



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"**

SAMUEL CAMPOS DE PONTES

DIÁLOGOS COM BORIS PORENA:

aprendizagem na escola de educação básica, músicas e universos culturais locais

São Paulo

2022

SAMUEL CAMPOS DE PONTES

DIÁLOGOS COM BORIS PORENA:

aprendizagem na escola de educação básica, músicas e universos culturais locais

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP, como requisito para a obtenção do título de "Doutor em Música".

Área de concentração: Música: processos, práticas e teorizações em diálogos.

Linha de pesquisa: Música, Epistemologia e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada.

São Paulo

2022

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

P814d Pontes, Samuel Campos de, 1991-
Diálogos com Boris Porena : aprendizagem na escola de educação básica, músicas e universos culturais locais / Samuel Campos de Pontes.
- São Paulo, 2023.
314 f. : il. color.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marisa Trench de Oliveira Fonterrada
Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes

1. Música - Instrução e ensino. 2. Música na educação. 3. Aprendizagem ativa. 4. Atividades criativas na sala de aula. I. Fonterrada, Marisa Trench de Oliveira. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 780.71

Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade - CRB/8 8666

Impacto

Com este trabalho, que aborda aspectos do pensamento de Boris Porena, autor pouco conhecido no Brasil e que trata de questões relevantes para nossa realidade cultural e social, espera-se avançar nas discussões da área de educação musical, bem como de áreas afins, com destaque para as ideias de *diferença* e *cooperação* nos processos de aprendizagem.

SAMUEL CAMPOS DE PONTES

DIÁLOGOS COM BORIS PORENA:

aprendizagem na escola de educação básica, músicas e universos culturais locais

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, do Instituto de Artes da Unesp, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Música.

São Paulo, 11 de novembro de 2022.

Banca Examinadora

Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (presidente)
Unesp - Instituto de Artes

Dra. Tamyra de Oliveira Ramos Moreira
Unesp - Instituto de Artes

Dra. Francesca Dell'Olio
Usp - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Dra. Maria Helena Villas Bôas Concone
PUC/SP - Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde

Dra. Daiane Solange Stoeberl da Cunha
Unicentro – Universidade Estadual do Centro Oeste (Paraná)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e ao meu irmão que me apoiaram durante o processo de realização desta pesquisa: Amélia, Joãozinho e João Vitor.

À Marisa Fonterrada, minha orientadora, que acompanha minha caminhada acadêmica deste 2015.

Aos professores da banca examinadora, tanto da defesa quanto da qualificação, titulares e suplentes: Francesca Dell'Olio; Tamyra Moreira; Maria Helena Villas Bôas Concone; Daiane Stoeberl da Cunha; Margarete Arroyo; Andréia Miranda; Lenita Nogueira; Fábio Miguel (*in memoriam*); Paula Molinari.

Às pessoas da Itália que se dispuseram a conversar comigo e a contribuir com esta pesquisa: Boris Porena (*in memoriam*); Paola Bučan; Dario Peluso; Alberto Pezza; Patricia Conte; Edoardo; Anna; Mia; Doina.

À Università degli Studi di Padova e ao Prof. Dr. Michele Biasutti.

Aos estudantes e professores do curso de Licenciatura em Música da Unesp que contribuíram para algumas reflexões aqui empreendidas e permitiram que eu fosse "A-LEM" do que eu poderia ir sozinho.

Aos membros do G-PEM – Grupo de Pesquisa em Educação Musical/IA Unesp.

A Francesca e aos meus outros professores de italiano que me mostraram um universo linguístico novo: a cultura italiana.

A Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – que financiou este trabalho de diversas maneiras, tanto por meio da bolsa no país, quanto através da bolsa de doutorado sanduíche no exterior (O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001).

Às pessoas que compõem o Instituto de Artes da Unesp e o Programa de Pós-graduação em música.

Aos brasileiros que conheci na Itália, principalmente à Ana Beatriz Pelliconi que não só dividiu a casa comigo durante os meses em que estive lá como, também, participou do processo de elaboração de algumas ideias tratadas neste trabalho.

Às pessoas que compartilham o apartamento comigo, aqui em São Paulo: Marcelo, Dan e Álvaro.

Aos meus colegas e amigos do Colégio Etapa: adultos e crianças.

Aos outros amigos que a vida me deu.

Minha eterna gratidão.

*“[...] como não há homens sem mundo, sem realidade,
o movimento parte das relações homens-mundo.”*

Paulo Freire - Pedagogia do Oprimido

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender, analisar e interpretar o pensamento de Boris Porena, dentro de seu contexto de enunciação e das possíveis conexões que podem ser feitas, com foco na problemática da aprendizagem de música na escola de educação básica. Para isso, apresenta-se um breve perfil que se refere a aspectos biográficos e que considera, também, a produção ensaística de Boris Porena. Este perfil foi elaborado com base em depoimentos que dizem respeito a esta história de vida e, também, a partir de relatos descritivos, produzidos no contexto desta pesquisa. Propõe-se, ainda, uma discussão acerca dos termos relativos à Hipótese Metacultural, bem como de suas implicações para as problemáticas relativas à aprendizagem. Nesse ponto, estabelecem-se relações com algumas ideias presentes no pensamento de Edgar Morin e de Jacques Rancière, além de outros autores. Em seguida, tem-se como foco a análise de algumas obras relativas à educação musical, produzidas por Porena. Por fim, consideram-se três aspectos que se referem a possíveis conexões entre o pensamento do autor e à educação musical brasileira dos dias atuais: uma breve análise da legislação relativa ao ensino de música nas escolas, com foco na Base Nacional Comum Curricular; uma discussão acerca das implicações do crescimento dos métodos de ensino apostilados; e a consideração de uma experiência, realizada no contexto desta pesquisa com estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais, fundamentada em alguns princípios defendidos por Porena.

Palavras-chave: educação musical; Boris Porena; metodologias ativas; música e educação básica; práticas criativas.

ABSTRACT

This research aims to understand, analyze, and interpret the thinking of Boris Porena, within the context it was expressed and including the possible connections that can be made, focusing on the issue of music learning in elementary school. For that, a brief profile is presented covering biographical aspects and also considering Boris Porena's essay production. This profile was elaborated based on accounts of that life history, as well as on descriptive reports produced in the context of this research. A discussion is also proposed on the points relating to the Metacultural Hypothesis, as well as its implications for learning-related matters. At this point, relationships are established with a number of ideas present in the thinking of Edgar Morin and Jacques Rancière, as well as other authors. Next, the analysis focuses on a number of papers relating to music education, produced by Porena. Finally, three aspects are considered regarding possible connections between Porena's thinking and current Brazilian music education: a brief analysis of the legislation concerning music teaching in schools, focusing on the Common National Curriculum; a discussion on the implications of the growth of the apostilled teaching methods; and observation of an experiment, carried out in the context of this research, based on some of the principles defended by Porena.

Keywords: music education; Boris Porena; active methodologies; music and elementary education; creative practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfico com os dados do quadro 4 (ano x quantidade de trabalhos em português)	34
Figura 2 – Partitura e bula do exemplo A15	148
Figura 3 – Registro gráfico do exemplo (PORENA, 2017m, p.71).....	149
Figura 4 – Exemplo 6a de Musica Prima.....	166
Figura 5 – Exemplo de catalogação dos intervalos, Musica Prima.....	171

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Palavras-chave provenientes dos trechos narrativo-descritivos (problemáticas de pesquisa)	28
Quadro 2 – Problemática e objetivos	31
Quadro 3 – Eixos temáticos e termos utilizados.....	32
Quadro 4 – Resumo da pesquisa bibliográfica a respeito do termo Porena em textos em português	34
Quadro 5 – Alguns textos de Porena	73
Quadro 6 – Obras pertencentes às <i>Indagini Metaculturali – Pratica e Pensiero</i>	77
Quadro 7 – Hipótese Metacultural e outros conceitos utilizados por Porena	89
Quadro 8 – Sumário geral de Kinder-Musik.....	152
Quadro 9 – Características de Kinder-Musik – alturas	153
Quadro 10 – Características de Kinder-Musik – ritmo.....	154
Quadro 11 – Características de kinder-Musik – dinâmica	155
Quadro 12 – Características de Kinder-Musik – gestos	155
Quadro 13 – Características de kinder-Musik – reações	156
Quadro 14 – Características de kinder-Musik – imagens, sentimentos ou personagens, com propostas de texto	156
Quadro 15 – Características de kinder-Musik – referências étnicas	157
Quadro 16 – Características de kinder-Musik – outras referências	157
Quadro 17 – Acerca dos recursos (instrumentais, vocais e outros)	159
Quadro 18 – Organização geral dos conteúdos apresentados (8 anos)	163

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPB	Catálogo Porena, Boris
IA	Instituto de Artes
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDSE	Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
Unesp	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

SUMÁRIO

1 PRELÚDIO	23
1.1 CONTEXTO 1: O LUGAR DE ONDE EU FALO	24
1.2 CONTEXTO 2, BORIS PORENA: UM ENCONTRO INESPERADO	28
1.3 O OBJETO DE ESTUDO E A PROBLEMÁTICA DE PESQUISA: ESCOLHAS E PORQUÊS.....	29
1.4 JUSTIFICATIVA	32
1.5 MATERIAIS E MÉTODOS	37
1.6 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO.....	43
2 BORIS PORENA: BIOGRAFIA, ESCRITOS, TEMPOS E ESPAÇOS	47
2.1 PRIMEIRA VISITA A CANTALUPO IN SABINA: QUANDO AS PALAVRAS DE UM LIVRO TOMAM FORMA E VIRAM REALIDADE	49
2.2 INÍCIOS	53
2.2.1 Infância e formação.....	53
2.2.2 Boris Porena compositor	56
2.2.3 A crise da década de 1960, 1968 e uma nova orientação profissional	59
2.3 CANTALUPO IN SABINA: UMA ESCOLHA (POLÍTICA) COERENTE	61
2.3.1 Impressões.....	61
2.3.2 Características do local.....	62
2.3.3 As transmissões da RAI.....	63
2.3.4 Os cantalupanos que foram para Santa Cecília.....	64
2.3.5 Os colaboradores e a fundação do centro de experimentação e pesquisa metacultural (antes música in Sabina)	65
2.3.6 O trabalho com composição de base e os concertos-análise.....	66
2.3.7 Os cursos para formação de professores que aconteceram por toda Itália.....	68
2.3.8 A Hipótese Metacultural: para além da música	69
2.3.9 Despedida	71
2.4 A PRODUÇÃO DE PORENA	71
2.4.1 Alguns escritos a respeito de temáticas relativas à Educação Musical.....	72
2.4.2 Coleção <i>Nuova Didattica della Musica</i>	75
2.4.3 A Edição das <i>Indagini Metaculturali: 2017</i>	76
2.5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS DADOS E DA MANEIRA COMO FORAM PRODUZIDOS E INTERPRETADOS.....	80

