar o funcionamento do retroprojeto] – *Aqui dentro tem uma luz muito forte. Tudo o que estiver aqui em cima vai aparecer lá. (no quadro)*

[menina 1] – *Como?*

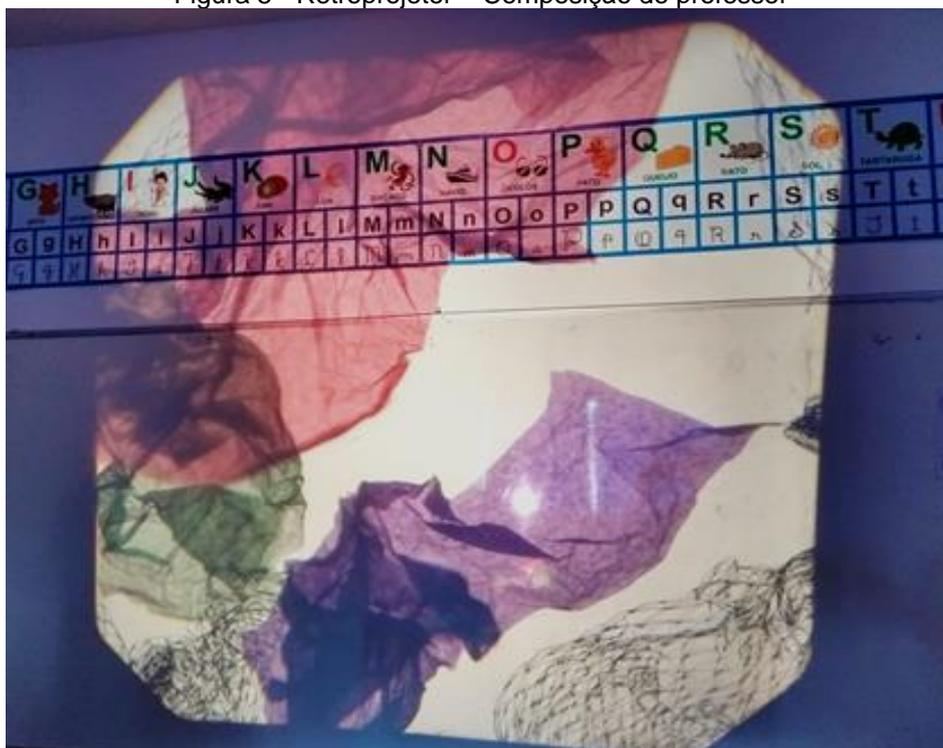
[menino 1] – *Eu sabia!*

Ao fechar as cortinas da janela e apagar as luzes da sala, a expectativa aumentou, e uma das crianças lembrou o combinado das aulas anteriores e anunciou para todos: - *Cada um cuida do seu silêncio!*

Ao ligar o retroprojektor (Figura 5), a regra anunciada foi esquecida imediatamente.

[crianças em coro] – *Uaaaauuu!!!*

Figura 5 - Retroprojektor – Composição do professor



Fonte: Acervo do autor.

Não há um estranhamento pelas crianças a respeito da relação da atividade visual com a música, pois essa é uma aula de música, afinal. Para mim, mediador das experiências com o sensível, a criação, a estesia e a estética, os meios de comunicar a arte ultrapassam os sentidos que compõem técnicas direcionadas aos fazeres em segmentos artísticos específicos. Schafer (2011, p. 278), ao falar da criança ainda pequena, diz que “[...] a experiência, para ela, é um fluído caleidoscópico e sinestésico”.

O autor, em seu capítulo intitulado *O rinoceronte na sala de aula* (SCHAFER, 2011, p. 265-330), levanta diversos questionamentos a respeito das práticas desenvolvidas pelos professores em aulas de música, que se perpetuam ao longo das décadas com exercícios de leitura musical ou técnicas de manuseio dos

instrumentos. Em referência a um “[...] ponto de encontro para todas as artes”³³, Schafer descreve sua percepção quanto ao ensino de música tradicional, como uma espécie de “*inaturalidade*” (SCHAFER, 2011, p. 278), referindo-se ao uso de um determinado conjunto de receptores sensitivos, excluindo todos os outros.

Observem crianças brincando e tentem delimitar suas atividades pelas categorias das formas de arte conhecidas. Impossível. Porém, assim que essas crianças entram na escola, arte torna-se arte e vida torna-se vida. Aí elas vão descobrir que “música” é algo que acontece durante uma pequena porção de tempo às quintas-feiras pela manhã, enquanto às sextas-feiras à tarde há outra pequena porção chamada “pintura”. Considero que essa fragmentação do *sensorium* total seja a mais traumática experiência na vida da criança pequena. (SCHAFER, 2011, p. 278).

Ainda em Schafer (2011, p. 279), essa “[...] total e prolongada separação dos sentidos resulta em fragmentação da experiência”. Nesse sentido, a nomenclatura “aula de música”, no encontro que evidenciou um fazer visual, teve como fator sonoro a inflexão das vozes em coro (*Uaaauuu!*), em natural sincronia com a experiência que compôs a paisagem visual da obra, uma simbiose dos sentidos.

4.2 RETROPROJETOR: NO RITMO DA COMPOSIÇÃO

*O que penso está logo em palavras,
misturado com imagens que o desfazem,
aberto em ritmos que são outra coisa qualquer.*
Fernando Pessoa (2006, p. 204).

As palavras ecoaram dentro da sala indicando que estávamos acionando nossos saberes a partir da experiência de cada um. Entretanto, as imagens não haveriam de ser as mesmas, pois as diferentes experiências transformaram pensamentos em ideias, e estas em uma outra coisa qualquer.

Chegou o momento esperado, no qual as crianças fizeram suas próprias composições. Os objetos trazidos por mim ficaram à disposição para elaboração das obras, assim como os objetos encontrados na sala, pesquisados pelas crianças a partir do diálogo que aconteceu em encontros anteriores. A primeira criança que se prontificou a “montar” a sua produção preferiu a realização da atividade em grupo:

³³ Um ponto de encontro para todas as artes (SCHAFER, 2011, p. 278), é um subtítulo do capítulo “O rinoceronte na sala de aula”.

[menina 1] – *Das meninas, professor.*

O som da sala se acalmou. Era um silêncio concentrado, no qual a sonoridade dos objetos manipulados era intercalada pelos vagos comentários dos meninos.

[menino 4, em tom político] – *Acho que vai ficar legal esse desenho.*

Os objetos foram cuidadosamente selecionados por cada uma durante o processo, que durou cerca de três minutos. Foram observadas as características dos materiais: dobras de folha, trocas de cor, posição dos objetos, a gestão do espaço no dispositivo. Ao ligar o retroprojetor, palmas e mais comentários.

[menino 1] – *Eu sei como foi a luz!*

[menino 3] – *E eu sei como funciona. A luz bate aqui, depois nos papéis, ou o que estiver em cima, depois bate aqui (espelho) e vai lá pra tela.*

[menino 4] – *É uma flor.*

Enquanto a atenção de alguns meninos residia no funcionamento do retroprojetor, outro empregava sua capacidade de interpretação da imagem. Para as meninas, era hora do registro fotográfico da criação artística com as artistas (Figura 6).

Figura 6 - Retroprojetor – Composição das meninas



Fonte: Acervo do autor.

A atribuição dos sentidos sonoros contidos nessa atividade começou pela própria palavra “composição”. Para Klee (2014), o debate, contrastando os períodos clássico e romântico sobre as questões dinâmicas e estáticas da pintura, traz outras dimensões de análise, de modo que, para ele, a palavra “construção” (de uma obra pictórica) minimiza os sentidos, sendo melhor representada pela expressão sonora “composição”, ao pensar na diversidade de elementos presentes nas análises entre música e arte visual na contemporaneidade.

Podemos também atribuir ao ritmo um papel fundamental, tanto pela escolha e disposição de cores quanto pela própria experiência corporal na realização da composição. Heller (2006, p. 46) assinala que “[...] a compreensão do ritmo é indissociável de uma experiência perceptivo-motriz primitiva”. Para o autor, o ritmo é compreendido pelo corpo antes de sua representação pelo pensamento.

O ritmo, assim como a visão, a audição e a compreensão da profundidade, é uma relação espontânea de equilíbrio entre as partes sensíveis da experiência corporal. As experiências de nossos sentidos se entrelaçam e se confundem umas com as outras, intercomunicando-se e irradiando-se no corpo em sua relação com as coisas. Dessa forma, podemos falar, por exemplo, em uma palpação pelo olhar ou mesmo em um tato visual; o olhar não é causa da visão, assim como o ouvido não é causa da audição. (HELLER, 2006, p. 46).

Em seguida, foi a vez dos meninos, que se organizaram para compor individualmente suas obras. As escolhas eram táteis, visuais e, da mesma forma, cheias de cuidados e experimentos. Para o professor cartógrafo, o interesse das crianças em como organizar e escolher foi observado por meio do cuidado que elas tiveram ao selecionar o material, fazendo com que o pesquisador saísse “[...] da posição de quem – em um ponto de vista de terceira pessoa – julga a realidade do fenômeno estudado para aquela posição – ou atitude (o *ethos* da pesquisa) – de quem se interessa e cuida” (KASTRUP; PASSOS, 2016, p. 29). Para os autores, as dimensões de interação e participação na experiência, que acontece pelo interesse, “[...] confere ao trabalho de pesquisa um sentido de cuidado” (KASTRUP; PASSOS, 2016, p. 29) por mim pelo que observo, e das crianças pelo que se interessam e escolhem.

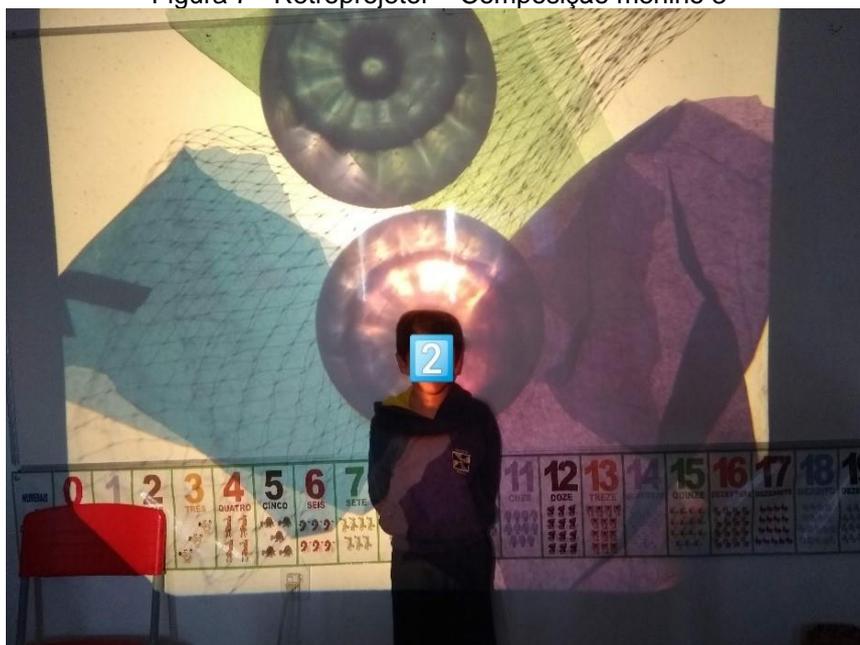
O menino 2 decidiu dar prioridade às taças coloridas, uma rede de frutas e a diversidade de cores. Já o menino 1 preferiu uma obra mais densa. Ele sabia que a quantidade de objetos ou o excesso de dobraduras nas folhas iria obstruir a

luminosidade, e que ninguém ainda havia realizado dessa forma. Ele quis a sua obra inédita, tecnicamente.

[professor, para o menino 1] – *O que você acha que vai acontecer?*
[menino 1] – *Vai ficar mais escuro, eu quero usar tudo isso, e a peneira.*

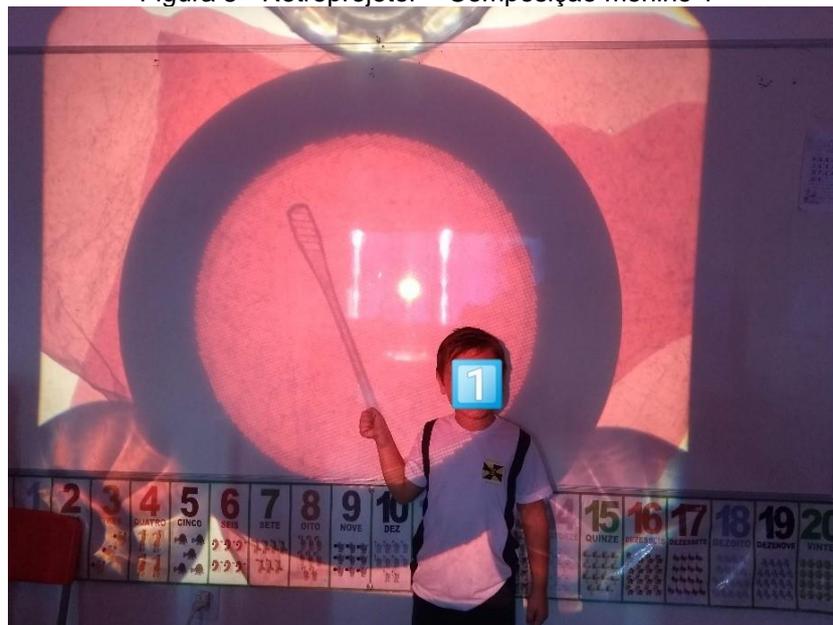
As obras ganharam força na interpretação de cada um, com o ritmo de suas percepções traduzidas em performatividades de corpo e de imagem. A escolha do local específico para o registro fotográfico aconteceu em todas as composições apresentadas: três meninas compuseram o centro da flor, como sementes (Figura 6), o rosto centrado à imagem da taça, que se duplica acima, como uma ideia que saiu de duas asas (Figura 7), e a simetria triangular em tom vermelho do menino 1, que curiosamente interagiu com a imagem posicionando sua mão na haste da colher de misturar açúcar, fazendo do próprio corpo parte de sua composição (Figura 8).

Figura 7 - Retroprojeter – Composição menino 3



Fonte: Acervo do autor.

Figura 8 - Retroprojektor – Composição menino 1



Fonte: Elaborada pelo autor.