3 CULTURA, LOCALIDADE E PENSAMENTO: UMA ORIENTAÇÃO METACULTURAL	83
INTERMEZZO 1.....	84
3.1 HIPÓTESE METACULTURAL	88
3.1.1 Sobrevivência e composição da diversidade: justificativa.....	89
3.1.2 Termos que apontam para conceitos: em busca de definições	92
3.1.2.1 Hipótese	92
3.1.2.2 Meta	93
3.1.2.3 Cultura	94
3.1.3 Definição 1: relativização, comunicação e Universos Culturais Locais	97
3.1.4 Definição 2: suspensão do princípio da não-contradição e Universo Metacultural ..	102
3.1.5 Definição 3: potencial criativo do ser humano relacionado à cultura	105
3.2 QUESTÕES QUE SURGEM PARA DISCUSSÃO.....	107
3.2.1 Pensamento: aberturas, potencialidades, tensões e impedimentos	108
3.2.2 Sujeitos de enunciação: epistemologias, no plural	110
3.2.3 Local e global.....	112
3.2.4 Convivência pacífica?.....	113
3.3 PARA FINALIZAR O CAPÍTULO, NÃO A DISCUSSÃO	114
4 OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: INSTITUCIONALIDADE E DESLOCAMENTO DO SABER PARA O PENSAR	115
INTERMEZZO 2.....	116
4.1 ALGUMAS IDEIAS RELACIONADAS À APRENDIZAGEM QUE DERIVAM DA ANÁLISE DO PENSAMENTO DE PORENA.....	119
4.1.1 Educação, pedagogia e ensino: o que esses termos têm a dizer?	119
4.1.2 A igualdade de inteligências: "pode-se dizer tudo a todos"	123
4.1.3 O importante é aprender a pensar: o deslocamento da ênfase nos processos de aprendizagem	125
4.2 EM BUSCA DE UM MODO DE ATUAR QUE SEJA COERENTE COM OS PRESSUPOSTOS DESTACADOS ANTERIORMENTE	129
4.2.1 O círculo autogerador: diálogo	129
4.2.2 "Azzeramento" dos conhecimentos específicos: em busca de um nível "de base" ..	131
4.2.3 O operador (meta)cultural de base.....	132
4.2.4 Análise-composição: o binômio que impulsiona a prática	134
4.3 ALGUMAS EXPERIÊNCIAS REALIZADAS RECENTEMENTE QUE TOMAM COMO UM DOS FUNDAMENTOS O PENSAMENTO DE PORENA	135

4.3.1 Composizioni, Analisi Musicale e Tecnologia nella Scuola Primaria I bambini compongono, raccontano, analizzano, riflettono (PAPPALARDO, 2019)	135
4.3.2 Dario Peluso e as aulas no <i>Complesso Scolastico Seraphicum</i>	138
4.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	143
5 – MÚSICA: ALGUMAS PARTICULARIDADES	145
INTERMEZZO 3	146
5.1 <i>KINDER-MUSIK</i> : JOGOS, AUTONOMIA E TRADIÇÕES	151
5.1.1 Do ponto de vista das alturas – notas, melodias, harmonias e outras manipulações	153
5.1.2 Acerca do ritmo – polirritmia, regularidade e irregularidade	154
5.1.3 Dinâmica – intensidade	155
5.1.4 Gestos e decisões do maestro/diretor – função alternada entre os próprios participantes das propostas	155
5.1.5 Reações	156
5.1.6 Indicação de imagens, sentimentos ou personagens históricos – com possíveis propostas de texto	156
5.1.7 Referências étnicas	157
5.1.8 Referências (diretas e indiretas) a estilos da música ocidental	157
5.1.9 Possibilidades de emissão do som (usuais ou não) para alguns grupos de instrumento e para a voz	158
5.1.10 Kinder-Musik: abertura de possibilidades	161
5.2 MÚSICA PRIMEIRA OU EXPERIÊNCIAS MUSICAIS DE BASE	162
5.2.1 <i>Musica Prima</i>: estrutura da obra e contextualização	162
5.2.1.1 O Sistema Som-silêncio;	165
5.2.1.2 Composição	167
5.2.1.3 A composição de sons não-codificados	168
5.2.1.4 Discussão geral sobre forma	169
5.2.1.5 Composição de sons codificados	170
5.2.1.6 Antologia	171
5.2.2 Experiências Musicais de Base: estrutura da obra e contextualização	172
5.3 METODOLOGIA DE TRABALHO PROPOSTA NESSAS OBRAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	175
6 ASPECTOS QUE SE REFEREM À EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: A BNCC, OS SISTEMAS DE ENSINO APOSTILADO E A CONSIDERAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA	183

INTERMEZZO 4.....	184
6.1 A BNCC E A MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	186
6.2 O CRESCIMENTO DOS MÉTODOS DE ENSINO APOSTILADOS NO BRASIL: PARA ONDE ESTAMOS INDO? O DISCURSO FORTE E A LÓGICA DA "RECEITA DE BOLO"	193
6.3 VITA DIE MARTIS: UMA EXPERIÊNCIA.....	201
6.3.1 Troca de cartas: palavras iniciais acerca da experiência	202
6.3.2 Narrativa, personagens e outras características da(s) história(s) inventada(s)	204
6.3.3 Características e fragmentos das respostas recebidas	206
6.4 Para finalizar o capítulo	209
7 POSLÚDIO (OU REVERBERAÇÕES E POSSIBILIDADES INFINITAS DE CONTINUAÇÃO) – PARADOXOS E UTOPIAS	211
REFERÊNCIAS	219
APÊNDICE A – Pesquisa do termo "Porena"	229
APÊNDICE B – Referência das obras de Porena mencionadas no capítulo 1	251
APÊNDICE C – Transcrição da entrevista realizada com Paola Bučan	255
APÊNDICE D – Transcrição da Entrevista Realizada com Dario Peluso.....	263
APÊNDICE E – Vita die Martis.....	283

1 – PRELÚDIO

1.1 CONTEXTO 1: O LUGAR DE ONDE EU FALO

*Quero começar, mas não sei por onde. Onde será que o começo se esconde?*¹ Esse trecho pertence a uma música que ouvi na escola em que trabalho, durante uma apresentação. Achei que seria interessante citá-lo aqui porque pensei muito em como começar esta introdução e, depois de muito pensar, entendi que o “começo” está na própria realidade. Assim, metaforicamente, o começo se esconde na escola, onde essa canção foi cantada, nas aulas de música, nas conversas com as crianças, nos encontros com professoras e professores, nas idas e vindas...

Além disso, parte-se do pressuposto segundo o qual as atividades de escrever e pesquisar não estão descoladas do sujeito que escreve e pesquisa. Desse modo, é possível seguir com a metáfora do começo que se esconde e dizer que o esconderijo dele tem estreita relação com o contexto que cria o sujeito-autor-pesquisador a partir da ideia de que teoria e prática de pesquisa estão imbricadas (RODRÍGUEZ, 2012). Assim, um dos aspectos que impulsiona o começo deste texto, que nada mais é do que a consequência de um trajeto, uma experiência de pesquisa e formação, diz respeito às perguntas que eu, autor, tenho feito nos diversos momentos desta jornada. Tem a ver, portanto, com o lugar de onde eu falo, com as particularidades do contexto, mas, também, com meu modo de ver e viver essas particularidades, isto é, com meu universo cultural local. Este universo cultural não se confunde com um simples ponto de vista porque não posso, simplesmente, abandoná-lo completamente e ver as coisas de outra maneira, ainda que eu entenda a necessidade de um esforço nesse sentido, ou seja, estou ciente da demanda pela objetividade nas atividades de pensar, pesquisar e escrever².

Por esta razão, apresentam-se, a seguir, seis pequenos fragmentos narrativos que descrevem situações vividas por mim e que têm alguma relação com as questões que serão desenvolvidas no decorrer deste texto. Eles não têm uma ordem definida de leitura, nem seguem uma linha temporal; ao contrário, são aspectos que me marcaram de algum jeito e que, por isso, ficaram em minha memória, feito lembranças que não vão se apagar facilmente.

¹ Quero Começar (Wem) In: Tiquequê e Barbatuques - Era uma vez um gigante: 2013.

² Neste ponto, pode-se concluir, apressadamente, que é impossível um pensamento objetivo e, portanto, que a própria pesquisa apresentada nesta tese está fadada ao fracasso, já de início. Este tema será tratado com mais profundidade no decorrer do texto; por agora entende-se que basta a sinalização desta problemática e a afirmação da impossibilidade de uma objetividade absoluta.

Por causa desta não linearidade e do número de trechos, pensei em propor um jogo de dados para determinar a ordem em que essas memórias poderiam ser lidas. Depois achei que isso seria uma limitação para a leitura e que seria melhor deixar para o leitor essa escolha. De qualquer forma, fica a ideia do dado...

O dente

Um dia, no meio da confusão do início da aula do terceiro ano, em que as crianças ainda estavam se organizando para começar, uma menina chegou para mim, abriu a boca, mexeu em um dos dentes e mostrou que ele estava mole, quase caindo. Eu não entendi muito bem porque ela fez aquilo naquele momento, achei que era apenas uma conversa simpática, como costuma acontecer no caminho para a sala, ou ao início e ao final das atividades programadas para a aula. Queria que tivesse sido só isso, mas, se fosse, provavelmente, não ia me lembrar com tantos detalhes. Alguns momentos depois, ela me disse: “prô, você pode tirar ele pra mim?” ... Pensei, “assim... no meio da aula, sem preparação nenhuma, pôr a mão dentro da boca de uma criança e arrancar um dente?” ... Não tive coragem! Calmamente, sem mostrar que estava assustado com a possibilidade de arrancar o dente de uma criança, sugeri que ela pedisse para um dos pais fazer isso quando voltasse para casa. Depois, fiquei pensando que eu poderia admitir que estava com medo...

A fome

Toda terça-feira à noite, depois que as aulas do dia terminavam, eu tinha muita fome, muita mesmo! Era um dia estressante, tinha que dar aulas para uma turma um pouco difícil; eles falavam muito, às vezes não estavam com vontade de fazer o que eu propunha. Depois dessa aula, ainda tinha o grupo de flautas doce; os estudantes eram iniciantes, já estavam cansados naquela altura do dia, e, claro, não perdiam a oportunidade de dar um apitinho ...

A folha

Era uma segunda-feira, eu estava nos primeiros meses como professor de música da escola. Na aula, pedi que os estudantes respondessem a algumas perguntas que estavam na lousa. No fim do dia, sentei em uma mesa da sala dos professores, ansioso para saber o que tinham escrito. Li com cuidado cada uma delas; algumas tinham letras bem caprichadas, em outras, quase não era possível saber o que estava escrito. Foi nesse momento que me deparei com a folha que imprimiu esta lembrança em mim. Era uma folha impecável, decorada com uma fita adesiva colorida e com alguns desenhos, muito bem feitos com caneta brilhante. As perguntas estavam cuidadosamente copiadas, com uma letra redonda, talvez a mais legível da turma, mas as respostas não estavam lá. Fiquei confuso. Olhei para a professora que estava à minha frente. Mostrei a folha. Ela percebeu minha cara de dúvida e respondeu: “é uma questão de prioridades, às vezes a aparência é mais importante.”

O tapa

Em uma das turmas em que eu dava aula, havia um menino chinês que não parava quieto no lugar, por nada; ele era muito simpático, mas não se concentrava para fazer as atividades da aula. Um dia, outra criança, chinesa também, sentou-se ao lado dele. Nesse dia, ele fez tudo direitinho. No meio da aula, foi fazer uma piada, como sempre fazia, e levou um tapa da menina. Imediatamente parou de falar e deixou que a aula continuasse. Foi então que descobri que ele estava quieto para não apanhar da menina que o obrigava a participar das atividades propostas. Eu não falei nada a respeito disso, só deixei que acontecesse... No final, a menina veio me dizer que é assim que se faz na China, de onde eles vieram. Acho que não se trata de toda a China. Além disso, no tempo dos meus pais, também aqui no Brasil, batia-se nos alunos. Fui embora me sentindo culpado.

A chave do piano

Um dia cheguei para pegar a chave do piano no meu armário. Não encontrei. Procurei por todo lado e nada. Deu a hora da aula. Fui me encontrar com os estudantes e eles perceberam que eu estava preocupado. Um deles pegou um palitinho e foi tentar abrir o

piano, sem a chave mesmo. Enquanto isso, outro já estava com um cartão, tentando afastar a peça que prendia a tampa do teclado. Quando não sabíamos mais o que fazer e nem onde procurar, uma menina resolveu perguntar para as inspetoras se tinham achado alguma coisa. Pois não é que, no dia anterior, durante a limpeza, haviam achado a chave caída no chão, depois do ensaio do coro da escola?

“Está tudo bem?”, pergunta a inspetora.

Era uma turma barulhenta; eles falavam muito alto. Já que era assim, então, propus: vamos brincar um pouco com essas vozes. O exercício era simples: fazer um som ou mesmo conversar com o amigo. Enquanto isso, um regente, que também era estudante, ia regulando a intensidade desses sons; se ele chegasse até o chão, procuraríamos não produzir nenhum som; se suas mãos estivessem esticadas para o alto, faríamos o maior barulho que conseguíssemos. Dentro desses extremos existia, evidentemente, um universo de possibilidades. Começamos a atividade. Depois de algum tempo, alguém bateu na porta. Era uma inspetora. Ela só queria saber se estava tudo bem.

Como apontado anteriormente, essas lembranças refletem alguns aspectos da realidade que vivi no início e no decorrer desta pesquisa. Trazem, também, desconfortos, com os quais, para ser sincero, não sabia – e, em alguns casos, continuo não sabendo – como lidar: por que fico tão cansado depois de algumas aulas? Será que preciso mesmo controlar todas as ações dos estudantes? É sempre necessário mantê-los quietos? Por que deixei aquela menina bater no colega? O que a menina da folha estava realmente pensando/fazendo enquanto estava na aula? Qual é o meu papel como professor de música? Esse “papel” inclui arrancar dentes? Além disso, elas mostram que os próprios estudantes pensam e encontram soluções para questões que aparecem no dia-a-dia: *“meu dente está mole, peço ajuda para o professor”*; *“quero participar da aula e meu colega não deixa, bato nele”*; *“o piano está trancado e não sabemos onde está a chave, tento abri-lo de outra forma ou procuro alguém que sabe onde a chave pode estar”* ... Desse modo, é possível perceber que as questões com as quais eu me deparava tinham a ver com a aprendizagem, mas, também, com a própria natureza da instituição escola. Outro ponto chave para essas questões é o relacionamento

entre pessoas, com particular atenção para o par professor/estudante, dentro de um ambiente escolar, e o que essa relação produz em termos de conhecimento.

Considera-se, ainda, que o lugar que ocupo e o espaço em que crio significados – professor de música (sem apostila em uma escola em que a maioria das disciplinas é apostilada), homem (em um ambiente profissional de maioria feminina), mais novo que os outros professores, brasileiro (em meio à maioria de estudantes chineses) – também têm alguma influência, tanto no pensamento e na pesquisa que deriva dessa problemática, como no próprio fazer prático, dentro da escola. Trata-se, portanto, de um lugar diferente do predominante – já enraizado – e, talvez, exatamente por isso, com potencial de mudança, de ver as coisas de um modo alternativo³.

O Quadro 1 traz um resumo dessa problemática a partir da apresentação de algumas palavras-chave:

Quadro 1 – Palavras-chave provenientes dos trechos narrativo-descritivos (problemáticas de pesquisa)

Informalidade na relação com os(as) estudantes; Diálogo; Medo do indeterminado, do imprevisível; Necessidade de vestir um personagem, o professor, que não tem medo e sabe exatamente o que está falando/fazendo; Vontade; Cansaço, excesso de atividades no dia, falta de atenção; Gasto de energia para fazer com que a turma faça o que estou propondo; Controle; Violência; Coletividade; Obrigação; Cooperação/possibilidade de encontrar soluções coletivas para problemas que surgem no dia a dia; Institucionalização: coisas que a instituição escola espera; Criação de uma imagem do que seria uma aula organizada e que "dá certo".
--

Fonte: o autor.

1.2 CONTEXTO 2, BORIS PORENA: UM ENCONTRO INESPERADO

Eu estava para dizer que minha relação com Marisa, orientadora desta pesquisa, começou no mestrado, mas a verdade é que este começo aconteceu antes. Ainda durante a

³ A respeito dessa ideia, destaca-se a discussão a respeito de periferia e centro feita por Deleuze e Guattari (2017).

graduação, tomei contato com alguns textos escritos por ela. Foi, portanto, no início, uma relação autora/leitor. Um desses livros foi o conhecido *De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação* (FONTERRADA, 2008). A obra acabou se tornando uma História da Educação Musical e, por esta razão, tem sido amplamente usada nos cursos de Licenciatura em Música bem como em vários concursos da área. Na época eu não sabia, mas, aos poucos fui descobrindo que *De Tramas e Fios*, como todo projeto que tem como escopo tratar de uma quantidade grande de propostas e períodos, contém diversos temas à espera de desenvolvimento, trata-se, portanto, de uma espécie de convite para que cada fio usado pela autora continue a ser tecido, em novas tramas. Foi lá que vi, pela primeira vez, o nome Boris Porena.

Depois de alguns anos, quando eu já estava para terminar o mestrado, em 2017, Marisa ofereceu uma disciplina, no Programa de Pós-graduação em Música da Unesp, com o seguinte título: "Tópicos especiais: Práticas criativas – os usos do corpo e da voz na educação musical: ampliando a lista de propostas com as ideias de Teophil Maier e Boris Porena". Lá estava, mais uma vez, o nome de Boris Porena. No ano seguinte, foi a vez de: "Tópicos especiais: Práticas criativas – Análise teórico-prática da obra *Kinder-Musik*, de Boris Porena". Nessa época, participei, também, do processo de elaboração de uma versão em português de *Kinder-Musik*, inicialmente apenas para uso no âmbito da disciplina, como parte das atividades do G-pem (Grupo de Pesquisa em Educação Musical do Instituto de Artes da Unesp)⁴.

A partir desses contatos com o nome e com alguns aspectos do pensamento de Boris Porena, comecei a perguntar: que outras obras foram escritas por este autor, além de *Kinder-Musik*, que era conhecida no Brasil, ainda que em um círculo restrito? Como o pensamento dele foi desenvolvido depois de 1973, data de edição da obra com a qual tomei contato? Qual a potencialidade desse pensamento para dialogar com as perguntas postas no item anterior?