Meira (2009, p. 32) assinala que, para compreender a arte por meio da experiência estética, os procedimentos e as abordagens devem acontecer virtualmente das formas mais variadas possíveis, “[...] assim como a música quando retoma um tema em variações diferenciais”. Segundo a autora:

Se para a experiência científica o que conta é o resultado final, na experiência estética, cada detalhe mínimo, alterações de ânimo, etapas intermediárias, ganham relevância, podendo alterar esse resultado final. O fazer uma obra demonstra como isso acontece, podendo ser observado igualmente na comparação de várias obras entre si. A experiência estética coloca a cognição em permanente desconstrução e reconstrução, pela vulnerabilidade aos acontecimentos, estados de espírito, relações com a cultura, saberes múltiplos vindos do corpo e de abstrações, além do que a mente elabora a partir de paisagens do corpo, do ambiente da memória e da ficção. (MEIRA, 2009, p. 32).

A autora contribui possibilitando observar a multiplicidade de interpretações realizadas pelas crianças em contato com o material ao mudar a paisagem da sala, não somente pela imagem projetada, mas por suas criações fictícias, seus múltiplos saberes, suas memórias. Os acontecimentos são vulneráveis aos seus estados de espírito e saberes múltiplos, pois, ainda que fossem os mesmos materiais, o mesmo dispositivo, na mesma aula, os resultados visuais, vistos como uma experiência científica que aparentemente resulta em imagens semelhantes, carregam sentidos

sensíveis acessados por meio da experiência estética. É necessário estar atento aos detalhes e nas etapas no construir e desconstruir o fazer criativo.

No campo da atenção, verifica-se a “[...] composição de cartografias, onde o conhecimento que se produz não resulta da representação de uma realidade preexistente [...] o método cartográfico faz do conhecimento um trabalho de invenção” (KASTRUP, 2015, p. 49). Como realidade preexistente, pode-se entender a exposição inicial em que o professor alinha os materiais para composição demonstrativa (Figura 4), indicando uma cartografia em espontaneidade inventiva, criando um ambiente temporalmente suspenso entre o fazer e o fruir, instigando a inflexão do acontecimento, oportunizando a invenção. As crianças, por sua vez, voltam a sua atenção cartográfica às realidades vivenciadas em um mosaico criativo, fecundo e atento, integrando seus conhecimentos e vontades às novas experiências, em que ouvir também faz parte da visão.

[professor, ao ver a composição das crianças] – *Uaaauuuu!*

4.3 RETROPROJETOR: A AÇÃO DA IMAGEM

Agir é repousar.
Fernando Pessoa (2006, p. 134).

O último momento desta vivência foi destinado à livre experiência das crianças com os materiais, não aquela voltada apenas ao fazer, mas a um agir que repousa no sentir. Meira (2009, p. 73) aponta que “[...] a experiência singular de sensibilidade diz respeito a vivências [...] presentes nas práticas desenvolvidas em arte e na forma pela qual situações pedagógicas podem ser propostas com arte”. Na qualidade de mediador da atividade, fiquei ao lado das crianças, ouvindo-as individualmente, observando suas formas de interação coletiva, voltando a atenção para suas experiências e seus desdobramentos.

Uriarte e Zdradek (2019) apontam para o papel do professor mediador como um agente de escuta que valida a expressão individual sem julgamentos, de forma a possibilitar o espaço para criação. Em suas palavras:

O trabalho com mediação cultural requer justamente essa predisposição da escuta, do não julgamento da validação da experiência sentida, seja na sala de aula ou no espaço de uma exposição. Defendemos, aqui, que o professor também pode vir a

realizar um profícuo trabalho como mediador cultural. (URIARTE; ZDRADEK, 2019, p. 174).

Para o professor, é importante que essa mediação, na organização da atividade, aconteça de modo a respeitar os momentos de cada um, compartilhar ideias, materiais, dialogar e aguçar possibilidades, uma mediação do sensível. Para as crianças, isso quer dizer: É hora de experimentar?!

O foco nesse momento é o trabalho coletivo, posterior ao da criação individual. As características observadas anteriormente, como criação, ritmo, corpo, composição, não são esperadas da mesma forma pelo professor, justamente pela dinâmica, em que o intervir criativamente em grupo é um desafio individual, pois cada um deverá buscar a sua compreensão, para, então, promover o diálogo e os intercâmbios cognitivos e afetivos.

O pesquisador Delalande, responsável por uma renovação na pedagogia musical francesa, estuda especialmente as dimensões da escuta das crianças. Para o autor, os aspectos sociais presentes nas atividades coletivas, no caso das aulas de música em salas com muitas crianças, devem ser observados atentamente pelo professor, pois “[...] há sempre aqueles que não participam [tendo] o sentimento de que os outros não o escutam” (DELALANDE, 2019, p. 169).

Para o autor, o trabalho de pesquisa individual da criança, mesmo em momentos de grupo, possibilita que sua interação posterior mostre suas habilidades de forma mais segura. Já o trabalho coletivo apresenta outras características: “[...] escutar-se, fazer em função do outro, tentar intervir em grupo. Esse jogo social é evidentemente precioso” (DELALANDE, 2019, p. 169). Todavia, quando o autor é questionado a respeito dos aspectos da criação individual e coletiva, ele responde:

Sim, mas falta, de qualquer maneira, o benefício de tentar combinar com os outros, em construir junto. A invenção em conjunto é uma experiência muito especial em música, ela não existe no desenho. As vezes as crianças desenham juntas; porém, na verdade elas nunca estão juntas na frente do painel: as contribuições de cada uma são adicionadas, mas não síncronas. Fundir-se em um grupo, preservar uma ideia só se ela se encaixar bem, mesmo que se faça questão dela, colocá-la em segundo plano, pois ela é muito marcante. No plano educativo, isso é realmente interessante. (DELALANDE, 2019, p. 169).

Além das questões de sociabilidade nas atividades em grupo indicadas por Delalande, coloca-se em questão os dois planos do fazer artístico: criação musical e desenho. É importante salientarmos que o aspecto visual analisado na atividade com

o retroprojektor compreende a imagem em contexto dinâmico, em movimento, enquanto o desenho, em contraste com a experiência musical exemplificada pelo autor, possui caráter estático e não se relaciona a um pensamento sonoro. O que se quer observar agora é justamente se a atividade em grupo, com o retroprojektor, proporciona o caráter síncrono citado por Delalande.

As crianças organizam-se de forma tranquila e os seus tempos são respeitados. Aos poucos, as imagens projetadas migram de sua característica estática, aquela resultada das composições individuais, para uma imagem em movimento constante, característica de atividades de criação musical coletiva. Ao falar sobre o fator criativo, geralmente contextualizado no ensino regular de música, Heller (2006, p. 158) aponta criticamente que as formas de criação, na maioria das vezes, confundem-se com produção “equiparando-se criação a fabricação”. Para o autor, a situação em que se espera do fazer uma ação que resulta em produto limita a expressão e o movimento uma vez que apenas o fenômeno é observado e não a sua origem, perdendo-se a ação musical. Em suas palavras:

Recuperar a essência do fazer musical é esquecer esse fazer: é deixar aparecer a expressão, deixando-nos repousar no movimento. É descobrir esse movimento na não-ação. É desapegar-se e renunciar aos frutos da ação. É esquecer-se. [...]. A consciência se dissipa na contemplação e não mais se preocupa com o tempo. Porque agora o vive. (HELLER, 2006, p. 158).

Nessa aula, em nenhum momento, houve pausa para apreciação de um “resultado”. As experiências criativas geraram a própria temporalidade da imagem ao mesmo tempo em que as impressões individuais compunham narrativas coletivas, como um filme, ou a temporalidade de uma música.

[menino 3] – *Isso parece um relógio.*

[menino 4] – *Não, é o Mickey.*

[menina 3] – *Um relógio do Mickey.*

Diferentemente do primeiro momento, agora a ação da imagem é livre de uma meta pré-determinada, um agir que não indica necessariamente a composição de uma imagem estática, oportunizando a experimentação com o retroprojektor de diferentes maneiras. O Vídeo 1 revela uma atenção no agir, no acontecimento e na interpretação do tempo vivido.

Vídeo 1 - "Parece o Mickey"³⁴

Fonte: Acervo do autor.

O uso do dispositivo e dos materiais transitaram entre uma experiência científica, com suas luzes, formas e cores, para uma experiência estética, por meio do saber sensível. Nas palavras de Duarte Jr.:

Prestar atenção a cada objeto ou acontecimento, e não somente apreendê-los no modo genérico do conceito ou das leis científicas, revela-se tanto uma exaltação deles enquanto partes “vivas” de nosso universo, quanto uma educação de nossa sensibilidade, um desenvolvimento de nossos sentidos e desse sentimento de que fazemos parte de um mundo significativo, com o qual estamos em simbiose. (DUARTE JR., 2010, p. 192).

Para o autor, um processo educacional que acesse os conhecimentos interligando vida humana e o mundo natural deve acontecer, antes de tudo, pelos sentidos, mas não os sentidos atravessados pela razão instrumental, mas, sim, aqueles que promovem mudanças de atitudes e sublinham a vida a ser vivida, interpretada com plenitude e consciência, manifestando a diversidade de saberes humanos de forma conjunta.

Sobre as características de interpretação como tempo vivido, Heller (2006) contribui ao analisar a forma do agir como uma ação diferente daquela que resulta de uma meta pré-determinada:

Trata-se, nesse tipo de agir, de uma percepção temporal completamente distinta do outro agir, angustiado pelo fim ao qual se dirige. Cria-se uma outra percepção do tempo, do corpo, do espaço. Nos deixamos ir na ação, e nesse deixar não estamos indiferentes quanto aos resultados – porém, nosso foco de atenção é a ação, não o resultado. [...]. A renúncia não é um deixar de fazer, mas um “deixar-se no fazer”. (HELLER, 2006, p. 150-151).

³⁴ Acesso também pelo *link*: <https://youtu.be/xqvAXdouUdA>.

Tanto para Duarte Jr. (2010) quanto para Heller (2006), a ação compreende o campo dos sentidos, no movimento criativo que toma corpo por meio de um fazer-saber que se faz perceber como experiência sensível.

O Mickey, personagem criado por Walt Disney em 1928³⁵, também é, em sua gênese, o resultado artístico de uma experiência entre som e imagem: o desenho animado e o cinema. Observa-se que não só a atividade, mas o desvelamento do universo cultural pertencente às crianças em seu fazer artístico ressignifica o personagem atribuindo-lhe outros significados e funções.

Cada obra de arte, não importa qual, retoma uma tradição ao mesmo tempo em que instaura uma: abre o tempo e a história, funda novamente seu campo de trabalho e, a partir das questões que o presente lhe coloca, resgata o passado ao criar o porvir. O artista, ao exprimir-se, emprega os meios disponíveis oferecidos pelo instituído – o mundo da percepção e da cultura – para dar-lhe novas formas. (HELLER, 2006, p. 157).

É justamente na parte final da atividade que se dá o inédito: a criação é esse porvir que as crianças oferecem naturalmente ao professor como novas formas de pensar o ritmo dos acontecimentos, de onde pousar a atenção, da condução das sensações pela arte. Essa experiência com as crianças mostrou-me que a mediação realizada fez com que emergissem pistas sobre o universo cultural das crianças com diálogos que transitaram entre diferentes expressões artísticas como o desenho animado, as *performances*, as narrativas e as diferentes significações entre as imagens estáticas e em movimento. A partir da citação de Uriarte (2017, p. 97), podemos pensar também na sala de aula como esse lugar que deflagra cultura, protagonizada pelas crianças ao possibilitar outras sensações por meio da arte: “A cultura como deflagradora da formação estética, artística e política de professores indica que as atividades voltadas às áreas da pintura, da música, da literatura, do cinema, entre outras, são realizadas a partir das sensações”.

A Figura 9 demonstra o percurso cartográfico das crianças a partir da mediação do professor. Para elas, a ação elaborada a partir do movimento das imagens ultrapassou as experiências individuais para uma partilha síncrona frente ao retroprojetor. De certa forma, elas conseguiram realizar, com esse dispositivo antigo, uma cartografia conectada às suas virtualidades, em que imagem e som se integraram pelos diversos itinerários, experiências, criações e saberes sensíveis.

³⁵ Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Mickey_Mouse. Acesso em: 17 ago. 2020.

Figura 9 - Cartografia do retroprojektor



Fonte: Elaborada pelo autor com base na análise de dados da pesquisa.

A cartografia é uma metodologia que investiga processos sem deixá-los escapar da rede de sentidos contidos no contexto que se analisa, o qual fornece pistas para que o cartógrafo acompanhe o trabalho ao atuar e observar. A pista utilizada nesse capítulo refere-se ao “[...] funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo” (KASTRUP, 2015, p. 32), utilizada para elaboração da Figura 9, que nos mostra esse percurso atento entre o ir e vir da experiência ao saber sensível, tanto das crianças como do professor. Não há paragens, pois “[...] a invenção se dá através do cartógrafo, mas não por ele, pois não há agente de invenção” (KASTRUP, 2015, p. 50). Para a autora, essa atenção cartográfica cria “[...] um território de observação, faz emergir um mundo que já existia como virtualidade e que, enfim, ganha existência ao se atualizar” (KASTRUP 2015, p. 50).

Corroborando a autora, esse espaço temporal da aula, que durou cerca de duas horas, fez da sala um território de observação marcado pela transformação da concepção inicial dessa vivência, norteadas pelo fazer visual, traçando um caminho que se inicia em um diálogo sobre o uso de materiais alternativos e as impressões das crianças, até a própria resignificação da atividade por elas produzida, ganhando uma nova existência, atualizando-se.

Nesse percurso, podemos perceber que os processos criativos aconteceram ao proporcionar experiências perpassadas pelos sentidos, pelas dinâmicas

individuais e grupais, os ritmos de composição, os pontos de atenção, as imagens em movimento, a mediação do sensível, os vagos cantos que compusemos, e tudo o mais que possa ter gerado afetamento.

A seguir, desenvolvemos os conceitos de mediação e sensibilidade para a proposição elaborada nesta dissertação, chamada **Mediação Sensível**.

5 MEDIAÇÃO SENSÍVEL

Para quem faz do sonho a vida, e da cultura em estufa das sensações uma religião e uma política, para esse, o primeiro passo, o que acusa na alma que ele deu o primeiro passo, é o sentir as coisas mínimas extraordinária e desmedidamente.
Fernando Pessoa (2006, p. 444).

No primeiro semestre de 2018, comecei meus estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) ainda como aluno especial. Tinha, em minhas memórias, a máxima que minha avó sempre falava: *O saber não ocupa espaço*. Quando criança, com meu avô ainda em vida, aprendi o valor das coisas mínimas, das pedras que soltam faíscas aos passarinhos nativos, das plantas que se fechavam ao encostar os dedos, dos ventos que trazem chuvas. Meus avós tinham origem indígena e sabiam muito bem o valor da oralidade, bem como mediar as experiências que o cotidiano apresentava em suas formas mais sutis; um abacateiro era uma tarde inteira. Quando decidia inventar algo que não conseguia realizar, eles diziam: *E como vamos resolver isso?* Depois de resolvido, acrescentavam: *O que aprendemos hoje?* Acusava em minha alma o sentir das coisas mínimas, extraordinária e desmedidamente.

As mediações da família, especialmente dos meus avós, fizeram-me, aos 5 anos, encontrar, em algumas panelas e bacias de metal, motivos para organizar sons e promover um estrondoso espetáculo de percussão, ao menos para mim. Foi preciso duas tardes para ganhar meu primeiro batoque, que não era um instrumento musical, mas, sim, um brinquedo de plástico que imitava um tambor.

Martins e Picosque (2012) apontam para a importância da bagagem que trazemos em nossas memórias e as sensações que posteriormente nos vêm à tona quando relembramos nossos primeiros encontros com a arte. Para as autoras, os mediadores que provocam intervenções e geram novos hábitos, conceitos e procedimentos nem sempre são percebidos imediatamente, mas as “[...] marcas [que] são deixadas por pais, tios, avós, irmãos mais velhos, amigos, professores e artistas...nos nossos primeiros encontros com a arte” são muitas e ampliam nosso modo de ver e interpretar o mundo ao provocarem “[...] reflexões, inquietações, perguntas outras, que ressoam na vida” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 24-25).

Em 2019, passei na seleção para o Mestrado e, assim, comecei meus estudos junto ao Grupo de Pesquisa (GP) *Cultura, Escola e Educação Criadora*, nome que me

cativou, pois me interessava especialmente por esse lugar da criação na escola que tenho experienciado como professor desde que me descobri como tal, especificamente para entender a naturalidade que sinto ao mediar a transversalidade dos sentidos em uma aula de música. Com o início das leituras sobre assuntos como saber sensível, educação estética, experiência, mediação cultural, entre tantos outros, comecei a perceber um lugar de afetamento por esses saberes, cuja pergunta “*e como vamos resolver isso?*” começava a transitar para “*o que aprendemos hoje?*”.

A apresentação do livro *Cultura, Escola e Educação Criadora: mediações culturais e proposições estéticas* (URIARTE; NEITZEL; KRAMES, 2020a) identifica, nos campos de estudo do GP, saberes em torno das possibilidades de entendimento pela cognição; imaginação e sentidos pelo viés das artes, entendendo “[...] a educação estética como movimento de percepção do mundo pelos sentidos, o qual possibilita a ampliação dos nossos saberes pelo mundo vivido” (URIARTE; NEITZEL; KRAMES, 2020b, p. 15). Os vários autores que compõem a escrita do livro se debruçam em torno de elementos teóricos-filosóficos e exemplos práticos que dão força à proposta do GP e indicam que a educação estética se inicia pela mediação cultural e os saberes gerados pelas experiências docentes e discentes.

Para que isso aconteça, a formação do professor deve ir além dos saberes teóricos específicos da sua área de conhecimento, uma vez que a educação estética tem proximidade com o afetamento dos sentidos, potencializados a partir das experiências individuais dos docentes por meio do contato com as pessoas, os objetos e as artes; em outras palavras, uma formação pela educação estética deve iniciar pelo professor e o seu singular modo de estar no mundo.

Dentro dessa perspectiva, Bittencourt, Steil e Uriarte (2020) ajudam-nos a refletir sobre a formação do professor e seu papel docente e apontam a necessidade de repensar as atuações no campo pedagógico, uma vez que sua formação e dos educandos acontece em uma via de mão dupla em que todos são mestres e aprendizes ao mesmo tempo.

Buscar uma educação sensível é pensar na qualidade da formação dos educandos, uma educação sensibilizadora que visa o sujeito e as maneiras que ele irá se relacionar com o mundo. Essa educação é voltada para o aluno e, também, ao professor, que precisa repensar suas práticas educacionais de modo que possibilite o afetamento do aluno pelo conhecimento, seja da matemática, do português ou da música. [...]. Contudo, diante dessa realidade, cabe ao professor se tornar um agente de mudança e propiciar uma educação que favoreça

as potencialidades, as competências e a autonomia dos educandos, bem como o desenvolvimento de uma consciência estética que se preocupe com a sensibilidade, ou seja, uma educação para os sentidos. (BITTENCOURT; STEIL; URIARTE; 2020, p. 271-272).

Para as autoras, portanto, ser um agente de mudança não acontece a partir da reprodução de conceitos prontos, não há bula ou manual de instruções, mas orienta-se por uma mediação com o sensível, sendo “[...] necessário perceber o outro e suas potencialidades, construir relações, refletir sobre o mundo, educar e refinar nossos sentidos” (BITTENCOURT; STEIL; URIARTE, 2020, p. 275) para, enfim, chegar a uma educação estética.

O conhecimento faz-se a muitas mãos, elaborado e ressignificado a partir da colaboração de pesquisadores que fazem de suas experiências e de seus saberes sensíveis um traçado de ideias e teorias de forma embasada pelo rigor científico, mas que, da mesma forma, estão expostos à vida e às mudanças de comportamento social e afetivo, sendo novamente elaborados e ressignificados conforme seu tempo.

Assim, nas linhas a seguir, buscamos compreender de que forma esses elementos podem contribuir para o desenvolvimento de uma **mediação sensível**, proposição que se inicia a partir das reflexões acerca da sensibilidade, localizando-a no contato com as artes, nas experiências e seus saberes. Em seguida, refletimos como a formação sensível do professor implica a qualidade das mediações realizadas por ele e pelas crianças, que são simultaneamente sujeitos desta pesquisa e deste tempo.

5.1 SENSÍVEL: ARTE, ESTÉTICA E EXPERIÊNCIA

*Quanto mais alta a sensibilidade,
e mais subtil a necessidade de sentir,
tanto mais absurdamente vibra
e estremece com as pequenas coisas.
Fernando Pessoa (2006, p. 417).*

A experiência estética é um estremecer com as pequenas coisas. Para alguns, sentir a beleza de uma melodia é uma experiência que só pode ser alcançada com o auxílio da palavra e àquilo que a razão lhe diz. Tocados pela mensagem, da mesma forma podem ser levados a uma sensibilidade maior, na qual o som que impulsiona a melodia é a própria razão do sentir.

É possível que ocorra uma imprecisão quando se discute a estética contemporaneamente e sua importância junto à educação, ao atribuir o significado da palavra ao seu paralelo popular mais próximo: o belo. Basta caminhar pelas ruas da cidade para constatar que o uso da palavra “estética” está imbricado ao senso popular como algo que se valoriza em virtude da aparência física, seja ela uma estética facial, estética dental, estética corporal, de sobrancelhas, unhas, e até mesmo a serviços como, a exemplo, a estética automotiva (Figura 10).

Figura 10 - Passeio estético



Fonte: Elaborada pelo autor.

Os letreiros foram registrados a partir de uma breve caminhada pela cidade onde moro, os quais nos dão uma amostra de serviços vinculados à palavra estética que, em sua grande maioria, estão ligados à beleza do corpo ou, no caso da estética automotiva, a um serviço a partir do bem-estar que pode ser acionado ao dirigir um automóvel impecavelmente limpo. De qualquer forma, o sucesso de cada empreendimento desses, para além da propaganda, está ligado à qualidade do serviço prestado, pois executar um belo corte de cabelos ou transformar a aparência de um automóvel depende da aptidão do profissional que o faz, da sua arte.

Perissé (2014, p. 9-10) faz um breve levantamento dos significados da palavra “estética” em alguns dicionários que tratam do assunto, como o

Vocabulaire d'esthétique, do filósofo francês Étienne Souriau (1892-1979), e o *Dicionário do conhecimento estético*, do escritor piauiense Francisco de Assis Almeida Brasil (1932-), a fim de localizar os conceitos da palavra, sua natureza e seu objeto. O autor encontrou em suas pesquisas diversas concepções estéticas como a “hegeliana, a kantiana, a platônica, a marxista, a freudiana” e indicou que essas concepções apresentam os “[...] principais traços da arte cristã, da arte islâmica, da arte japonesa, da arte egípcia... E define conceitos como ‘regionalismo’, ‘refrão’, ‘redundância’, ‘realismo’, ‘representação’, ‘rima’, etc.” (PERISSÉ, 2014 p. 9). Isso nos leva a perceber que esses conceitos acerca da estética estão ligados ao próprio traçado histórico da produção artística.

Não nos cabe aqui aprofundar cada concepção anteriormente citada pelo autor, mas, sim, o percurso de seus estudos ao identificar como as artes, ao lado da Estética³⁶, se apresentam como um elemento indispensável para pensar a educação atualmente e, mais especificamente, contribuir para a elaboração da proposição em torno da mediação sensível. Também não é objetivo desta pesquisa adentrar a discussão sobre o belo e suas implicações conceituais ao longo da história, mas se faz necessário refletir, ainda que sucintamente, sobre esse tema tão delicado que atribui à estética o sinônimo de belo.

A noção de beleza ao lado da estética se encontra enraizada pela proximidade que se faz com as artes: o belo quadro, a bela escultura, a bela música, o belo corpo, atributos valorizados na padronização de formas, de cores, de sonoridades, de refrões. Assim, tudo está no plano útil das coisas, porém distante dos conceitos e das experiências que a arte pode gerar.

Uma caricatura em grafite pode levar horas ou dias para ser executada, implica técnica e conhecimento do artista; no entanto, ao lado de um quadro de arte contemporânea com aparentes traços desajeitados pode ter um “valor” estético distorcido, em que conceito e técnica da obra estão apartados. *Até eu faria isso!*, ouve-se comumente de alguém que visita uma exposição de arte contemporânea pela primeira vez.

³⁶ A fim de delimitar os sentidos contidos em torno da palavra “estética”, no decorrer do seu livro, Perissé (2014) escreve as palavras em maiúsculo e minúsculo (estética e Estética) justamente para delimitar seu uso conceitual através da história, a qual acusa, por um lado, a “estética” como algo menor em detrimento à razão; e, por outro, a Estética como aquela imbuída de intuição, de sentidos e de experiência.

O mesmo acontece com a música em que o signo *Pop* de um artista ou banda impulsionados pela indústria da música alcançam mais facilmente a popular noção de belo com suas letras apelativas e poucos acordes do que uma composição de música dodecafônica de Schoenberg³⁷ - "*Parece um gato andando em cima de um piano!*" - escutei de um familiar ao ouvir a *Suite for Piano, Op. 25*³⁸.

Todas são formas de arte, e não está aqui em jogo uma atitude de julgamento, mas a carência de reflexão sobre como o afetamento pelas artes se manifesta de diferentes formas, ao passo que a sua banalização conceitual (vê-se o caso das obras de Banksy³⁹ estampadas em roupas e cartões, assim como a música de Beethoven em um caminhão de venda de gás) diminui seu valor sensível e indica a necessidade de uma compreensão na qual a realidade artística, para além de ser apreciada, deve ser experienciada.

A propósito, a arte vive entre esses dois extremos. Por um lado, analisada pela razão cheia de si, é considerada algo 'menor', uma vez que menor seriam também as faculdades da mente humana envolvidas em sua realização: a imaginação e a intuição. Por outro lado, porém, é vista como algo que nos torna especialmente humanos. A confusão que a arte nos faz sentir é causada pela nossa própria sensibilidade, pois foram mãos humanas, guiadas por humanos sentimentos, que de algum modo conduziram a beleza ao mundo dos mortais. (PERISSÉ, 2014, p. 11-12).

Essa citação circunscreve a ambiguidade em torno das artes e nos leva a refletir sobre os conteúdos que demonstram sua importância: por um lado, a razão, como o óbvio que se espera ver, ouvir, tocar; e, por outro, a sensibilidade que provoca, instiga, denuncia, nos faz refletir.

Perissé (2014) identifica atributos relacionados ao sensível tanto interna quanto externamente e segue seu raciocínio indicando a importância das artes na

³⁷ Arnold Schoenberg (1874-1951) foi um compositor austríaco no âmbito da música erudita ocidental que criou o dodecafonismo, estilo revolucionário de composição do século XX, no qual a relação das 12 notas é tratada de forma equivalente em uma trama sonora ordenada e não hierárquica.



³⁸ Acesse *Suite for Piano, Op. 25* no QR Code:

³⁹ Banksy (1974-) é um veterano artista de rua britânico, cujos trabalhos em estêncil são facilmente encontrados nas ruas da cidade de Bristol, mas também em Londres e várias cidades do mundo. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Banksy>. Acesso em: 16 jan. 2021.

educação, suscitando tanto a inteligência como a expressão estética. Assim, o afetamento não fica restrito aos sentidos externos, mas se manifesta internamente em todo o nosso corpo, pois “[...] consideramos algo belo porque nossa visão assim o capta e porque nossa *visão interior* o reconhece igualmente” (PERISSÉ, 2014, p. 26, grifo do autor).

O sentido restrito de beleza exterior é posto como uma realidade em xeque no momento em que pensamos sua utilidade: para que ter um belo sorriso, um belo corpo ou um belo carro? De acordo com o autor, essas realidades que se apresentam no mundo exterior sempre haverão de ter um elemento estético, e, por mais sutil que seja, podem nos afetar internamente levando-nos a buscar outros tipos de beleza, ampliando e aperfeiçoando nossa visão Estética. Em suas palavras:

Para apreciar e avaliar a beleza que há no mundo, ou numa obra de arte, ou no rosto de uma pessoa, ou na ação que alguém realize, ou num eletrodoméstico... não basta ter olhos para ver (ou ouvidos para ouvir, no caso da obra musical). É preciso possuir adequada disposição interior para apreciar e avaliar melhor, para interpretar melhor o que vemos/ouvimos. Essa disposição se liga à **educação estética**. (PERISSÉ, 2014, p. 27, grifo nosso).

Dois pontos aqui são importantes para pensarmos essa triangulação que envolve o belo, a estética e a arte: por um lado, a apreciação da beleza da arte captada pelos órgãos dos sentidos (e aqui salientamos que um corte de cabelos ou um sorriso também podem ser considerados formas de fazer/apreciar arte); e, por outro, a **capacidade interior** para **interpretar e avaliar** o que os órgãos dos sentidos nos comunicam como belo ao ver ou ouvir. Reside no segundo ponto, como nos indica a citação anterior, o que nos interessa para pensar a proximidade de uma mediação que seja sensível, ligada a uma educação estética: Uma disposição interna que interprete, pelos sentidos, os estímulos estéticos externos.