1.3 O OBJETO DE ESTUDO E A PROBLEMÁTICA DE PESQUISA: ESCOLHAS E PORQUÊS

Tendo em vista a série de questões apresentadas anteriormente, bem como as palavras-chave que surgiram, escolheu-se como objeto de estudo para esta pesquisa o pensamento de Boris Porena, visto a partir da problemática da aprendizagem de música na

⁴ A referida tradução está sendo adaptada para uma coleção que sairá pela Editora da Universidade Federal do Maranhão – Eufma.

escola de educação básica da atualidade. Assim, observa-se a presença de dois aspectos referentes à pesquisa. O primeiro deles diz respeito à história e à maneira pela qual Boris Porena constrói seus argumentos e cria significados, uma vez que ele desenvolveu seu trabalho a partir da segunda metade do século passado e parou de atuar como educador musical há alguns anos. Assim, está em jogo a compreensão de seu pensamento e a investigação de suas experiências com educação musical realizadas na Itália, sobretudo o trabalho que surge a partir de sua atuação em Cantalupo in Sabina, o que leva para uma discussão a respeito das particularidades dessa abordagem, relacionadas a tempos e espaços específicos.

O segundo aspecto, contemporâneo, tem como projeto a construção de um diálogo entre os argumentos que aparecem na obra de Porena e a problemática da educação musical na escola de educação básica da atualidade. É dessa forma que surgem as categorias de análise em um processo que envolve a descrição dos argumentos levantados pelo autor e sua interpretação, bem como o diálogo com outras teorias e autores.

Apresenta-se no Quadro 2 a formulação da problemática de pesquisa seguida dos objetivos, gerais e específicos.

Quadro 2 – Problemática e objetivos

Problemática geral
De que maneiras o pensamento de Boris Porena, entendido a partir de seu contexto, pode contribuir (1) para a discussão contemporânea no que se refere à problemática da aprendizagem de música na escola (brasileira) de Educação Básica e (2) para compreensão da potencialidade das diversas ideias relacionadas à educação musical e às práticas criativas, localizadas na "segunda geração (2ª. metade do séc XX) dos métodos ativos de educação musical"? Qual é a potencialidade dos argumentos apresentados pelo autor para discussão? O que esses argumentos e essas observações permitem ver?
Objetivo geral
Compreender, analisar e interpretar o pensamento de Boris Porena, dentro de seu contexto de enunciação e das possíveis conexões que podem ser feitas, com foco na problemática da aprendizagem de música na escola de educação básica.
Objetivos específicos
Sistematizar e descrever os argumentos construídos por Porena a respeito do assunto proposto, bem como colocar essas ideias em diálogo com o pensamento de outros autores.
Compreender a construção deste pensamento por meio da consideração de depoimentos biográficos e autobiográficos, relatos de observação e exame da cronologia das obras escritas pelo autor bem como de experiências práticas que estejam relacionadas à temática deste estudo.
Contribuir para a ampliação das possibilidades de atuação nos processos de aprendizagem de música na escola de Educação Básica por meio da apresentação de possíveis modos de trabalhar, formulados a partir da análise do pensamento do autor bem como da consideração de um trabalho prático, realizado na atualidade, que toma como fundamento suas ideias.

Fonte: o autor.

Destaca-se, ainda, que a investigação foi composta a partir de três eixos temáticos principais que se entrelaçam. No primeiro deles, leva-se em conta as formulações do autor relacionadas ao conceito de cultura, tais como: *Ipotese Metacultural*, *Universo Metacultural*, *Universo Cultural Local* e *unidade cultural*, uma vez que, de acordo com Porena, esses conceitos são a base de seu pensamento. Além disso, eles permitem que se fale de uma orientação metodológica "metacultural", na denominação do autor. O segundo diz respeito ao processo formativo e considera, também, a discussão que Porena faz acerca dos termos *pedagogia*, *educação*, *ensino* e *professor*. Aqui, fica um questionamento a respeito da necessidade de ressignificar esses termos ou, então, de evitá-los, uma vez que se trata de uma perspectiva que se afasta da imagem evocada pelo conceito tradicional de ensino⁵, por exemplo. O terceiro eixo faz referência à música a partir da relação entre educação musical e

⁵ Alguém ensina e alguém aprende. "Eu vou te 'ensinar' algo...".

criatividade, já que as propostas de Porena tomam como base a manipulação do material sonoro em processos de composição e improvisação.

Outro ponto a ser destacado é a utilização das ideias presentes nos termos *paradoxos* e *utopias* para fazer referência ao pensamento de Porena e sua relação com a temática proposta. Defende-se, portanto, que esses termos descrevem características fundamentais do pensamento do autor. Acerca da noção de paradoxo, pode-se evocar, como exemplo, o conceito de Universo Cultural Local, que será tratado nos próximos capítulos: mistura o termo “universo”, algo infinito, com “local”, determinado, específico. Outro exemplo é a problemática da ideologia, associada à discussão a respeito da Cultura; acerca desse aspecto, Porena afirma que todas as nossas ações são ideológicas, porque relacionadas à cultura, mas prevê que o amolecimento dessas ideologias é possível apenas com a explicitação do “lugar” de onde se está falando e, portanto, da própria ideologia e do projeto cultural. Assim, essa construção de pensamento que parece girar em torno dela mesma, de forma paradoxal, aponta, também, para uma dimensão utópica, no sentido de acreditar na possibilidade de um pensamento autônomo, no enfraquecimento da ideologia e na potencialidade do diálogo. Esta imagem é evocada, também, por Martino (2004) no título de seu livro que fala de Porena, “A Utopia Possível” em tradução do italiano.

Quadro 3 – Eixos temáticos e termos utilizados

Eixos temáticos que se entrelaçam	Cultura: universos culturais e Hipótese Metacultural
	Processos formativos
	Música: composição e práticas criativas
Termos escolhidos para descrever o pensamento de Boris Porena	Paradoxos
	Utopias

Fonte: o autor.

1.4 JUSTIFICATIVA

Para justificar as escolhas desta pesquisa, pode-se salientar alguns aspectos, o primeiro deles é a carência de trabalhos acadêmicos, mesmo escritos em italiano – idioma em que foram redigidas as obras de Porena –, que se dedicam à discussão do pensamento deste autor

no campo da Educação Musical, ainda que seu nome seja bastante conhecido como compositor (PELUSO, 2022). Como consequência, destaca-se a pequena quantidade de materiais disponíveis em português a respeito de seu pensamento, com vistas à expressividade da segunda geração dos métodos ativos de educação musical. Além disso, pode-se recorrer, também, aos seguintes itens como justificativa: as possibilidades de discussão que esse pensamento abre e a adequação das ideias do autor à realidade brasileira, no que diz respeito aos processos de aprendizagem de música na escola de educação básica. Esses aspectos serão retomados ao longo do texto.

Como já apontado, ao se realizar uma pesquisa na Internet ou em catálogos de bibliotecas especializadas a respeito do tema, é possível descobrir facilmente que não são muitos os textos em português que tratam da proposta de Boris Porena. No entanto, entende-se que este argumento só será válido se houver interesse, por parte da comunidade científica da área, no conhecimento dessa obra e, mais ainda, no desenvolvimento e na discussão das ideias apresentadas por este autor.

Com base nessas afirmações, realizou-se uma pesquisa, no dia 5 de maio de 2021 por meio do mecanismo de busca *Google Scholar*. Essa busca teve como objetivo mapear a ocorrência das referências a Boris Porena em trabalhos acadêmicos presentes em repositórios de Teses e Dissertações, bem como em artigos de revistas científicas da área de Música e Educação Musical. Utilizaram-se, como mecanismos de busca, as seguintes especificações: "a qualquer momento", isto é, não se definiu um período específico; e "pesquisar páginas em português", uma vez que se buscava mapear as referências feitas a Porena nos estudos disponíveis no Brasil, ainda que alguns dos textos listados provenham de Portugal.

A partir da busca do termo "Porena", encontraram-se 226 resultados, dos quais foram excluídos os textos de minha autoria (PONTES, 2018, 2019) e, também, as ocorrências em que o item fazia referência a outro autor de mesmo sobrenome, isto é, não se referiam a Boris Porena. Além disso, os resultados duplicados foram considerados apenas uma vez. Assim, obteve-se um universo de 81 resultados. Em cada um dos textos encontrados, procurou-se observar os seguintes itens: (1) o assunto a que o trabalho faz referência, por meio da leitura do título e do resumo, quando existente; (2) o contexto em que o termo "Porena" aparece, bem como o motivo pelo qual o(a) autor(a) faz menção a ele – isso foi feito por meio do mecanismo de busca em arquivos pdf (ctrl + f) e posterior leitura do(s) trecho(s) em que o

termo aparece; (3) as possíveis referências diretas a obras escritas por Porena, verificada nas referências listadas pelo(a) autor(a) do trabalho ao final de cada texto consultado.

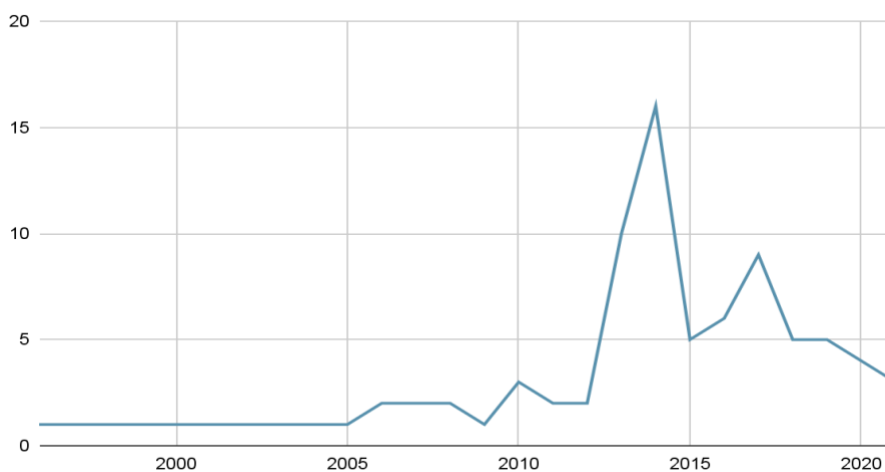
Encontra-se, no Apêndice A deste trabalho, a lista completa de cada um dos resultados selecionados com base nas informações dos parágrafos anteriores. Esta lista foi organizada de acordo com o ano de publicação da obra e começa pelas mais recentes. Além disso, em cada ano, os itens foram dispostos de acordo com a ordem alfabética do sobrenome do autor. O quadro a seguir, bem como o gráfico que se segue, apresentam o número de trabalhos encontrados, separados de acordo com o ano de publicação.