Contudo, o que dá força à argumentação da arte como agente de transformações internas? O que liga a realidade externa ao seu fundamento interno a partir das significações, das interpretações e das sensações ocasionadas por meio das relações que temos com outras pessoas, objetos ou obras de arte? Para melhor compreender essas questões, Martins, Picosque e Guerra (2010) contribuem ao lembrar que os diálogos que temos com as artes muitas vezes podem parecer solitários, mas, na verdade, são silenciosamente muitos, pois, ao entrar em contato com a arte, para além do que visual ou auditivamente ela nos comunica, também

produz inúmeras relações internas, porém “[...] todas as experiências que vivemos ou os conceitos que construímos influenciam o nosso contato com o mundo” e que “[...] no contato com qualquer objeto, pessoa, cientemente, as experiências passadas geram relações” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p. 18-19).

Dessa forma, o contato com o estímulo externo, ou a presença do belo na concepção do que nos representa a arte, segundo as autoras, necessita de um elemento que acione a sensibilidade a partir dos sentidos.

O certo é que nada foge aos cinco sentidos, pois são eles que nos possibilitam a acolhida das coisas do mundo ou de suas impressões óticas, acústicas, gustativas, olfativas, de temperatura, textura, volume, direção, entre tantas outras. São os cinco sentidos que podem, passo a passo, abrir para nós o nosso caminho para o estésico. É pela apreensão estésica, pelo modo como o nosso corpo é afetado e se deixa afetar que nossa sensibilidade é ativada. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p. 23).

Essa acolhida das coisas que possibilitam o afetamento dos sentidos tem como receptor a própria experiência corporal, que interpreta as sensações e, apreendidas pela estesia⁴⁰, ativa nossa sensibilidade. Logo, é possível identificar nesse campo de forças que gravitam em torno da sensibilidade importantes pistas que compõem a proposição que se almeja para o desenvolvimento de uma mediação sensível, a saber: a experiência do corpo como portador e intérprete dos órgãos dos sentidos; a percepção (visão interna) da arte que ativa nossos sentidos quando apreendidos pela estesia; e a estética como agente de afetamento da sensibilidade. Cabem aqui mais algumas palavras das autoras:

Ao perceber as coisas, o corpo nelas se envolve, deixando-se igualmente envolver por elas. Nessa experiência, o corpo se percebe, ao mesmo tempo, como vidente e sensível – sentindo conhece, conhecendo sente. Nosso corpo sentindo-se, porque se sente ao sentir que sente, reflexiona, ou seja, nosso corpo é cognoscente e realiza uma reflexão enraizada na experiência sensível, na experiência estética (oposta a anestesia que elimina a sensibilidade). A arte é, antes de mais nada, uma experiência sensível. Nela é reinante esse modo perceptivo plantado no corpo (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p. 50).

⁴⁰ “Estesia: Tal termo apresenta-se hoje em aliança com a palavra estética, tendo origem no grego *aisthesis*, que significa basicamente a capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo. Para além das questões ligadas à experiência estética, a estesia diz mais de nossa sensibilidade geral, de nossa prontidão para apreender os sinais emitidos pelas coisas e por nós mesmos” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p. 23).

Para as autoras, portanto, é possível pensar a arte como uma experiência sensível ao que nos acontece a partir da estesia dos sentidos, e, se nos acontece, dá à Estética esse lugar interno de transformações: as experiências corporal, estésica e estética fazem-nos sujeitos de uma experiência que gera saberes e dá sentido ao singular, ao pessoal, ao subjetivo – à experiência que é a própria existência.

Esse saber que deriva da experiência é assinalado por Larrosa (2017) como uma forma de apropriarmo-nos de nossa vida, fazendo da própria existência um construir e desconstruir dos sentidos. O autor faz uma preciosa contribuição que sublinha essa qualidade existencial:

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tomada própria. (LARROSA, 2017, p. 32).

Da mesma forma como aconteceu com a palavra “estética”, que, a partir das contribuições de Perissé (2014) e de Martins, Picosque e Guerra (2010), se desprende de sua condição externa e adentra o campo dos sentidos para que seja possível pensar uma educação pelo sensível, a colaboração de Larrosa (2017) reivindica o que a palavra “experiência” nos permite pensar, dizer ou fazer no singular. Ao mesmo tempo lança luz pelo coletivo que compõe o campo pedagógico, assinalando que ela não pode ser elaborada ou ensinada, mas que, a partir do contato com a experiência do outro, pode ser revivida e tomada como própria, assim como nos é própria a experiência social da vida.

Pensemos então no papel do professor dentro de um contexto no qual sua experiência o favoreça comunicar sua força singular de estar no mundo. Ainda que o conhecimento sobre seu campo de estudos seja amplo, que seus diários estejam impecáveis, que sua assiduidade seja admirável e seu corte de cabelos belo, se suas “[...] experiências não são elaboradas, se não adquirem um sentido, seja ele qual for, com relação à própria vida, não podem se chamar, estritamente, experiências. E, portanto, não podem se transmitir” (LARROSA, 2017, p. 50).

Diante deste estudo constituído pela interlocução dos autores, podemos perceber que o **Sensível** nos faz refletir que a educação dos sentidos é algo que tem a ver com saberes vivenciais, potencializados pela estesia gerada no contato com a arte, com a individualidade de cada experiência, enfim, com a própria existência. No entanto, resta-nos perguntar: Como se transmite uma educação sensível? Não há certamente uma fórmula, conceito ou teoria que possa responder a essa pergunta, mas recorreremos às pistas da epígrafe deste subtítulo ao nos ensinar que a sensibilidade e a *subtil* necessidade de sentir vibram e estremecem absurdamente em nós, a partir das relações que temos com o mundo.

No próximo tópico, procuramos refletir a respeito da interlocução entre os saberes, que partem do individual em direção ao coletivo e de que forma se podem transmitir, ou melhor, mediar.

5.2 MEDIAÇÃO: FORMAR É FORMAR-SE

A arte consiste em fazer os outros sentir o que nós sentimos, em os libertar deles mesmos, propondo-lhes a nossa personalidade para especial libertação. O que sinto, na verdadeira substância com o que sinto, é absolutamente incomunicável; e quanto mais profundamente o sinto, tanto mais incomunicável é. Para que eu, pois, possa transmitir a outrem o que sinto, tenho que traduzir os meus sentimentos na linguagem dele, isto é, que dizer tais coisas como sendo as que sinto, que ele, lendo-as, sinta exactamente o que eu senti. E como este outrem é, por hipótese de arte, não esta ou aquela pessoa, mas toda a gente, isto é, aquela pessoa que é comum a todas as pessoas, o que, afinal, tenho que fazer é converter os meus sentimentos num sentimento humano típico, ainda que pervertendo a verdadeira natureza daquilo que senti.
Fernando Pessoa (2006, p. 260-261).

A escrita de *Pessoa* não é composta com palavras para o entendimento, muito menos para uma equação racionalizada da práxis de nossos comportamentos, ou mesmo uma autoajuda. É um desassossego dos sentidos, e, por assim ser, consideramos com o sentimento humano típico que temos, uma arte que propõe especial libertação. Ainda que pervertendo a incomunicável verdadeira substância que ele sentiu ao escrever as palavras anteriores, encontramos em sua prosa algo

que pertence à nossa linguagem pois, por hipótese da arte que transmite, somos ele e nós toda a gente⁴¹.

No entanto, em que consiste a transmissão do sentir na qual o poeta Pessoa e o filósofo Larrosa se referem? Relembremos: Na prosa de Pessoa⁴² (2006, p. 260), o que se sente profundamente é incomunicável, mas pode ser transmitido pela aproximação que se faz da linguagem do outro como uma forma de tradução, para assim possibilitar-lhe uma leitura própria. Para Larrosa (2017, p. 32)⁴³, o saber sensível proveniente da experiência também não pode ser ensinado ou transmitido, mas revivido pelo outro, que, a partir daí, o toma como próprio.

Nas duas considerações, percebemos um hiato, que, em seu sentido figurativo, representa uma fenda, uma lacuna, um intervalo, que favorecem um diálogo entre saberes, como a adição de ingredientes em uma receita que se faz para muitos e se transforma em um prato que volta a ser saboreado individualmente. Dessa forma, pensando em um contexto educativo no qual o professor é ciente dos processos que envolvem uma educação pelos sentidos, é necessário “pôr a mesa” para o coletivo, em outras palavras, mediar os sabores das experiências.

Uma vez que não se trata de ensinar como se faz, a mediação é um ato que ganha potência ao propiciar um encontro de vozes das experiências, como nos indicam Neitzel, Pareja e Krames (2020). Segundo as autoras,

[...] mediar é uma ação que necessita voltar-se ao outro e, dessa maneira, implica na escuta de sua narrativa assim como na partilha de experiências. Ela não pode ser confundida com o repasse de informações, pois a mediação implica a construção de saberes coletivos, é acolhedora e promove encontros. (NEITZEL; PAREJA; KRAMES, 2020, p. 53).

Para as pesquisadoras, que discutem a mediação do literário como uma forma de experienciar a leitura a partir dos saberes sensíveis, o papel da mediação tem como característica uma ação dialógica por meio da troca de ideias, do questionamento e da partilha dos saberes, sendo essa a direção que elas buscam ao “[...] pensar o sentido da mediação e a função do mediador, sentidos que apontam direções

⁴¹ “Toda gente”, na linguagem coloquial de Portugal, tem o mesmo significado que “todo mundo” na linguagem coloquial brasileira.

⁴² Usamos aqui como referência o próprio autor do *Livro do Desassossego* (2006), Fernando Pessoa (1888-1935) como condutor da prosa. No entanto, a autoria é de seu pseudônimo, Bernardo Soares.

⁴³ Nesta dissertação, ver página 71.

permeadas de possibilidades, de intencionalidades e de responsabilidades” (NEITZEL; PAREJA; KRAMES, 2020, p. 63).

Como responsabilidade, vale ressaltarmos que, entre o mediador e seus pares, há uma lacuna, em que a arte com sua sutil força, passível de apreensão estética, deve ser conduzida sem prescindir dos saberes prévios envolvidos, e, com isso, todos os medos, as paixões, as expectativas e os questionamentos que porventura apareçam. Essa multiplicidade de leituras frente ao estímulo artístico faz da arte uma inesgotável fonte de produção de discursos, algumas vezes dominantes e outras marginais, visto a diversidade que é a própria formação cultural de cada um. Dessa forma, o papel do mediador é, também, um desatador de nós ocasionados pelo *gosto/não gosto*.

Lidar com as referências pessoais é uma tarefa nada fácil para o professor mediador. As expectativas e os saberes nesse contexto são mais bem compreendidas pelas palavras de Martins e Picosque:

É com eles que primeiro lidamos quando temos em nossa frente crianças, jovens ou adultos, estudantes, trabalhadores, professores. Junte-se a tudo isso nossas próprias expectativas e saberes como mediadores. Nestas redes de significações e de incertezas está a arte, ela mesma multiplicadora de sentidos. Toda esta intrincada trama configura a mediação como difícil e apaixonante tarefa. (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 16).

Reside na prática diária de grande parte dos professores, especialmente aqueles que lidam com a arte, a dificuldade em oportunizar a resignificação de conceitos enraizados em nossas crianças e adolescentes, adquiridos ao longo de uma formação na qual arte é tida apenas como fazer a cópia, decorar o texto, não errar a coreografia, imitar o canto ou executar o ritmo. Por isso, a mediação é difícil e ao mesmo tempo apaixonante, pois nos desafia a participar de uma complexa rede de significações ao mesmo tempo que nos presenteia com a produção de conhecimentos a partir desses múltiplos sentidos.

Ainda em Martins e Picosque (2012), a premissa para uma mediação que enriqueça pontos de vista de todos os envolvidos requer do profissional docente uma quebra de conceitos estereotipados. Para as autoras, a problematização acontece a partir dos próprios referenciais docentes.

São nossos esquemas referenciais, que quando inadequados ou empobrecidos não nos permitem perceber certos fenômenos. Isto é um sério problema quando abordamos a arte e seu ensino. De

forma geral, nossa cultura não valoriza a linguagem da arte como forma de expressão e como área de conhecimento, ainda vive cercada pelos mitos do bom desenho, da cópia fiel da realidade, cercada de uma auréola de elitização do universo artístico. Se não transformarmos nossos esquemas referenciais, não podemos perceber aspectos que estariam encobertos pelos nossos próprios filtros. (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 16).

É preciso percebermos como a arte que está à nossa frente, para além dos sentidos que ela nos comunica, pode transformar nossa própria fruição a partir da experiência do outro; assim, é necessário desvelar a arte de nossos filtros.

Para que nossos esquemas referenciais encontrem na mediação formas de ativar a sensibilidade, Martins e Picosque (2012) ressaltam a necessidade de empatia por parte de quem media, assim como considerar, a cada nova proposta, os olhares anteriores e entendê-los como conhecimentos prévios que carregam saberes culturais, sociais e afetivos, sendo a mediação uma forma de potencializar sensivelmente as experiências já vividas por quem ensina e quem aprende.

Ser mediador, mobilizando a aprendizagem cultural da arte, é encontrar brechas de acesso, tangenciando assim os desejos, interesses e necessidades destes aprendizes, antenados aos saberes, sentimentos e informações que eles também transmitem, participando do complexo processo de comunicação. É preciso pensar em desafios instigadores e estéticos, com comentários estimulantes e questões instigantes para as quais não há respostas óbvias. (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 18).

É, portanto, na capacidade do mediador em compreender a arte que medeia e como ele dinamiza o processo de comunicação em sala que se encontra o maior desafio da mediação. Não se pode obrigar a degustação de uma obra de arte sem esse devido cuidado, o qual envolve estar atento aos saberes, aos sentidos e às informações que seus alunos transmitem, possibilitando, paulatinamente, um aprofundamento para que a música, a pintura, a leitura, o desenho ou qualquer forma de arte tenha cada vez mais sentido.

Para Perissé (2014), a mediação não é um caprichoso encontro com o gosto pessoal do professor, mas uma forma de fazer amadurecer em seus alunos a compreensão, a apreensão e a apreciação da arte. Por ser um ato cultural, é necessário também compreender e aceitar as diferentes concepções culturais trazidas para o coletivo. Em suas palavras:

O professor é mediador do encontro entre alunos e arte, mas obviamente precisa ter intimidade necessária (ou seja, bastante

intimidade!) com a arte que pretende apresentar, quase corrigia o verbo – com que pretende *presentear* seus alunos. Apresentar, tornar presentes, atuais e relevantes, para os alunos até mesmo as obras de arte mais antigas ou herméticas. Enfatizado, porém, que esse encontro será sempre uma experiência única e intransferível. A mediação do professor jamais substituirá o diálogo, fácil ou problemático, entre um indivíduo e a obra de arte. (PERISSÉ, 2014, p. 48).

Para o autor, as experiências únicas e intransferíveis geram diálogos que encontram na mediação cultural um importante argumento: o caráter coletivo dá-se pela vontade de formar ao mesmo tempo que estimula a vontade de formar-se.

Uma experiência estética na qual a formação seja unilateralmente mediada pelo professor, por mais preparado que esteja e íntimo da linguagem que deseja comunicar, não indica necessariamente um diálogo, pois é em sua “[...] vontade de formar-se, [que] o professor se deixa influenciar pela arte, [e] administra conscientemente essa influência” (PERISSÉ, 2014, p. 52). Em contribuição à essa reflexão, Perissé acrescenta:

Deixar-se formar pela arte não envolve, necessariamente, saber explicá-la. Antes de tudo, e depois de tudo, a formação estética do professor (muito longe das formatações pasteurizadas) consiste em que ele veja melhor o que está vendo, ouça melhor o que está ouvindo, saboreie melhor o que está saboreando. [...]. Em busca da inocência inteligente, o professor aperfeiçoa a sua autoconsciência, vê-se como sujeito do pensamento e do sentimento e, por outra parte, como alguém chamado a ver, na realidade externa: a beleza, o enigma, a sugestão, o símbolo, a sutileza, o risível, a ambiguidade, o sublime, o trágico... tudo aquilo que prima pela ausência em tantos exames, provas e testes decisivos para definir o destino acadêmico e profissional de nossas crianças e jovens. (PERISSÉ, 2014, p. 53).

Nesse sentido, a mediação sensível preocupa-se em possibilitar (e discutir) o contato estésico com a música que se ouve e não apenas classificá-la em um determinado gênero musical; em interpretar (e ressignificar) as entrelinhas de uma obra literária em vez de somente saber a data de nascimento de um escritor; em fruir (e criar a partir disso) o uso de cores e de formas em uma pintura do que apenas conhecer o contexto histórico da obra ou do artista. É isso que Perissé (2014) assinala ao escrever sobre a busca da **inocência inteligente** e o aperfeiçoamento da **autoconsciência**, pois, segundo o autor: “A formação estética nos rouba a ingenuidade e nos devolve...ou talvez faça acontecer em nós, como jamais antes, a inocência vidente e audiente” (PERISSÉ, 2014, p. 53).

A mediação sensível, portanto, refere-se a uma autoeducação que é possível a partir do lugar coletivo das sensibilidades, que encontra no saber interno, pessoal e intransferível, proveniente da experiência em contato com a arte e com os outros, essa mútua e benéfica associação entre a capacidade de ver a realidade externa, **o formar, e o formar-se**, tornando a realidade interna uma contínua (trans)formação. A mediação sensível não é um conceito hermético na composição de duas palavras, mas uma proposição que leva em conta os diversos ingredientes que dão sabor às experiências postas à mesa. É também perverter a verdadeira natureza do que se sente, para que a sensibilidade possa ser traduzida na linguagem do outro. Quem faz a **mediação sensível** não sou eu ou aquela pessoa, mas toda a gente que se deixa envolver e envolve os outros.

Assim sendo, no próximo capítulo, relacionamos a preposição em torno da mediação sensível para analisar outra atividade realizada na Escola Professora Maria Rosa Heleno Schulte, com a utilização das polias.

6 POLIAS: AS IMAGENS MUSICAIS DE SACKS EM DIÁLOGO COM A CONSCIENTIZAÇÃO MUSICAL DE KOELLREUTTER

*Escuto-me sonhar.
Embal-me com o som das minhas imagens...
Soletra-se-me em recônditas melodias.
Fernando Pessoa (2006, p. 449).*

Lembro-me de um sonho que tive quando era adolescente, com uma banda de *rock* e uma mulher cantando. O som era envolvente e levava-me cada vez mais perto do palco para assistir a *performance*. Ao ouvir a música, eu podia perceber cada detalhe instrumental como a linha de baixo, o ritmo da bateria e o *groove*⁴⁴ dos acordes da guitarra. A nítida imagem e o som embalavam um sentimento de algo novo, vivo na fruição que sentia. Ao fim da música, a vocalista veio em minha direção, fitou-me os olhos e disse: “Pegue, essa música é sua”. Acordei de súbito! Lembro-me de ter ficado algumas horas com a música na cabeça, mas, depois de algum tempo, assim como a finitude do evento sonoro real, sobrou-me apenas a lembrança da imagem com suas recônditas melodias.

Poucos sonhos nos ficam guardados na memória dessa forma, mas, certamente, os que se mantêm vivos, durante tantos anos, são frutos, neste caso, de imagens mentais musicais, de uma consciência musical, acionadas por experiências sensíveis que tivemos quando acordados, mas que se mantêm ativas durante o sono, e, quiçá, ganharão vida como em um sonho.

Começo a articulação das próximas linhas pelas palavras do médico, ensaísta e escritor Oliver Sacks (2007). Utilizo algumas de suas passagens para dar abertura a este capítulo e continuo o percurso com as ideias de outro grande pensador: o músico, compositor, ensaísta e educador musical alemão naturalizado brasileiro Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005), uma das principais influências que tive para pensar o uso das polias, ainda em 2018. Estas deram origem às atividades realizadas, pelas crianças e por mim, durante dois encontros nos quais utilizamos esse material alternativo que resultou na produção de dados para esta pesquisa.

A música sempre foi presente na vida do médico neurologista Sacks (1933-2015), o qual concentrou boa parte de sua carreira estudando os efeitos da música

⁴⁴ O *Groove* é um termo muito utilizado por músicos, o qual se refere, geralmente, ao ritmo constante dos instrumentos. Apesar de não haver um consenso sobre a palavra, ela está associada ao “sentir” ou ao “balanço” da música no corpo, mais do que uma especificação técnica do ritmo.

no cérebro humano. Ao transitar também pela área da psiquiatria, tornou-se um importante palestrante, professor e escritor sobre o assunto. No seu livro *Alucinações Musicais* (SACKS, 2007), ele narra uma série de relatos envolvendo música e cérebro a partir de considerações dos seus pacientes, estudantes e amigos de profissão.

Sacks (2007) assinala que temos a capacidade de criar **imagens mentais** acerca de eventos sonoros, e, com a prática musical formalizada até os níveis mais profissionais, somos capazes de ouvir música em nosso cérebro sem o fenômeno acústico estar realmente acontecendo. Desse modo, ouvimos mentalmente o som de composições escritas em partituras como lemos silenciosamente as palavras de um livro. Em suas considerações sobre imagens mentais, ele descreve:

A música, para a maioria de nós, é uma parte significativa e em geral agradável da vida. Não falo só da música externa, a que ouvimos com nossos ouvidos, mas também da música interna, a que toca na nossa cabeça. [...] se fizermos um levantamento entre nossos amigos poderemos perceber que as imagens mentais musicais apresentam-se em uma gama tão variada quanto as visuais. Há pessoas que mal conseguem manter uma melodia na cabeça, enquanto outras podem ouvir sinfonias inteiras na mente, quase tão detalhadas e vívidas quanto as ouvidas por meio da percepção real. (SACKS, 2007, p. 42).

O contexto de sala de aula toma uma parte significativa de nossas vidas e pode gerar lembranças que revivemos em sonoridades nas vozes dos professores, no sino que toca, nas aulas de Educação Física, e outras vívidas imagens sonoras, especialmente as que nos foram agradáveis durante o percurso escolar. Um elogio de um professor, um trabalho bem-feito, uma apresentação bem-sucedida, um questionamento bem elaborado ou uma vivência “fora da curva” soam como uma espécie de música que nos fica na cabeça ao longo da vida – uma experiência apreendida pelos sentidos. Visto por esse lado, é interessante pensar se é possível que imagens mentais de música possam ser experienciadas a partir da percepção real da imagem, aquilo que os olhos veem e os sentidos interpretam como som.

Sacks é, porém, neurologista; ele tem, naturalmente, a fundamentação de seus estudos concentrados na medicina, o que torna sua escrita científica, em contraste com a ciência filosófica que circunda os saberes sensíveis e a experiência, mais fisiológicas do que conceituais. Há, no entanto, uma passagem em seu livro que merece uma “atenção sensível”, quando o autor trata a sinestesia vista pelas lentes da neurologia, como capacidade de relacionar cores e som. O autor explica que há “[...] estimativas de que a incidência de sinestesia seja de aproximadamente um caso

a cada 2 mil indivíduos” (SACKS, 2007, p. 179), número que se justifica por ser uma capacidade considerada comum e não uma anormalidade pelas pessoas que a possuem, portanto não comunicadas aos médicos.

Sacks relata o caso de um paciente seu que era pintor, o qual, após sofrer um traumatismo na cabeça, ficou totalmente daltônico. O paciente perdeu não só a capacidade de perceber, como a de imaginar as cores e a visualização delas junto à audição de músicas, o que lhe ocorreu durante toda sua vida antes de acidentarse. Nas considerações, o autor descreve:

Isso me convenceu de que a sinestesia era um fenômeno fisiológico, dependente da integridade de certas áreas do córtex e das conexões entre elas – neste caso, entre partes de áreas específicas do córtex visual necessárias para construir a percepção ou as imagens mentais de cores. A destruição dessas áreas nesse homem deixou-o incapaz de vivenciar qualquer cor, inclusive a música ‘colorida’. (SACKS, 2007, p. 179).

Apesar das considerações apresentadas, em grande parte deste capítulo⁴⁵ do livro de Sacks, apontarem para uma relação estritamente sinestésica/fisiológica em relação às imagens mentais produzidas pela audição, o autor desenvolve seu pensamento e descreve que, segundo os últimos estudos que pesquisou, “[...] já não há margem para dúvida quanto à realidade fisiológica, tanto quanto psicológica, da sinestesia” (SACKS, 2007, p. 192). Todavia, ele não identifica tal capacidade como algo a ser desenvolvido, mas, sim, como uma condição inata ou resultante de um acidente que compromete as áreas do cérebro responsáveis pelo processamento das cores.

Se tomarmos como exemplo a arte contemporânea e suas formas de conceituar suas obras, entendendo-as como experiências sinestésicas ou multissensoriais⁴⁶, explorar possíveis formas de criação daquilo que Sacks define como imagens mentais musicais estaria mais próximo de uma mediação dos sentidos do que de uma condição inata a cada dois mil indivíduos.

E as polias, qual o seu lugar nesse contexto? É preciso voltar um pouco para melhor compreender como o meu interesse nas atividades com as polias e a proposição em torno da mediação sensível, ainda em gênese intuitiva, veio sendo elaborada nos últimos anos.

⁴⁵ Capítulo 14 - “O tom verde-claro: a sinestesia e a música” (SACKS, 2007, p. 177-195).

⁴⁶ Sobre obras multissensoriais, nesta dissertação, ver páginas 31 e 32.

Em 2018, ainda como aluno especial do PPGE, passei a revisitar alguns autores que havia conhecido enquanto cursava Licenciatura em Música⁴⁷. Especialmente influenciado por uma leitura mais apurada das ideias de música propostas por Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005), começava a experimentar diferentes formas de aprender e mediar no coletivo.

Teca Alencar de Brito, principal interlocutora de Koellreutter no Brasil, aponta que: “O significado e o papel da consciência no ato de ser, perceber, conhecer, expressar, aprender, transformar ocupavam lugar central na concepção e produção artístico-intelectuais de Koellreutter” (BRITO, 2015 p. 55), o que me levou a intuir novas proposições no uso de materiais alternativos para o ensino de música.

A ordenação de sons gerados pela especificidade dos materiais com seus timbres e frequências⁴⁸ poderiam ir mais além do que, comparativamente, um instrumento musical pode soar, ou que uma partitura alternativa pode representar graficamente. Nesse sentido, a partir das indicações que pude observar ao ver as crianças manipularem as polias e suas formas de conceituar o uso do material, percebi que, para além de fazer a grafia do som (ouvir e escrever), o próprio material poderia gerar uma grafia a partir de seu movimento, ou seja, a possibilidade de ver o som sendo grafado pelo próprio material.

Aluna e amiga de Koellreutter, Brito assinala que a música para seu professor foi o cerne de sua vida, pois, por meio dela, podemos compreender, constituir e comunicar o mundo, realizarmos permanentemente jogos de ordenações e de relações, em que a consciência, integrada ao ambiente, justifica e fundamenta a presença do fato musical em nossas vidas e no coletivo. “Na abordagem Koellreutteriana, essa questão se relaciona, direta e intrinsecamente, aos processos de realização musical, à construção e a comunicação da consciência musical emergente” (BRITO, 2015, p. 55).

Para Koellreutter (BRITO, 2015), os processos de conscientização musical emergentes são dinâmicas ocorridas na inter-relação entre o indivíduo e o ambiente e integram um processo de **transcendência** em sintonia com as formas de **conceituar** a música.

⁴⁷ Cursei Licenciatura em Música pela UNIVALI em duas etapas: de 2006 e 2007 e de 2012 a 2013, ano de conclusão.

⁴⁸ Em música, as frequências são relativas às alturas, como grave, médio e agudo. A unidade de frequência de um som é medida por Hertz (Hz).

Nessa abordagem, a qualidade e o grau de conscientização próprios a cada ser humano resultam do envolvimento ativo com o mundo observado, ou seja, da influência sobre as propriedades dos objetos e os processos analisados. Estes determinam a imagem e, principalmente, o relacionamento estabelecido com o espaço e o tempo. (BRITO, 2015, p. 57).

Brito explica que as ideias do professor percorrem o caminho da experiência estética, que se funde culturalmente com as formas como lidamos com os objetos e os procedimentos que se desdobram, o que no plano da educação faz da experiência musical um jogo em que perceber, intuir, sentir, refletir, criar e transformar se atualizam constantemente. Ainda sobre o pensamento de seu professor, Brito acrescenta:

Percorrer o território do pensamento koellreutteriano permite refletir sobre o ser e estar da música na cultura e, especialmente, no espaço da educação; sobre a importância do redimensionar e do transformar. É pretexto para a reconsideração de valores e hegemonias; para a revitalização do significado da experiência estética e do viver a vida como um jogo da arte. Pretexto para questionar o sentido e a função da educação, de modo geral, e da educação musical particularmente. (BRITO, 2015, p. 113).