Quadro 4 – Resumo da pesquisa bibliográfica a respeito do termo Porena em textos em português

Ano/ Quantidade de trabalhos		Ano/ Quantidade de trabalhos		Ano/ Quantidade de trabalhos		Ano/ Quantidade de trabalhos	
2021	3	2016	6	2011	2	2006	2
2020	4	2015	5	2010	3	2005	1
2019	5	2014	16	2009	1	2002	1
2018	5	2013	10	2008	2	1996	1
2017	9	2012	2	2007	2	s/d	1

Fonte: o autor.

Figura 1 – Gráfico com os dados do quadro 4 (ano x quantidade de trabalhos em português)



Fonte: o autor.

Desses dados, pode-se ressaltar alguns itens que têm a ver com o tema discutido aqui. O primeiro deles é a distinção de três tipos de contexto que fazem referência a Porena. Em um desses três, Porena aparece ligado à atividade de professor de composição no Conservatório de Santa Cecília, em Roma; neste item aparecem 4 menções a respeito de Penalva ("estudante" e "discípulo" de Porena), outras 4 acerca de Peixinho ("estudante"/"aluno" de composição) e uma que diz respeito ao *Tratado de Composição*, escrito por Porena nesse contexto. Com relação a esta última, considera-se que o autor apenas faz menção à obra e não a cita na bibliografia. Ainda como compositor, outro grupo de citações que se distingue refere-se a obras musicais escritas pelo autor. Foram encontradas, aqui, duas referências à peça *Neumi*, para Flauta, Marimba e Vibrafone; no entanto, observa-se que se trata do mesmo contexto e da mesma autora (PALOPOLI, 2013, 2015). Distingue-se, ainda, um terceiro grupo de referências, estas dizem respeito ao campo da Educação Musical. Trata-se da temática mais expressiva, com 72 referências, dentro do universo listado.

Considera-se, ainda, que apenas uma obra de Porena foi citada em todos os trabalhos consultados que fazem parte deste terceiro grupo; trata-se de *Kinder-Musik*, mencionado 13 vezes, em diversas versões – s/d; 1972; 1973 e 2017. Observa-se que não fica claro a qual versão da obra o(a) autor(a) faz alusão ao apresentar, nas referências, a informação "s/d" – sem data – e que os anos de 1972 e 1973 provavelmente referem-se a mesma edição, uma vez que a obra foi escrita em 1972 e publicada, em primeira edição, no ano seguinte (PORENA, 1973, 2017m).

Outro ponto de destaque é que as poucas páginas do livro *De Tramas e Fios* (180, 191-193, na versão de 2008) redigidas para contextualizar o pensamento de Porena, comentar algumas características e associar o pensamento do autor à segunda geração (da segunda metade do século XX) dos métodos ativos de educação musical também foram escritas com base em *Kinder-Musik* (1973), obra de destaque na produção do autor, mas que foi elaborada antes do desenvolvimento de aspectos fundamentais do pensamento de Porena e que antecede em vários anos a escrita de outros livros que ele próprio considera importantes no que diz respeito a seu trabalho com educação musical "de base".

Outra característica que se destaca da análise desses dados é o fato de que a maioria das referências ao pensamento de Porena e a sua obra se dá de maneira indireta, sendo que grande parte dos autores apenas faz menção ao nome dele, sem oferecer maiores detalhes a respeito das particularidades de seu pensamento. As menções a *De Tramas e Fios – um ensaio*

sobre música e educação fazem referência à diferentes edições – 2001 (Tese de Livre-docência; Instituto de Artes – IA/Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho – Unesp), 2 citações; 2003, uma referência⁶; 2005 (primeira edição da Ed. Unesp): aparece em 13 trabalhos; 2008 (segunda edição da Ed. Unesp): 26 menções. Salienta-se que foram contadas apenas as referências explícitas ao livro, feitas no(s) trecho(s) em que o nome de Porena aparece.

Como já afirmado, *De Tramas e Fios – um ensaio sobre música e educação* (FONTERRADA, 2008) dedica algumas páginas do segundo capítulo “*Tramando os fios da educação musical: os métodos ativos*”, para tratar da proposta deste educador musical. Apesar disso, considera-se que a temática dos educadores de segunda geração (da segunda metade do século XX), na denominação da autora citada, tem se mostrado bastante expressiva atualmente, tanto no que se refere à quantidade de pesquisas na área de Educação Musical⁷, como no que diz respeito à organização dos programas dos cursos de Licenciatura em Música no Brasil.

É interessante destacar, a partir disso, que a publicação do referido livro pode ser um dos fatores que explica a aparição das menções ao trabalho de Porena, relacionado à educação musical, depois desta data, uma vez que antes de 2001 as citações encontradas não fazem referência a esta temática. A respeito disso, destaca-se, novamente, que o livro citado se transformou em uma espécie de História da Educação Musical e tem sido amplamente difundido na área, ainda que não fosse este o principal objetivo da autora (FONTERRADA, 2021a). Isso pode ser demonstrado por meio da observação do contexto em que o termo Porena aparece nos trabalhos consultados nesta pesquisa e, também, na lista de referências bibliográficas da maioria dos concursos relacionados à educação musical que têm sido feitos no Brasil atualmente. Trata-se, portanto, de uma obra que se propõe a fazer um panorama de diversas propostas existentes e que, como tal, não apresenta uma discussão detalhada a respeito de cada um dos autores, este aprofundamento na discussão se dá a partir do conjunto de características destacadas de cada uma das propostas.

Entende-se, portanto, que as temáticas, dentro da educação musical, a que os trabalhos consultados se dedicam ou mencionam estão diretamente relacionadas à obra

⁶ Não fica claro a que edição da obra esse ano faz referência, uma vez que não foi possível encontrar uma publicação deste livro datada de 2003 e que a edição de 2005, da Editora Unesp, afirma ser a "primeira edição".

⁷ A respeito disso, veja-se Fonterrada (2015, p. 47-100).

comentada nos parágrafos anteriores. Dentre estas, a maioria interrelacionadas, salientam-se: a segunda geração dos métodos ativos de educação musical – a partir de 1950 –; as práticas criativas; a atividade de composição com crianças e jovens, ligada a procedimentos de educação musical; a estética da chamada música contemporânea ou de vanguarda; e o jogo como parte do processo de aprendizagem de música.

Dessa forma, pode-se dizer que os dados encontrados justificam a escolha da temática deste trabalho, uma vez que se observa uma quantidade significativa de menções ao nome e ao trabalho de Porena nos textos relacionados à educação musical, com destaque para aqueles que se referem às práticas criativas; além disso, essas citações baseiam-se em apenas uma obra de Porena – que nem tem uma versão publicada em português – e em referências indiretas escritas por uma única autora. Assim, entende-se que este trabalho poderá suprir a escassez de fontes disponíveis que se dedicam à discussão da obra deste autor e atender à demanda pelo assunto, observada na lista de referências consultadas.

1.5 MATERIAIS E MÉTODOS

Os materiais considerados são de diversos tipos. No que diz respeito aos já existentes, isto é, que não foram produzidos especificamente no contexto desta pesquisa, consideram-se as referências bibliográficas diretas, escritas por Boris Porena e seus colaboradores, e indiretas, materiais que tratam da obra do autor estudado, trazem depoimentos do próprio Porena e/ou consideram as ideias dele como fundamento para experiências pedagógicas no campo da Educação Musical, além de textos e enunciados que podem entrar em diálogo com as problemáticas tratadas aqui e, assim, permitir que os objetivos explicitados anteriormente sejam alcançados. Um segundo tipo de material são os que foram produzidos no contexto desta pesquisa: as entrevistas semiestruturadas, o Caderno de Campo escrito durante as visitas a Cantalupo in Sabina, que trazem anotações e impressões a respeito de diversos aspectos referentes às temáticas abordadas, e uma série de cartas, elaborada dentro de um contexto de experiência didática.

No que diz respeito às referências diretas, tem-se como ponto de destaque a coleção intitulada *Indagini Metaculturali – Pratica e Pensiero*⁸. No primeiro capítulo deste texto,

⁸ Investigações Metaculturais – Prática e Pensamento.

encontra-se uma seção inteira dedicada à referida coleção e, assim, mencionam-se com mais detalhes essas e outras referências diretas.

Quanto às referências indiretas, além do trabalho já citado que comenta a obra *Kinder-Musik* e contextualiza o autor na segunda geração dos métodos ativos de educação musical (FONTERRADA, 2008), cita-se o livro de Martino (2004), intitulado *L'Utopia Possibile*, que contém uma série de depoimentos, principalmente de caráter biográfico, do próprio Porena e de outras pessoas que participaram, de alguma forma, da aplicação de suas ideias. Além disso, na introdução de cada volume das *Indagini Metaculturali*, encontra-se um texto dos editores da obra (Amillategui, Peluso e Wehlmann *In* PORENA, 2017a). Destaca-se, ainda, dois outros trabalhos. O primeiro, *Boris Porena e il Centro di Sperimentazione Metaculturali in Sabina - per una metodologia dell'animatore musicale* (GULLONE, 2009), apresenta e comenta uma entrevista realizada pelo autor do texto, e o segundo, *Quaderni di Musica Applicata orizzonti dell'educazione musicale n. 10* (PIATTI; STEFANI, 1987), contém o texto *Musica e Ipotesi Metaculturale*, de Porena, seguido de comentários de outros autores a respeito dos argumentos expostos.

No que se refere à realização de entrevistas, considera-se a presença de dois tipos de situação: o primeiro diz respeito a entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas e encontram-se transcritas, na íntegra, em um dos apêndices deste texto, depois de revisadas pelos entrevistados. O segundo tipo pode ser caracterizado como uma conversa informal, sem gravação. Estas conversas foram utilizadas para a escrita do Caderno de Campo. Destaca-se que, mesmo nesse segundo tipo, todos os envolvidos sabiam da pesquisa, concordaram em participar e, depois, aprovaram a versão final dos trechos em que são citados.