A revitalização do significado da experiência estética referida pela autora relaciona-se à **transição** do elemento estético discutido na área da execução musical. As estruturas do academicismo debatem estilos e procedimentos de composição no decorrer da história da música ocidental (estética da música barroca, renascentista, clássica, etc.), para uma experiência que decorre da criação e da recriação de conceitos baseados nas vivências musicais possibilitadas por professores de música em todos os níveis de ensino.

A autora lembra que uma “[...] das mais recorrentes e significativas frases, repetida exaustivamente por Koellreutter, diz que **o professor deve aprender a apreender do aluno o que ensinar**” (BRITO, 2015, p. 101, grifo nosso), o que não é distante da proposição de uma mediação sensível, em que o coletivo favorece uma interlocução na qual formar é parte indispensável do formar-se.

A leitura de Sacks (2007) indica a devida importância no que diz respeito aos processos fisiológicos em relação à música. No corpo, a carne, a pele, os ossos e os nervos são capazes de traduzir os estímulos recebidos pelos órgãos dos sentidos que fisiologicamente favorecem a criação de imagens mentais a partir de eventos sonoros. No entanto, talvez não seja preciso uma lesão e muito menos uma condição inata para tornar o som visível, ou olfativo, ou tátil. Quem sabe, a sinestesia fisiológica

possa ser mediada a partir da sensibilidade para que possamos ser capazes de cantar um quadro ou sentir o sabor de um som. Nesse sentido, as importantes contribuições de Koellreutter dizem-nos que a vida é uma experiência estética que dialoga e joga com a arte, fazendo do plano da educação musical um território especialmente capaz de integrar processos de transcendência nas formas de conceituar, para que seja possível construir uma consciência musical por meio da qual emergem imagens, reais ou mentais, por exemplo, a partir de um simples traçado sonoro de polias.

6.1 POLIAS: UMA QUESTÃO DE SOM (E TEMPO)

*Tenho escrito frases cujo som, lidas alto ou baixo
– é impossível ocultar-lhes o som –
é absolutamente o de uma coisa que ganhou
exterioridade absoluta
e alma inteiramente.*
Fernando Pessoa (2006, p. 173).

Do punho ao digital, a grafia da palavra escrita pode nos dizer muito a respeito de quem a escreveu, e sobre nós mesmos como intérpretes. Humanos que somos, torna-se impossível ocultar o som de uma leitura, mesmo que mentalmente. Na palavra escrita, o **som da grafia** possui alma pela percepção real do som na voz da leitura. Já os objetos... eles subvertem a ordem das coisas, pois a sua composição, aquilo que lhe confere sentido ao que é, projeta de seu corpo eventos sonoros que ganham exterioridade absoluta pela **grafia do som**.

Era junho⁴⁹, saí apressadamente da Universidade para a Escola, como quem volta para a sala de aula depois das férias escolares, pois era dia de trabalhar com as polias e suas sonoridades, momento para quem ensina e aprende e para quem aprende e ensina.

Cheguei à escola 15 minutos antes do início da aula e preparei o ambiente da sala. Dispus as cadeiras em semicírculo, com a mesa do professor no centro. Era preciso que a visualização da atividade acontecesse igualmente para todos. As crianças começaram a entrar na sala. A turma estava cheia; eram 18 crianças, a professora regente, a cuidadora, minha orientadora, uma amiga do Mestrado e eu.

⁴⁹ Em 5 de junho de 2019, aconteceu a segunda aula com a turma do primeiro ano da Escola Básica Municipal Professora Maria Heleno Rosa Schulte, situada no bairro Espinheiros no município de Itajaí. Assim como a aula de música para os pequenos, essa foi a segunda aula das demais oficinas ofertadas para estudantes dos outros níveis de ensino, mediadas pelos(as) acadêmicos(as) e professoras orientadoras do PPGE-UNIVALI naquele ano.

Na hora marcada, todas as crianças subiram⁵⁰ em direção à sala e o abraço foi inevitável, um encontro caloroso, típico de crianças dessa idade, 6 e 7 anos. Era, então, hora de começar nossa aula de música!

Com todos em seus lugares, iniciei perguntando sobre a aula, se alguém tinha ideia do que iria acontecer durante o encontro. Um dos meninos respondeu confiante que só podia ser música mesmo e iríamos cantar “uma música legal”. Muitos comentários começaram a surgir: cantar uma música sertaneja; ouvir uma música nova; aprender a cantar com o professor; aprender a tocar violão; aprender a tocar violino.

Percebi que o planejamento que havia elaborado teria de esperar um pouco. As expectativas em torno da aula de música, naturalmente, seguiam o curso normal, em que cantar ou tocar um instrumento compõe a imagem que se tem em aprender música. Estávamos apenas no segundo encontro e iniciá-lo falando sobre grafias e as formas de escrever música poderia fragilizar o que de mais precioso estava acontecendo naquele momento: a comunicação entre nós. Assim, foi preciso antes ouvir as crianças para aprender o que apreender delas e possibilitar que nossas formas de conceituar entrassem em sintonia para gerar saberes mútuos.

Decidi, então, fazer uma comparação entre **cantar** e **tocar**. Perguntei o que era preciso para cada uma das práticas: a boca, o pescoço, a voz, a cabeça, foram algumas das respostas sobre o que era preciso para **cantar**; e uma guitarra, um violino, uma bateria ou um piano para **tocar**. Para mim, as respostas sobre o **tocar** foram curiosas, pois a intenção foi chamar atenção para a importância do corpo, de sentirmos a música inicialmente por ele. Perguntei, então, o que era preciso para tocar um piano, ou uma guitarra. “Essa é fácil” - respondeu uma menina – “os dedos, né!”. Todos riram, não porque a resposta foi engraçada, mas pela expressão do professor diante do óbvio, pois “como um professor de música não poderia saber isso!”. Agradei a colaboração da menina e refiz a pergunta: “Onde estão os dedos? E as mãos? E os braços?”. Depois de percorrer todos os membros do corpo, novamente refiz a pergunta, mas, desta vez, questionei se um piano ou um violino poderiam tocar sozinhos. Não demorou muito para concluirmos que, independentemente da escolha em cantar ou tocar, precisamos do nosso corpo para fazer música, pois da mesma

⁵⁰ A edificação da escola tem quatro andares, sendo a sala do primeiro ano situada no primeiro andar. O prédio era de uma antiga fábrica de leite que foi adquirida e adaptada pelo município, de forma provisória, até a construção de uma nova escola.

forma que a voz é o principal instrumento do nosso corpo, violinos e pianos são sua extensão para fazer música.

Assim, antes de demonstrar as polias ou debater sobre a possibilidade de fazer música utilizando outros materiais que não fossem instrumentos musicais convencionais, a mediação foi sendo conduzida conforme o interesse das crianças, em uma conversa informal e divertida, a qual gerou empatia, saberes, questionamentos e reflexões, ao mesmo tempo em que direcionava nossa atenção para o saber sensível procedente do corpo.

Para consolidar nossa conversa, decidi fazer um pequeno ritmo com percussão corporal para que todos pudessem experimentar aquilo que estávamos conversando. A atividade consistiu em organizar três timbres corporais, de forma que o ritmo fosse repetido três vezes. Durante a demonstração, percebi que algumas crianças estavam tendo dificuldades em memorizar a sequência, então optei por criar um recurso com palavras: *Tum* (som do peito), *Pá* (palmas) e *Ti* (parte superior da mão), organizando-os da seguinte forma: *Tum-Tum / Pá-Pá / Tum-Ti-Pá* (Vídeo 2).

Vídeo 2 - Percussão Corporal



Fonte: Acervo do autor.

A resposta foi imediata, pois o recurso em agregar palavras ao som parece ter gerado uma proposição sonora gestual, em que a consciência rítmica é acionada ao ouvir o som do corpo sendo percutido, e simultaneamente cantado mentalmente.

Para Delalande (2019), o som é intuitivamente ligado à percepção do movimento, tendo na relação visual do gesto um importante papel na forma como se percebe a música, como, por exemplo, a percepção sonora que se tem ao ver os gestos de um violinista tocando.

Certamente, o primeiro gesto musical é o gesto do instrumentista: a música se faz com as mãos e com o sopro. Não há música sem isso, e de maneira geral qualquer som é resultado de um gesto ou de um movimento: de um choque, de um atrito, de um deslocamento de ar,

que, na maior parte dos casos, pode ser visto ou sentido. (DELALANDE, 2019, p. 47).

No entanto, o autor ressalta que há diferenças entre a percepção do som produzido pelo gesto com intenção musical e o som que se percebe como fonte sonora. No contexto da atividade com as crianças, essas diferenças situam-se na capacidade de reconhecer auditiva e visualmente os sons do corpo (som do peito, palmas e parte superior da mão) e, também, a possibilidade de percebê-los ritmicamente pelas palavras (Tum, Ti, Pá). Nesse sentido, o autor esclarece:

Existem duas possibilidades. Em primeiro lugar, o som só pode ser resultado de um gesto, mas não há relação de forma, ou seja, a evolução não se assemelha à do gesto. Nesse caso, o som tem para o ouvinte somente uma função de indício: sabemos, ouvindo um sino, que ele foi batido. Em segundo lugar, acontece o contrário, o gesto desenha completamente o som, do início ao fim, como nas fricções [do arco de um violino]. Assim, se existe uma saliência do som, é porque friccionamos mais forte ou mais rápido. O modelo do som do violino é exatamente o rastro do gesto do arco. Aqui o som não é somente o indício, mas também a imagem do gesto. (DELALANDE, 2019, p. 48).

Em nossa aula, não há violinos ou pianos, mas gestos observados por uma mediação sensível atenta aos caminhos indicados pelas crianças, os quais levam a apreender os seus saberes prévios e experimentar as possibilidades rítmicas e sonoras por meio de percussão corporal. Isso, como nos indica Delalande, possibilita uma ponte perceptiva entre o som como indício à imagem do gesto. Antes da grafia do som das polias, foi necessário pensar cada passo dessa intervenção como um jogo, composto em um tabuleiro de percepções visuais e sonoras.

Depois de terminar a percussão corporal, solicitei às crianças um momento de atenção, pois era hora de conhecer um objeto diferente, que tinha som, mas não possuía cordas como uma guitarra, peles como uma bateria ou arco como um violino. Acrescentei que era um instrumento musical não convencional, e, assim como as sonoridades experienciadas em nosso corpo, encontrei no corpo desses objetos sons para fazer música.

Peguei uma mochila amarela que parecia ser muito pesada, movimentando-a lentamente no intuito de escutarmos o som que vinha do seu interior. Antes de ver o que havia dentro, pedi para que todas as crianças ouvissem atentamente o som e identificassem que tipo de material elas ouviam, e logo ecoaram as vozes: *vidro! metal!* (Vídeo 3).

Vídeo 3 - Atenção ao timbre



Fonte: Acervo do autor.

Mediar a escuta é essencial para gerar hábitos de percepção em relação ao som conforme vão sendo apresentados. É interessante, assim, direcionar a atenção das crianças para as fontes sonoras e musicais, as quais se pretende trabalhar em cada momento. A acuidade leva à identificação, à exploração e à criação a partir do processo de conscientização dos eventos sonoros, que vão dos sons corporais, da natureza, de objetos, de máquinas, aos instrumentos musicais convencionais e suas características timbrísticas.

Brito (2003) ressalta que a prática da escuta em educação musical não deve ser tratada como pano de fundo, pois envolve análise, recepção e interação com o material sonoro.

Aprender a escutar, com concentração e disponibilidade para tal, faz parte do processo de formação de seres humanos sensíveis e reflexivos, capazes de perceber, sentir, relacionar, pensar, comunicar-se. [...]. Escutar é perceber e entender o som por meio do sentido da audição, detalhando e tomando consciência do fato sonoro. Mais do que ouvir (um processo puramente fisiológico), escutar implica detalhar, tomar consciência do fato sonoro. (BRITO, 2003, p. 187).

Em consonância com a mediação sensível, formar seres humanos a partir da sensibilidade, gerada ao entrar em contato com estímulos sensoriais relacionados à audição, vai além do processo fisiológico, pois se trata de conceituar pelo som. A mediação do professor deve estar atenta à cada passo do processo: escutar atentamente os sons do corpo e, em seguida, o material metálico implica *detalhar e tomar consciência do fato sonoro* em uma aula de música.

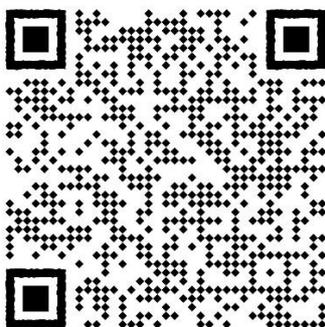
Depois de identificarmos o timbre do material, chegou o momento de ver o que tinha dentro da mochila. Antes de percutir as peças, mostrei que elas tinham tamanhos diferentes, o que gerou sonoridades diferentes. Expliquei às crianças que aquelas peças geralmente eram feitas de metal rígido, mas também podiam ser

encontradas em madeira ou plástico; eram utilizadas de diversas formas e em diferentes situações, como em motores de carros e caminhões, na construção de casas para puxar areia ou cimento, em engrenagens de máquinas domésticas ou industriais, e até em relógios. Contudo, o que todas as crianças queriam mesmo saber era: “Como se toca isso?”.

Silenciosamente, dispus as polias na mesa (seis no total), cuidando para preservar a surpresa sonora. Depois de organizadas, peguei duas baquetas feitas especialmente⁵¹ para tocar as polias e comecei a percuti-las, sem um padrão rítmico, apenas para que fosse possível perceber a diferença de sonoridade entre elas. Algumas crianças narraram suas impressões: xilofone; som de filme de terror; bateria, entre outras.

Aos poucos fui diminuindo a intensidade e espaçando os sons, para, então, começar um ritmo. Intuitivamente, as crianças começaram a interagir batendo palmas, a acompanhar o ritmo pela pulsação, imitar a célula rítmica, percutir as mãos sobre a mesa, e, ainda, intercalar palmas, batendo sobre a mesa e o som do peito, assim como no início da aula com a percussão corporal (Vídeo 4).

Vídeo 4 - Tocando as polias



Fonte: Acervo do autor.