A realização dessas entrevistas foi baseada nas definições e nos argumentos presentes nos trechos a seguir:

[...] a entrevista semiestruturada é uma das formas para coletar dados. Ela se insere em um espectro conceitual maior que é a interação propriamente dita que se dá no momento da coleta. Nesse sentido, para nós, a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem. (MANZANI, 2004).

"[...] é com frequência um meio-termo entre um monólogo de uma testemunha e um interrogatório direto." (TOURTIER-BONAZZI, 2006, p. 237). A autora desta última citação

aponta, também, para a necessidade de criar uma relação de confiança e não violenta entre os envolvidos, que, de acordo com Bourdieu (1997), pode ser obtida por meio da proximidade social e da familiaridade. Outro aspecto a ser considerado é que, para o tipo de entrevista escolhida, “a relação testemunha-entrevistador às vezes prossegue depois [...]. O entrevistador pode contactar de novo a testemunha para confrontar sua própria reflexão com o pensamento dela” (TOURTIER-BONAZZI, 2006, p. 235).

Salienta-se, ainda, que, tanto para a interpretação das entrevistas realizadas quanto para a consideração de trechos de depoimentos transcritos por outros pesquisadores, levou-se em conta as palavras a seguir:

É preciso assumir: nenhum depoimento pode ser considerado como fiel a tão almejada ‘verdade dos fatos’. Pois todo testemunho é, antes de mais nada, *autobiográfico*. Implica a *rearrumação* de várias lembranças. Provoca um trabalho de *construção*, que transforma longínquas reminiscências em um discurso organizado e razoavelmente lógico. (AUGRAS, 1997, p. 28, grifos da autora).

Desse modo, estavam em jogo, também, as próprias reflexões e interpretações do entrevistado no momento do testemunho.

O Caderno de Campo, além de incluir registros das conversas citadas anteriormente, contém anotações a respeito de observações e impressões das idas a Cantalupo in Sabina, aos moldes de uma "descrição etnográfica", da forma como aparece no seguinte trecho:

A descrição etnográfica enquanto escrita do visível põe em jogo não só a atenção do pesquisador [...], mas um cuidado muito particular de vigilância em relação à linguagem, já que se trata de fazer ver com palavras, as quais não podem ser intercambiáveis, particularmente quando estabelecemos enquanto meta relatar da maneira mais minuciosa a especificidade das situações, sempre inéditas, às quais estamos confrontados.

É na descrição etnográfica que entram em jogo as qualidades de observação, de sensibilidade, de inteligência e de imaginação científica do pesquisador. (LAPLANTINE, 2004, p. 10).

Nessa citação, destacam-se as ideias de "fazer ver com palavras", a partir do uso da descrição detalhada e minuciosa, bem como o trecho cujo argumento aponta para a "observação" e "sensibilidade" do pesquisador para a escrita.

Além disso, no quinto capítulo, apresenta-se um texto que surgiu de uma experiência didática, que nasce do diálogo com crianças e da criação de um universo fictício. Mais detalhes

acerca dessa construção e dessa escolha metodológica podem ser encontrados em uma das seções do referido capítulo.

No que se refere à metodologia de trabalho para a produção desta tese, escolheu-se a forma Ensaio. Para definir esta forma textual, tomo emprestado as palavras da autora da citação a seguir:

O ensaio é um gênero literário que tem por objetivo defender certo ponto de vista por meio da análise e interpretação de um determinado fenômeno e em que se permitem metáforas e, mesmo, conteúdo poético. Embora de origem remota, pois há exemplos desse gênero desde a Antiguidade clássica, o ensaio adquiriu importância a partir do século XVI, com filósofos como Montaigne e Francis Bacon, e tem sido bastante frequente na literatura, com autores da envergadura de Otávio Paz e Jorge Luis Borges. Particularmente, gosto muito das possibilidades que esse gênero oferece e minha opção por esse caminho reflete uma preocupação, ao observar que, muitas vezes, nós, músicos e educadores musicais, nos afastamos das Artes, devido à justificada preocupação em obter credibilidade científica. Nesse particular, o ensaio oferece uma boa saída para esse impasse, pois permite a exposição de pontos de vista, percepções e opiniões do autor sem, no entanto, prescindir dos critérios analíticos e bibliográficos que caracterizam os textos acadêmicos. No ensaio há espaço para se trazer argumentos criativos, o que o torna particularmente interessante para a discussão e análise de trabalhos artísticos, abrindo portas para a subjetividade e a imaginação, o que, aliás, vem sendo praticado em outras áreas das ciências humanas. (FONTERRADA, 2021b, p. 12).

Ainda acerca disso, acrescenta-se à definição anterior os seguintes argumentos, provenientes do livro que tem como título *O Ensaio como Tese*:

Como na narrativa, é preciso exibir o embate em qualquer proposta de ciência humana, e ele deve nascer do próprio autor, que duvida com sinceridade, que busca em si próprio a resposta. Caso contrário há apenas informação, e isso não me parece ciência, menos ainda algum tipo de criação literária (RODRÍGUEZ, 2012, p. 14).

Com base nessas palavras, pode-se pensar que:

[...] o método não representa tão somente um caminho qualquer entre outros, mas um caminho seguro, uma via de acesso que permita interpretar com maior coerência e correção possíveis as questões sociais propostas num dado estudo, dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador. (OLIVEIRA, 1998, p. 17).

Assim, ao considerar a problemática e o objeto de estudo uma “questão social”, entende-se que a “via de acesso” que permite “interpretar com maior coerência e correção possíveis” tem como base os próprios eixos temáticos estabelecidos pelo autor, bem como o estudo e o entendimento da metodologia de trabalho proposta por ele. Além disso, a citação

salienta que não se trata de “um caminho qualquer entre outros”, o que reforça o argumento das linhas deste parágrafo, mas associa a isso a seguinte frase: “dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador”, o que implica em dizer que a leitura e a análise do pensamento de Porena serão feitas a partir das temáticas referentes ao campo da Educação Musical, relacionada aos processos criativos, que é a área de estudos a que este trabalho de pesquisa pertence, e, também, a partir do lugar em que ocupo e crio significados, tratado anteriormente.

A expressão “dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador” aponta, ainda, para outro aspecto de relevância para esta pesquisa: a questão da escrita. Assim, destaca-se que o ato de escrever, como experiência e atitude interpretativa do pesquisador, é, também, parte do trabalho de pesquisa. Nesse sentido, é pertinente considerar o trecho a seguir, que trata da descrição etnográfica, mas que pode ser ampliado para todo processo de construção deste texto e do Caderno de Campo: “Em suma, a descrição etnográfica não somente não dissocia o estudo da cultura (*ethnos*) da questão da escrita (*graphé*), mas ainda faz precisamente de sua relação sua especificidade” (LAPLANTINE, 2004, p. 58-59). Desse modo, o processo de escrita é parte integrante da metodologia proposta e dele surge a pesquisa. Assim, a partir da relação do pesquisador com o pensamento analisado e com a escrita, é que nasce este texto, ou seja, trata-se sempre de uma perspectiva interpretativa e entende-se que isso precisa ser explicitado.

Mas, então, o que seria essa escrita? Como ela pode ser desenvolvida? É possível evitar uma interpretação barata dos fatos, calcada unicamente na subjetividade do pesquisador? Existe uma maneira de escrever que leve em conta o que foi dito até aqui, mas que, também, mantenha o rigor científico – no sentido de entender a fundo o que se está observando? Para pensar a respeito dessas questões, pode-se recorrer à citação a seguir:

O mundo deveio⁹ caos, mas o livro permanece sendo a imagem do mundo, *caosmo-radícula*, em vez de cosmo-raiz. Estranha mistificação, esta do livro, que é tanto mais total quanto mais fragmentada. O livro como imagem do mundo é de toda maneira uma ideia insípida. Na verdade, não basta dizer Viva o múltiplo, grito de resto difícil de emitir. Nenhuma habilidade tipográfica, lexical ou mesmo sintática será suficiente para fazê-lo ouvir. É preciso fazer o múltiplo [...]. Um tal sistema poderia ser chamado de rizoma. (DELEUZE-GUATTARI, 2017, p. 21).

⁹ De acordo com as notas iniciais dos tradutores desta edição, escolheu-se manter a palavra “devir” e seus derivados por conta da construção conceitual que os autores fazem ao usar esses termos.

Esses autores trazem para a discussão, neste trecho, a questão da escrita – o “livro” – e problematizam, exatamente, as possibilidades desta escrita com relação ao que chamam de “mundo”. Assim, para eles, apesar de o texto não ser “suficiente” para “fazer ouvir” o mundo, recomendam: “é preciso fazer o múltiplo”, ou seja, é necessário levar em conta a multiplicidade dos fatos e as diversas possibilidades de conexão, muitas vezes não lineares, entre eles – o rizoma. Dessa maneira, escrever seria mais do que fazer uma imagem do mundo, escrever seria: “[...] fazer rizoma, aumentar seu território por desterritorialização, estender a linha de fuga até o ponto em que ela cubra todo o plano de consistência de uma máquina abstrata.” (DELEUZE-GUATTARI, 2017, p. 28-29).

Esses mesmos autores definem a ideia de fazer rizoma em outros trechos, na mesma obra, das seguintes maneiras:

Princípios de conexão e de heterogeneidade: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam uma ordem. (DELEUZE-GUATTARI, 2017, p. 22).

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo ‘ser’, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e...e...e....’ (DELEUZE-GUATTARI, 2017, p. 48).

Para desenvolver a ideia de substituição do verbo "ser" pela conjunção "e", no pensamento de Deleuze e Guattari, toma-se as palavras a seguir:

E se nos dispusermos a marcar o estilo deleuziano como um símbolo, sem insistir nisso mais do que o faria um pensador que sempre se manteve afastado das trapaças languageiras, ressaltaremos uma vez mais esta amputação silenciosa de uma letra que a língua francesa permite: E(S)T. (ZOURABICHVILI, 2016, p. 30).

Em português, basta a “amputação” do acento. Juntam-se aqui, portanto, texto, pensamento, forma e conteúdo para falar desse algo que acontece enquanto a escrita se realiza (importa o movimento e as forças que atuam, não mais o ser das coisas). Trata-se, portanto, de uma "escrita performática", na perspectiva Deleuzeana.

Evidentemente são muitas as questões tratadas nesses trechos, mas, no que se refere à escrita, motivo pelo qual essas citações foram escolhidas, pode-se pensar, junto com os autores, que essa construção do discurso é, também, uma forma de gerar movimentos, de produzir algum efeito na realidade. Em razão disso, esses mesmos autores perguntam em um

trecho posterior: “Como encontrará o livro um fora suficiente com o qual ele possa agenciar no heterogêneo, em vez de reproduzir o mundo?” (DELEUZE-GUATTARI, 2017, p. 47). Aqui, fica evidente que, nesta ótica, escrever não é apenas “reproduzir o mundo” e, sim, “agenciar no heterogêneo” – ainda que, neste trecho, fique suspensa esta real possibilidade de agenciamento –, ou seja, considera-se que existe uma função ativa da escrita na realidade. Desse modo, as particularidades da forma textual ensaio e a imagem de “fazer rizoma” podem funcionar como aspectos que darão um fundamento metodológico para a leitura da obra estudada e da análise a que esta pesquisa se propõe.

Outro aspecto que se liga à questão da escrita diz respeito à necessidade de traduzir diversos trechos e textos completos, escritos por Porena, cujos originais foram redigidos em italiano. Assim, destaca-se que o processo de tradução, do italiano para o português, faz parte, também, dos procedimentos metodológicos, uma vez que sem isso não seria possível atingir alguns dos objetivos propostos, já enumerados anteriormente. Desse modo, quando se trata de traduções feitas por mim, no contexto deste trabalho, apresenta-se a citação, em português, no corpo do texto, seguida da transcrição do trecho original, em italiano, nas notas de rodapé.

Cabe, ainda, a consideração de outro elemento referente a este item. Remete-se, aqui, à escolha de acrescentar trechos de transição entre os capítulos que contém traduções de textos, escritos por Porena. Trata-se, mais uma vez, da consideração de uma característica do rizoma e da escrita performática – a valorização do que está no meio, da transição, do *intermezzo*. A característica que dá unidade a essas transições é que esses fragmentos possuem uma natureza estilística diferente da acadêmica, adotada no corpo de cada um dos capítulos. Todo esse material será usado como fonte para composição da discussão e foram apresentados em sua forma estilística original, isto é, da maneira como Porena os redigiu, ainda que traduzidos, tendo em vista a seguinte afirmação, proveniente do mesmo trecho dos Mil Platôs que trata da escrita: “não há diferença entre aquilo que um livro fala e a maneira como é feito.” (DELEUZE-GUATTARI, 2017, p. 18).

1.6 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

Este trabalho está dividido em cinco capítulos, chamados de “movimentos” para fazer alusão a uma peça musical e, também, para recorrer à ideia de “criar movimentos de

pensamento”. Além desses capítulos, entre cada um dos movimentos, apresenta-se um *intermezzo*, como já considerado no item anterior; esse termo também é empregado no contexto musical e pode ser entendido, aqui, como uma transição entre os capítulos do texto. Nesses *intermezzi*, encontram-se trechos com formatos textuais diversos – narrações, cartas, parábolas, propostas musicais práticas, entre outros – como forma de exemplificar a argumentação desenvolvida nos movimentos, mas, também, de modo a pôr tais aspectos “em funcionamento”, isto é, de apontar para uma maneira de aplicação prática das ideias discutidas. Além disso, como já mencionado, esses *intermezzi* são traduções de trechos escritos por Porena. Esta organização – sobretudo a ideia de incluir *intermezzi* – tem como uma das inspirações a obra *Kinder-Musik* (PORENA, 2017m), já citada.

Logo depois deste “Prelúdio”, no primeiro movimento – **Boris Porena: biografia, escritos, tempos e espaços** –, tem-se como questões guia as seguintes formulações: quem é Boris Porena? Como se deu o trabalho com Educação Musical proposto por ele e seus colaboradores? Quais as características do lugar em que esse trabalho foi desenvolvido? Que observações surgiram da interação entre pesquisador e pesquisado? Que obras foram escritas por Porena que têm alguma relação com o campo da Educação Musical? Procura-se, portanto, construir um perfil, elaborado a partir de múltiplas fontes. Como transição, aparece o **Intermezzo 1**, intitulado, **O Lago das Histórias Refletidas**, que traz a tradução de algumas narrações pertencentes ao livro de mesmo nome.

A seguir, com o segundo movimento – **Cultura, Localidade e Pensamento: uma orientação metacultural** –, apresenta-se uma discussão a respeito das formulações pertencentes à Hipótese Metacultural e de conceitos como Universo Cultural Local e Universo Metacultural. Nesse ponto, estabelece-se um diálogo com alguns aspectos referentes à ideia de cultura e, também, a respeito da orientação filosófica adotada por Porena, associada a discussões deste campo empreendidas por outros autores.

O **Intermezzo 2 – Parábola Nº101: La Maestra** –, traz a narração de mesmo nome como transição entre o tema tratado no segundo capítulo e a consideração dos processos formativos, localizada no terceiro Movimento – **Os Processos de Aprendizagem na Escola de Educação Básica: institucionalidade e deslocamento do saber para o pensar**. Este terceiro capítulo expõe uma discussão a respeito do significado de alguns termos, caros para a área formativa, bem como de diversos aspectos de natureza prática, dentre eles, o Círculo Auto gerador e o binômio Análise-Produção/Composição. A partir dessas temáticas,

estabelece-se um diálogo com as ideias de Edgar Morin e com as considerações de Jacques Rancière; apresenta-se, também, duas experiências que tomam como fundamento alguns aspectos do pensamento de Boris: Pappalardo (2019) e Peluso (2022).

A próxima transição, o **Intermezzo 3 – Música(s)** –, contém algumas propostas escolhidas entre as apresentadas em *Kinder-Musik* (PORENA, 2017m) e *Musica Prima* (PORENA, 2017e). No quarto movimento – **Música: algumas particularidades** –, a temática é a Música, com destaque para as possibilidades de trabalho na escola de Educação Básica e para uma abordagem criativa no campo da Educação Musical, decorrente das discussões anteriores e da análise de algumas propostas didáticas, elaboradas por Boris Porena.

Segue-se a este capítulo o **Intermezzo 4**, cuja elaboração tem como mote a forma diálogo. Surge, então, o quinto movimento – **Aspectos que se referem à Educação Básica no Brasil: a BNCC, os Sistemas de Ensino Apostilado e a consideração de uma experiência**. Neste movimento, apresentam-se algumas possibilidades de relação entre o pensamento de Porena e a Educação Básica brasileira. A primeira parte trata de alguns aspectos da legislação. Na segunda, faz-se algumas considerações a respeito do crescimento dos Sistemas de Ensino Apostilado e suas consequências. Este capítulo apresenta, ainda, um relato de experiência a respeito de um projeto criado por mim no processo de interação com o pensamento de Boris Porena. Trata-se da série de cartas, que tem como título *Vita die Martis* (PONTES, 2020), cuja escrita se deu no processo de diálogo com estudantes de uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, durante a quarentena de 2020.

Por fim, chega-se ao **Poslúdio (ou Reverberações e Possibilidades Infinitas de Continuação) – Paradoxos e Utopias** – que tem como proposta principal retomar alguns temas que apareceram nos capítulos anteriores, sobretudo as cadeias de argumentação do autor que apontam para um aspecto paradoxal e, com isso, levam para o caráter utópico.

2 – BORIS PORENA: BIOGRAFIA, ESCRITOS, TEMPOS E ESPAÇOS

Escrever um perfil ou uma história de vida é uma tarefa que traz consigo inúmeras possibilidades de caminhos a serem percorridos. Neste movimento, o primeiro item que aparece é um relato descritivo de quando fui a Cantalupo in Sabina pela primeira vez¹⁰. Além disso, no decorrer do capítulo, foram acrescentados outros trechos, escritos da mesma maneira, provenientes do diário de campo que escrevi nessas visitas. Esses fragmentos descritivos estão assinalados com itálico, acompanhados da data em que os fatos ocorreram, apesar de alguns deles terem sido escritos dias depois e revistos posteriormente.

Evidentemente, este não é o ponto de partida cronológico do perfil de Boris Porena e nem mesmo o início da pesquisa aqui considerada. No entanto, como indicam as palavras que aparecem depois dos dois pontos no subitem a seguir, esse momento foi um divisor de águas para o trabalho, este é o motivo pelo qual eu gostaria de dividi-lo com o leitor, logo de início.

Esta escolha aponta, também, para uma segunda característica, bastante relevante: quando se fala em construção de uma biografia, trata-se do trabalho com relatos que se referem ao passado. Esses materiais partem do presente em que se fala ou escreve e fazem referência a diversos passados, isto é, a diferentes distâncias no tempo e no espaço que, muitas vezes, aparecem de maneira não linear do ponto de vista cronológico. Além disso, como já mencionado na Introdução, os relatos trazem consigo uma interpretação dos fatos. Desse modo, considera-se que esta escolha é coerente com a metodologia adotada.

Depois do primeiro item, encontra-se uma seção dedicada à história de vida de Boris Porena anterior ao trabalho realizado em Cantalupo, denominada "inícios", também no plural porque são muitos. Mas, pode-se perguntar: "inícios do que?". Evidentemente não existe uma resposta simples para esta questão, mas, no que diz respeito a este texto, faz-se referência à relação com a Educação Musical, isto é, com os processos desenvolvidos, com as experiências realizadas e, também, com os argumentos e construções conceituais que surgiram. Assim, depois dos "inícios" apresentam-se os vários "desenvolvimentos" que esta relação produziu.