A minha preocupação inicial em mudar o curso do planejamento foi, na verdade, uma oportunidade de mediação orientada pelas vozes das crianças, para assim chegar ao som das polias, partindo de um lugar que lhes era conhecido: uma aula de música; instrumentos musicais; cantar e tocar; sentir o som do corpo; para um lugar não explorado, desconhecido, misterioso: o som da mochila; peças de motor; diferentes sonoridades; ritmos conhecidos com peças de metal recém-descobertas.

⁵¹ As baquetas foram confeccionadas com palito de bambu (espetinho) e uma missanga grande na cabeça, envolvida por fitas adesivas.

O planejamento teve de esperar um pouco, ainda bem! A clareira que ia se abrindo deu tempo para que professor e crianças experenciassem outros modos de observar e sentir o que estava acontecendo no grupo, para que cada um, em sua experiência individual, pudesse transitar daquilo que lhes é conhecido em uma aula de música, para novas possibilidades, lugares e saberes ao encontro da estesia dos sentidos.

Martins e Picosque (2012) reforçam a compreensão em torno da *(an)estesia* e sua relação com o cotidiano, especialmente na atenção sobre si e como somos ou não afetados pelo mundo que habitamos, o que nos deixa profundas marcas e afetam nossa forma de compreender e agir no mundo. Para que essa consciência venha a ser estimulada, as mediações devem contemplar a criatividade como um processo de afetamento, e não apenas a realização de tarefas. Segundo as autoras:

Se pensarmos na pedagogia estética artística, é vital deixar que o corpo trance uma rede complexa de relações sensíveis e perceptivas sobre o que olha, escuta, toca, vivenciando sensibilidades gestadas na sensação, elaborando pacientemente um saber sensível. Um olhar demorado, uma escuta atenta demanda um processo que envolve lentidão e a longa conquista do contato imediato com a fluidez da matéria, numa experiência silenciosa, direta e íntima, seja com a matéria sonora, seja com a matéria visual, gestual... Há que se 'perder tempo' em processos educativos em Arte. (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 127).

Há, na contribuição das autoras, portanto, uma ação que se refere a processos estéticos artísticos, os quais, agregados à mediação sensível, fazem do tempo das experiências, frente ao som como matéria, um agir das sensibilidades. Além disso, há uma ação compreendida pelo corpo no encontro imediato com a fluidez do som como objeto e, ainda, a imagem do gesto musical, seu movimento e sua grafia, frente às polias e suas sonoridades.

Para o professor mediador do sensível, que prescinde momentaneamente do seu planejamento a favor de um tempo que contemple o exercício dialógico do experimentar, encontrar processos coletivos de elaboração do saber sensível transforma a visualidade em uma vivência ou experiência gestadas pelas sensações, que são sua própria maneira de formar-se.

6.2 POLIAS: GRAFIA DO SOM

*Basta que eu veja nitidamente,
com os olhos ou com os ouvidos,
ou com outro sentido qualquer,
para que eu sinta que aquilo é real.
Pode ser mesmo que eu sinta
duas coisas inconjugáveis ao mesmo tempo.
Não importa.*
Fernando Pessoa (2006, p. 173-174).

Algumas vezes falo de crianças e infâncias como algo latente em minhas vivências de educador, mas distante da vida de Pessoa que sente. Adulto letrado, caio na redundante realidade articulada pela divisão que a razão faz entre visão, audição, olfato, tato. Outras vezes, porém, falo diretamente com crianças em suas infâncias, e volto para um lugar onde é possível sentir a visão e a audição ao mesmo tempo. Basta ver com os ouvidos para que o diálogo sensível torne-se possível.

[professor] – *Ouvimos com o corpo inteiro!*
[criança de 6 anos] – *Com as orelhas dos pés?*

Novamente, levei as polias, agora para trabalhar em nossa terceira aula⁵², no intuito de utilizá-las em uma nova abordagem que me foi ensinada por outras crianças, um dia após nosso último encontro⁵³ na escola. Estava empolgado, pois há algum tempo vinha pensando em como produzir grafias que não fossem apenas registradas a punho, mas que pudessem ser grafadas de forma síncrona ao evento sonoro real. Entretanto, antes de descrever esse encontro, é preciso relatar como elaborei a atividade proposta.

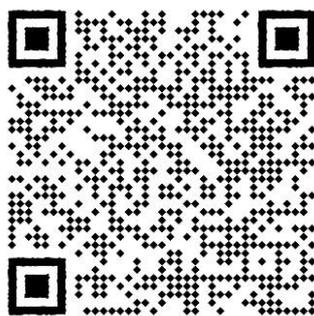
Já havia percebido, durante as aulas com as polias, que algumas crianças costumavam girar as peças, fato que me deixava apreensivo pelo temor que o peso do metal pudesse vir a machucar suas mãos. O movimento das polias causa um efeito sonoro bastante peculiar: seu peso faz com que elas girem em torno de seu eixo central, aumentando gradualmente sua velocidade até parar totalmente. Dessa forma, decidi usar esse recurso sonoro toda vez que trabalhava com as polias, mas com todo o cuidado necessário para que não houvesse incidentes.

⁵² Dia 16 de junho de 2019.

⁵³ O encontro anterior foi a segunda aula, que aconteceu em 5 de maio de 2019 (nesta dissertação, ver subtítulo 6.1).

Ao utilizar o som do giro das polias com outro grupo de crianças⁵⁴, um menino de sete anos pintou as extremidades de uma polia com tinta guache, para ver se o seu movimento produziria traços. Prontifiquei-me a ajudá-lo, mas fiquei observando atentamente para não interferir na pesquisa da criança, deixando-a explorar os materiais livremente. Na primeira tentativa, a tinta não fixou de forma contínua na folha, por isso o traço se apagou logo nos primeiros giros da polia. A experiência não ficou como esperávamos, porém percebi que sua atitude criativa gerou um saber compartilhado e nos levou a pesquisar outros possíveis recursos em sala até encontrarmos um material que poderia dar certo. Conseguimos e refizemos o teste – o resultado foi fantástico: usamos papel carbono azul (que antigamente era utilizado para fazer cópias de texto em notas fiscais) embaixo das polias e, abaixo do carbono, uma folha A4 em branco, assim foi possível grafar o seu movimento (Vídeo 5).

Vídeo 5 - Polias e carbono



Fonte: Acervo do autor.

Dessa forma, a mediação não ficou restrita à observação do recurso sonoro ocasionado pela percussão das polias. A liberdade na manipulação dos materiais possibilitou que a intuição da criança envolvesse ambos em uma pesquisa que, a partir da experiência individual, gerou um saber coletivo que possibilitou ouvir o som ao mesmo tempo em que sua grafia era realizada (Figura 11).

⁵⁴ A situação narrada aconteceu com crianças do contraturno (Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental I) em outro espaço de atuação, um dia após a segunda aula com os sujeitos desta pesquisa, o que me levou a utilizar as polias novamente em nosso terceiro encontro, dia 16 de junho de 2019.

Figura 11 - Grafia das polias com carbono azul



Fonte: Acervo do autor.

Para Martins, Picosque e Guerra (2010), os educadores que medeiam arte, levando em consideração a própria aprendizagem, participam dos encontros de forma a possibilitar que as experiências aconteçam mutuamente, não indicando como se faz, mas fazendo junto, ou melhor, aprendendo junto.

A magia, gerada na alquimia da intuição, do olhar cuidadoso para cada aprendiz, no saber fazer, se revela na criação de situações de aprendizagem significativa. Para construir esses momentos, o educador terá de ser guloso em seu desejo de ensinar, paciente na oferta e na espera de quem acredita e confia no outro e amoroso no compartilhar de saberes. Como um pesquisador, ele ensina porque quer saber mais de sua arte. E aprende a ensinar ensinando, pensando sobre esse ensinar. E assim ensinando, também aprende. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p. 119).

Como nos elucidam as autoras, mediar o sensível é refletir sobre a própria arte que se produz no fazer docente, pensando não apenas sobre o que transmitir, mas sobre o que aprendeu no ato de ensinar.

A aprendizagem não parou por aí, pois a experiência com o carbono azul levou-me a perceber que suas características não registravam os traços com nitidez, o que estimulou a continuação da pesquisa iniciada em sala. Busquei, assim, outros tipos de papéis, cores, marcas, dimensões e utilizações. Naquela semana, depois de visitar

algumas papelarias, acabei encontrando outro tipo de papel carbono, desta vez utilizado na confecção de roupas para marcação de cortes em tecidos. Depois de alguns testes em casa, levei-os para nosso encontro na escola com as crianças, sujeitos produtores de dados e artes desta pesquisa.

No dia do nosso terceiro encontro, dei início à aula solicitando para que todas as crianças organizassem espaços em cima de suas mesas, alguns lugares no chão e, também, na mesa do professor. Exemplifiquei a atividade verbalmente e convidei uma das crianças para realizar a primeira grafia do som de nossa aula: o ritual consistiu em escolher uma entre as quatro cores disponíveis de carbono, e cortá-lo conforme seu gosto; escolher uma polia, pois tamanhos diferentes implicam sons e grafias distintas; e, por fim, girar a polia em cima do carbono para registrar a **grafia do som**.

A criança escolheu a maior polia, sentiu segurança na produção dos traços e gostou de perceber como o resultado visual ficou limpo. A sua grafia do som apresentou três momentos diferentes: Dois giros centrais que marcaram a força do som e da imagem pelo peso da polia, e outra tentativa que resultou em traços transversais e saíram do carbono (Figura 12).

Figura 12 - Grafia de abertura



Fonte: Dados da pesquisa.

O resultado encantou e, aos poucos, cada criança foi fazendo as escolhas das polias, cor do carbono, observaram os resultados de seus amigos e organizaram os espaços para confecção de suas grafias de som. Em um determinado momento, os sons das vozes deram espaço para o som de quatro ou cinco polias, as quais giravam simultaneamente em velocidades e timbres diferentes. As sonoridades compuseram uma textura sonora única, que foi experienciada sonoramente e ao mesmo tempo grafada. Juntos, vimos e escutamos, em uma experiência artística multissensorial.

De acordo com Perissé (2014), a arte cria vias para realidades desconhecidas pela razão, mas que, depois, acabam sendo reconhecidas por ela. O autor ressalta que o professor deve ter intimidade com a arte, assim como fazer da sua aula de música uma experiência autenticamente criativa para que seja possível repensar e reavaliar o próprio ato de ensinar como um ato artístico. Em sua compreensão sobre a arte, ele acrescenta:

A arte, expressiva e comunicativa, inquietadora e epifânica, insubmissa e polifônica, atua como espaço de jogo, como limiar de descobertas, como abertura para combinações novas, para reinvenção da liberdade. A realidade aparece, mas transfigurada. O ser humano aparece, metamorfoseado. Entramos em contato com o indelimitável, o impalpável, o difuso, mas nem por isso menos real. A arte faz-nos estranhar o que achávamos natural. Faz-nos considerar verossímil o que julgávamos absurdo. (PERISSÉ, 2014, p. 59).

Ao articular as experiências das crianças com a mediação sensível, é possível perceber esse lugar como espaço para descobertas que possibilitam uma liberdade semelhante à metamorfose de uma aula de música, em que som e imagem, percebidos pelos sentidos, saem do normal, chegam à estranheza e voltam como uma reinvenção.

Ao caminhar pela sala durante a aula, senti uma miríade de estímulos sensoriais. Alguns vinham das imagens produzidas pelas crianças em suas escolhas estéticas com formas, intensidade de cores e tamanhos distintos; outras na dinâmica ocasionada pela simultaneidade dos sons produzidos com as polias e suas particularidades timbrísticas, velocidades em contraste e tempos de som e silêncio que se entrecrocavam, lembrando uma composição de música concreta⁵⁵. A narrativa

⁵⁵ Elaborada no início do século XX, a música concreta é uma linha da música erudita contemporânea ocidental, que consiste na organização de sons artificiais criados e manipulados com o uso de sintetizadores. A música concreta, junto à música eletroacústica, deu origem à música que hoje reconhecemos como eletrônica.

das crianças compuseram o corpo dos eventos sonoros e intercalaram-se às imagens coloridas, ao som metálico das peças, que, no chão e nas mesas, soaram como uma orquestra erudita de natureza infantil.

Andei pela sala em um tempo de (h)oras distintas; fui parando, hora de ver, ora para observar, hora de ouvir, ora para escutar, hora de ensinar, ora para aprender. Detive-me diante de uma criança e observei seu ato criativo em pleno movimento. Ela decidiu cortar um carbono amarelo na forma de um retângulo e o posicionou em cima da folha A4, voltou a cortar e posicionou-o novamente até encontrar o espaço desejado que iria utilizar. Disse que sua grafia não poderia ocupar toda a folha. Escolheu uma polia média, pois observou outro amigo usando-a e gostou do efeito do som rápido, da grafia suave e dos traços leves. Durante a realização de sua obra, a escolha na forma como manipulou a polia consistiu em girá-la repetidas vezes em um único espaço, pois, assim como o som, sua grafia ficaria mais destacada (Figura 13).

Figura 13 - Sons suaves



Fonte: Dados da pesquisa.

De fato, o elemento estético na percepção da criança, aquilo que sua sensibilidade a levou fazer, não contemplou toda a imagem na circunferência real da polia. Propositamente, ela selecionou o carbono de forma a destacar parcialmente a imagem do movimento que, aos olhos do professor que interpreta a imagem enquanto uma partitura alternativa, possibilita a escuta mental de eventos sonoros cíclicos intercalados com os silêncios.

Koellreutter identifica nas crianças uma forma de transformação da consciência musical e indica “[...] a existência de modos de percepção e produção sonoro-musicais próprios às crianças [apontando], também, para a necessária superação de conceitos tradicionais de música e educação musical” (BRITO, 2015, p. 72). No contexto da mediação sensível, isso aparece nas diferentes interpretações, visuais e sonoras, entre o professor e a criança. Para a criança (Figura 13), o evento sonoro é regulado pelo resultado visual, na delimitação do espaço dos traços durante a produção da imagem, enquanto para o professor, a leitura da imagem como uma partitura alternativa, sugere uma interpretação sonora distinta ao evento real do som que a produziu, que cria, como nos aponta Koellreutter, uma transformação da consciência sonoro-musical.

No decorrer da aula, algumas crianças que já haviam realizado sua grafia começaram um tipo de intervenção gráfica diferente da produzida exclusivamente pelo movimento das polias e pela sonoridade gerada. A adição de elementos gráficos figurativos, como paisagens e pessoas, em algumas produções, soma ao evento sonoro uma narrativa que, analogamente à música, podemos considerar como a letra de uma canção.

Perguntei a cada uma das crianças o que significavam as imagens adicionadas em suas produções. A primeira criança disse que sua música tinha sons da natureza (Figura 14, à esquerda) e lembrou-se de uma casa no campo. A outra criança, no entanto, reforçou que seu gráfico (Figura 14, à direita) representava uma música rápida, como as que ouvimos em programas (televisivos) de esporte.

Figura 14 - Representação figurativa



Fonte: Acervo do autor.

É interessante perceber a multiplicidade de sentidos e de impressões individuais, atrelados a uma atividade coletiva, por meio da qual emergiram símbolos, signos e significações de saberes imersos em universos culturais, que vem à tona por meio da criatividade, afetos, percepções e sensibilidades.

Estamos, afinal, falando de arte e de seus desdobramentos afetivos a partir da sensorialidade. Nesse sentido, Meira (2009) nos situa ao complementar que os caminhos sensíveis devem ser motivados por trabalhos criativos:

A metamorfose de elementos comuns em concepções de arte demanda correlação entre estética, imaginação e imagem perceptível, para que haja correlação entre arte e vida. A experiência plástica, em sua dinâmica afetiva, cria relação simbólica com o coletivo, o universo visual das práticas cotidianas, através de noções como: redução, expansão, reelaboração formal em gesto e imagem, compatibilização olho e gesto. Signos de arte são informações para realce de sintomas sensíveis, reflexões sobre geração, crescimento, incorporação, desconstrução de imagens em estruturas e linhas de força. (MEIRA, 2009, p. 78).

Ao observarmos a atividade das polias pelas lentes da autora, os elementos comuns apresentados, nessa aula, encontram-se com a imaginação, tornando a imagem do som perceptível a partir de uma correlação com a estética. Por meio das experiências individuais, aparecem dinâmicas afetivas que se relacionam com o coletivo e o universo das práticas cotidianas. O gesto é reelaborado, expandido, compatibilizado, ouvido e grafado. A grafia do som aparece como um signo de arte

que realça a sensibilidade, promove reflexões, crescimento, incorporação e desconstrução de coisas que pareciam ser inconjugáveis ao mesmo tempo. Linhas de força com novas imagens e sonoridades foram criadas, ao saborearem uma tarde com aula de música, mediados pela sensibilidade.

Assim sendo, tendo analisado as imagens musicais, a seguir, trazemos algumas considerações sobre a pesquisa realizada, no intuito de responder às questões levantadas nesta dissertação.

7 CONSIDERAÇÕES

A dinâmica atual das linguagens artísticas encontra, na popularização da internet e nos meios de comunicação, fontes miscigenadas, técnicas e processos que se entrelaçam em busca de novos territórios para narrar seu tempo social, subjetivo e afetivo. No campo educativo e escolar, o cotidiano das influências de possíveis experiências voltadas ao *design* digital dos desenhos animados, dos jogos em *streaming*, aplicativos de celular, telas *touchpad*, realidades virtual e aumentada, além de tantas outras tramas multissensoriais disponibilizadas pela produção visual e tecnológica destinada ao público infantil, leva-nos a refletir se o estranhamento por parte da criança seria justamente pela separação dos sentidos, e não o contrário.

Em educação musical, é comum esperar uma leitura que aborde práticas relacionadas à acuidade sonora e que privilegie a audição. Já a visualidade volta-se à leitura de partituras alternativas ou convencionais. No entanto, ao possibilitar que elementos audíveis e visíveis trilhem experiências distintas às convenções usuais em educação musical, especialmente quando o trato da audição e da visão são tratadas de forma equivalente, foi possível encontrar suportes teórico-filosóficos que circundam similaridades no que diz respeito às áreas da música e das artes visuais, os quais tornaram possível realizar reflexões e práticas transversais.

Diante disso, a própria composição das palavras *paisagem* e *sonora* fazem de Schafer (2011, 2018) um Mestre de Cerimônia (MC), o qual abre, para o baile multissensorial, portas de diálogo com autores como Canton (2009), pelas narrativas que são produzidas a partir desse encontro, e Caznok (2003) ao lembrar que os debates em torno da separação ou união entre o audível e o visível não é tão recente assim. Posto que essas realidades multissensoriais estão presentes fora dos muros da escola, voltamos nosso olhar para o seu espaço interno, na busca de compreender como as dinâmicas das crianças nas interações com a simultaneidade de linguagens, ainda presentes no período inicial do Ensino Fundamental, buscam desdobramentos por meio dos seus processos criativos.

Observamos que o contato das linguagens sonoras e visuais de forma sobreposta durante as aulas de música trouxeram novas possibilidades, com resultados diversificados nas produções artísticas e nas narrativas das crianças, algumas vezes sonoramente, outras musicalmente, o que reforçou a possibilidade de intercessão entre música e artes visuais nos processos criativos em sala de aula. Isso

foi mais bem compreendido pela intervenção cartográfica, apoiada pelas palavras de Rolnik (2016), Passos e Barros (2014, 2015).

Nas atividades com o retroprojetor, por exemplo, as obras ganharam força na interpretação de cada criança, com o ritmo de suas percepções traduzidas em performatividades de corpo e de imagem, como a simetria triangular em tom vermelho de um menino que curiosamente interage com a imagem posicionando sua mão na haste da colher de misturar açúcar, fazendo do próprio corpo parte de sua composição (Figura 8). Na parte final da atividade, deu-se o inédito: a criação que as crianças oferecem naturalmente possibilitou ao professor novas formas de pensar o ritmo dos acontecimentos; de onde pousar a atenção; da condução das sensações pela arte.

Essa experiência com as crianças indicou que a mediação realizada fez com que emergissem pistas sobre o universo cultural das crianças, com diálogos que transitaram entre diferentes expressões artísticas como o desenho animado, *performances*, narrativas e as diferentes significações entre as imagens estáticas e em movimento, o que possibilitou a identificação de elementos estéticos nas narrativas sonoras e visuais das crianças, considerando o retroprojetor como um dispositivo suscetível à produção de grafias visuais e as sonoridades geradas a partir de suas experiências.

Já com as polias, o elemento estético na percepção das crianças e aquilo que suas sensibilidades as levaram a fazer possibilitou a escuta mental de eventos sonoros cíclicos intercalados com os silêncios, que, por meio das experiências individuais e as dinâmicas afetivas, relacionaram-se com o coletivo e o universo das práticas cotidianas. Os gestos foram reelaborados, expandidos, compatibilizados, ouvidos e grafados. A grafia do som apareceu como um signo de arte que realçou a sensibilidade, promoveu reflexões, crescimento, incorporação e desconstrução de coisas que pareciam ser inconjugáveis ao mesmo tempo.

A mediação sensível, portanto, possibilitou o lugar coletivo das sensibilidades, encontrou no saber interno, pessoal e intransferível, proveniente da experiência em contato com a arte e com os outros, a mútua e benéfica associação entre a capacidade de ver a realidade externa, o formar, e o formar-se, tornando a realidade interna uma contínua (trans)formação. A mediação sensível não é um conceito hermético na composição de duas palavras, mas uma proposição que leva em conta os diversos ingredientes que dão sabor às experiências postas à mesa. É também

perverter a verdadeira natureza do que se sente, para que a sensibilidade possa ser traduzida na linguagem do outro.

Para o professor mediador do sensível, que prescindiu momentaneamente do seu planejamento a favor de um tempo que contemplasse o exercício dialógico do experimentar, encontrar processos coletivos de elaboração do saber sensível transformou a visualidade em uma vivência ou experiência gestada pelas sensações, que tornaram possível sua própria maneira de formar-se.

Ao articular as experiências das crianças com o conceito de mediação sensível, percebemos esse lugar para descobertas que possibilitaram uma liberdade semelhante à metamorfose de uma aula de música, em que som e imagem, percebidos pelos sentidos, saíram do normal, chegaram à estranheza e voltaram como uma reinvenção.

Esta pesquisa procurou contribuir para o olhar docente dando visibilidade a outras possibilidades de atuação em educação musical, que, ao lado de práticas como o canto, o ensino do instrumento e a *performance*, por exemplo, podem oferecer aos professores e às crianças outros caminhos para experimentar a música como uma arte integrada ao nosso tempo e sua diversidade sensorial contemporânea. Também possibilita reflexões sobre as características da mediação nos espaços de atuação docente, considerando-as uma formação contínua, docente e discente, por meio dos diálogos entre as sensibilidades acionadas pela educação estética, criatividade e os saberes sensíveis.

Pensar a educação musical na escola básica é estar atento ao campo das realidades que o cotidiano e sua diversidade sensorial apresenta para as crianças fora da sala de aula, para que seja possível uma escola sem os muros que separam o que se aprende e o que se vive; que permita uma educação dialógica entre afetos, questionamentos, saberes sensíveis, criatividade, experiências, sons e imagens. A contribuição desta pesquisa vai, assim, além de propostas para o ensino de música. Ela volta seu olhar para o humano e sua sensibilidade coletiva e, quem sabe, outras formas de fazer-se visualizar a música.

REFERÊNCIAS

BARROS, M. de. **Poesia completa**. São Paulo: LeYa, 2013.

BARROS, L. M. R. de; BARROS, M. E. B. de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2. p. 273-390, ago. 2013.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: Passos, E.; Kastrup, V.; Escóssia, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 52-75.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: Evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho Guareschi. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 17-36.

BITTENCOURT, E. de O.; STEIL, I.; URIARTE, M. Z. Oficina de percussão: uma proposta para a Educação Estética. In: URIARTE, M. Z.; NEITZEL A. de A.; KRAMES, I. P (org.). **Cultura, Escola e Educação criadora: mediações culturais e proposições estéticas**. Curitiba: CRV, 2020. p. 265-288.

BRITO, T. A. de. **Hans-Joachim Koellreutter: ideias de mundo, de música, de educação**. São Paulo: Peirópolis; Edusp, 2015.

BRITO, T. A. de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRITO, T. A. de. **Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação**. São Paulo: Peirópolis, 2019.

CANTON, K. **Narrativas enviesadas**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Coleção Temas da arte contemporânea).

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

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DELALANDE, F. **A música é um jogo de criança**. Tradução Alessandra Cintra. São Paulo: Peirópolis, 2019.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 5. ed. Curitiba: Criar Edições, 2010.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HELLER, A. A. **Fenomenologia da expressão musical**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2006.

KASTRUP, V. Pista 2: o funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do Método da Cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 32-51.

KASTRUP, V.; PASSOS, E. Pista comum: cartografar é traçar um plano comum. *In*: KASTRUP, V.; PASSOS, E.; TEDESCO, S. (org.). **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 15-41. v. 2.

KLEE, P. **Sobre a arte moderna**. Tradução Pedro Sússekind. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2014. *E-book*.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldo. 1. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MARCONI, M de. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Teoria e prática do ensino da arte**: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2010. (Coleção teoria e prática).

MATURANA, H. R.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Psy II, 1995.

MEIRA, M. **Filosofia da criação**: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2009. (Coleção Educação e Arte; v. 4).

MOURA, R.; URIARTE, M. Z. Pontos de Som: criação artística e desenvolvimento musical. *In*: PILLOTTO, S. S. D. (org.). **Linguagens da Arte na Infância**. Joinville: Editora Univille, 2020. p. 108-123. Disponível em: <https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html/downloadDirect/2232019/LVlinguagensx.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

NEITZEL, A. de A.; PAREJA C. J. M.; KRAMES, I. P. Mediação e mediadores do texto literário: tessituras. *In*: URIARTE, M. Z.; NEITZEL A. de A.; KRAMES, I. P. (org.). **Cultura, Escola e Educação criadora**: mediações culturais e proposições estéticas. Curitiba: CRV, 2020. p. 45-67.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. de. Pista 1: A cartografia como método de Pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do Método da Cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31.

PASSOS, E.; EIRADO, A. do. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (org.) **Pistas do Método da Cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 109-130.

PERISSÉ, G. **Estética & Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Temas & Educação).

PESSOA, F. **Livro do desassossego**: composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa. Organização Richard Zenith. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PILLOTTO, S. S. D. Educação pelo sensível. **Linguagens** – Revista de Letras, Artes e Comunicação, Blumenau, v. 1, n. 2, p. 113-127, maio/ago. 2007.

PINO, A.; SCHLINDWEIN, L. M.; NEITZEL, A. de A. (org.). **Cultura, escola e educação criadora**: formação estética do ser humano. Curitiba: Editora CRV, 2010.

POZZANA, L.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (org.) **Pistas do Método da Cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 52-75.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

SACKS, O. **Alucinações Musicais**: relatos sobre música e cérebro. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SALLES, F. **Música Visual**: Um estudo sobre as afinidades entre som e imagem, baseadas no filme fantasia de Walt Disney. Ituí: FoxTablet, 2013. (Série Mnemocine). *E-book*.

SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante**. Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

SCHAFER, R. M. **Ouvir cantar**: 75 exercícios para ouvir e criar música. Tradução Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

SOUZA, S. R. L. de; FRANCISCO, A. L. O método da cartografia em pesquisa qualitativa: estabelecendo princípios... desenhando caminhos. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA – CIAIQ2016, 5., 2016. Porto. **Anais eletrônicos** [...]. Porto: CIAIQ, 2016. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/826/812>. Acesso em: 10 nov. 2020.

STRAPAZZON, M. A. L.; PILLOTTO, S. S. D.; VOIGT, J. M. R. Múltiplas sonoridades com a infância: uma experiência cartográfica. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 25, n. 38, p.19-32, jan./jun. 2017.

URIARTE, M. Z. **Escola, música e mediação cultural**. Curitiba: Appris, 2017.

URIARTE, M. Z.; NEITZEL A. de A.; KRAMES, L. P. (org.). **Cultura, Escola e Educação Criadora**: mediações culturais e proposições estéticas. Curitiba: CRV, 2020a.

URIARTE, M. Z.; NEITZEL A. de A.; KRAMES, L. P. Apresentação. *In*: URIARTE, M. Z.; NEITZEL A. de A.; KRAMES, L. P. (org.). **Cultura, Escola e Educação**

Criadora: mediações culturais e proposições estéticas. Curitiba: CRV, 2020b. p. 13-18.

URIARTE, M. Z.; ZDRADEK, A. C. Mediação cultural no museu Oscar Niemeyer: ecos na formação docente. *In:* CARVALHO, C.; SOUZA, M. A. da C. (org.). **Arte e estética na educação:** pesquisa e processos. Curitiba: Appris, 2019. p. 171-188.

WISNIK, J. M. **O som e o sentido.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

WUYTACK, J.; PALHEIROS, G. B. **Audição Musical Activa.** Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1995. (Livro do aluno).