Para seguir a construção deste perfil, volta-se para os textos que Porena escreveu ao longo da vida. Como este material é imenso, escolheu-se tratar apenas dos que dizem respeito à área temática desta pesquisa. Por fim, apresentam-se algumas considerações acerca dos dados e da maneira como foram produzidos e interpretados.

¹⁰ Esta viagem ocorreu com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE). Registro aqui, mais uma vez, a minha gratidão por esta oportunidade.

Assinala-se, ainda, que alguns itens deste capítulo serão retomados nos movimentos seguintes, isto é, servem como anúncios de aspectos que serão desenvolvidos a seguir.

2.1 PRIMEIRA VISITA A CANTALUPO IN SABINA: QUANDO AS PALAVRAS DE UM LIVRO TOMAM FORMA E VIRAM REALIDADE

30 de outubro de 2021,

Um encontro na viagem: você é de Bangladesh?

No trem, em direção a Roma, um homem de 40 anos, de Bangladesh, que falava italiano com muita dificuldade – só usava verbos no presente, construía frases curtas e servia-se do google translate para encontrar algumas palavras – chegou até mim, visivelmente preocupado. Ele veio falando uma língua que não entendi. No início, achei que era italiano e tentei me concentrar ao máximo, mas, na verdade, ele falava Bangali. Achou que eu era seu conterrâneo. Não é a primeira vez que isso acontece; em São Paulo já falaram "salamaleico" para mim; na ocasião, minha nacionalidade hipotética era iraniana. Ele estava preocupado porque precisava entrar em uma videoconferência dez minutos mais tarde e seu pacote de internet do celular tinha acabado. Só consegui entender depois de ler um e-mail que ele me mostrou, recebido alguns dias antes, com as instruções para entrar na chamada. Este e-mail estava escrito em italiano e, visivelmente, ele não tinha compreendido todo o texto.

Compartilhei a internet do meu celular, emprestei meu fone de ouvido e ajudei-o a se conectar no horário marcado. Depois ele contou, se é que entendi bem, que está sem emprego e ofereceram para ele um curso de soldador, mas, como esse curso durava seis meses, o que naquele momento era tempo demais, resolveu não aceitar. Ele estava sozinho na Itália, tinha família em Bangladesh: esposa e dois filhos. Disse que, no emprego anterior, o chefe resolveu ficar com os funcionários italianos, que paravam o tempo todo para fumar, e não mais com ele, que nunca descansava. Como não tinha mais ninguém no norte, estava indo para Roma, encontrar alguns conhecidos da Mesquita e continuar a procura por um emprego.

Em um momento da nossa conversa, ele falou que "Allah não tem filho, não tem esposa e nunca dorme. Allah está sempre atento." Os olhos dele se encheram de lágrimas. Houve uma pausa e, depois, ele disse que Allah estava vendo o que fiz e que eu deveria repetir aquela frase quando esse mundo não existisse mais e o juízo final chegasse. Disse que eu iria para o paraíso,

um lugar muito grande, plano, que teria várias esposas e que tudo que eu quisesse estaria disponível.

Relato aqui o ocorrido porque este fato fez-me recordar de diversos aspectos que aparecem no pensamento de Porena, dentre eles a temática da linguagem/diálogo e da comunicação entre pessoas bem como a discussão a respeito de cultura: universos culturais locais, força da ideologia e da religião, relativização metacultural etc. Esses aspectos ainda serão propriamente desenvolvidos nos próximos capítulos.

Cantalupo in Sabina, primeira vez

Cheguei a Roma, fui andar um pouco pela cidade enquanto Dario¹¹, meu amigo, terminava os compromissos do dia. Vi, pela primeira vez, a "cidade eterna", com sua memória de longo prazo em forma de pedras esculpidas por toda parte. Elas formavam ruas, prédios, fontes e monumentos de todo tipo. Muita coisa já aconteceu naquele lugar. Era quase impossível não lembrar das imagens que estavam nos livros de história que eu usava na escola. A diferença é que, agora, todas aquelas imagens tomavam uma materialidade diferente daqueles papéis impressos que ficaram na minha memória. De certa forma, a tradição estava viva e gritava para se fazer ouvida em todos os cantos da cidade.

No dia seguinte, fomos a Cantalupo, passamos pelos olivais e pelas videiras que estavam ao lado da estrada, subimos um pouco as montanhas e chegamos a uma rua cheia de árvores. Saí do carro um pouco ansioso e com vergonha, não sabia o que esperar. A porta da casa estava aberta. Fiquei sabendo, depois, que ela permanecia assim sempre, durante o dia. Dario entrou e, logo depois dele, entrei também. Na sala, estava Paola¹², esposa de Boris, ela rapidamente veio até nós. Nos abraçamos, falei que eu estava muito feliz por estar ali. Antes de chegarmos, ela e Doina, uma senhora romena que ajudava com as coisas da casa, acenderam a lareira. O aquecimento estava quebrado e ela parecia preocupada, não me deixou ficar só com a jaqueta que estava usando. Coloquei minha blusa de lã, fiquei contente com o cuidado e com o fogo da lareira que aquecia a sala.

Sentamo-nos no sofá, ela acendeu um cigarro e começamos a conversar um pouco. Os dias estavam difíceis, a idade de Boris estava avançada, a cabeça dele já não funcionava bem:

¹¹ Dario Peluso: compositor, professor de música no Liceo Seraphicum, em Roma, e um dos editores das Investigações Metaculturais (PORENA, 2017).

¹² Paola Bučan: violoncelista, nascida na antiga Iugoslávia, professora aposentada do Conservatório de Perugia, artista visual e esposa de Boris.

no dia anterior, acordou achando que estava em Milão. Enquanto jogávamos um pouco de conversa fora, falei a respeito da minha pesquisa e ela contou algumas histórias do trabalho com educação musical em Cantalupo. De acordo com suas palavras, o objetivo das propostas ia muito além da música. Para exemplificar, narrou a história de um dos estudantes que, depois de adulto, virou policial. Um dia recebeu uma ordem e, por entender que aquilo era violento e não fazia sentido, resolveu não a cumprir, mesmo sabendo que seria suspenso. "Ele estava pensando por si próprio, sabia analisar a situação". Contou, também, de outra pessoa que, depois de estudar com eles por alguns anos, foi assistir a um concerto em que Paola, ao violoncelo, tocou uma sonata de Beethoven. Ao final do recital, quando estavam conversando, essa pessoa fez comentários a respeito da forma e disse que a peça tinha codas demais, parecia que ia terminar, mas, ao invés disso, ouvia-se uma nova coda. "Ela sabia analisar o que estava ouvindo e poderia dizer se gostava ou não, mas precisava entender o que estava acontecendo na peça. Era precisamente essa consciência que importava".

Conversamos por um tempo e, depois, Doina trouxe Boris para sala. Ele estava na cadeira de rodas, tinha 93 anos de idade, não falava muito, mas, assim mesmo, passava um ar de gentileza e simpatia. Quando nos cumprimentamos, olhou nos meus olhos e disse que achava que já me conhecia. Dario e Paola disseram que era por causa das fotos que tinham mostrado. Ele repetiu algumas vezes: "nós já nos conhecemos, não?"

Resolvemos, então, ver as coleções enormes de coleópteros e borboletas, cuidadosamente catalogadas, que estavam em dois armários, ali mesmo, na sala. Vi exemplares impressionantes. E, por mais que ele tivesse dito não se lembrar de nada, por causa da idade, não tinha esquecido dos nomes, em latim, e dos lugares de origem de vários exemplares daquela coleção. Fiquei impressionado, tanto com a memória e com o cuidado com que ele falava de cada um dos exemplares, como com a possibilidade de conhecer melhor a fauna do meu próprio país (sim, as coleções continham exemplares impressionantes provenientes de várias partes do mundo e incluíam alguns do Brasil).

Outro momento que me impressionou foi a interação de Boris com Doina, sua cuidadora. Eles falavam de lobos coloridos e ovelhas, brincavam com pelúcias, davam gargalhadas... Lembrei imediatamente de algumas citações¹³ em que o próprio Boris falava que esse interesse pelo universo infantil esteve presente durante toda a sua vida. Fui

¹³ Ver L'utopia Possibile (MARTINO, 2004) e O Lago das Histórias Refletidas (PORENA, 2017p).

apresentado à coleção de pelúcias que eles tinham e vi que Boris se divertia com Doina, pensando no "lobo lilás" ou "nas ovelhas que comeram cinco lobos cada uma". Eles pareciam estar em outro mundo. Naquele mundo, Boris não tinha esquecido das coisas, ele estava presente com tudo que é e foi.

Para o almoço, Paola fez questão de comprar uma lasanha. Ela disse que preferiu pedir porque, assim, teríamos mais tempo para conversar. De acordo com ela, eu precisava experimentar a tal "la [ç]sanha", como diziam os Cantalupanos. Quando comi o primeiro pedaço, não tive opção a não ser concordar com ela. A mesa foi cuidadosamente posta, comemos salada e, depois, a lasanha, que àquele momento tinha acabado de sair do forno, acompanhada de vinho branco e água. Depois disso, vieram alguns chocolates para a mesa, Boris pegou um e, enquanto a conversa acontecia, sem que as outras pessoas prestassem atenção, comeu mais dois. Ele até levou uma bronca por isso, porque, em razão da saúde, não poderia comer muito doce, se bem que nesse momento acharam que ele tinha comido apenas um a mais. Ele só abriu um sorriso, não falou nada.

Após o almoço, Boris foi para o quarto descansar um pouco. Neste momento, fiz uma entrevista com Paola. Sentamos no sofá, enquanto Dario trabalhava na mesa que ficava próxima. Durante a entrevista, ficamos aquecidos pelo fogo da lareira e a sala estava imersa em uma leve fumaça, provinda dos cigarros que ela foi fumando ao longo da conversa, enquanto falava e lembrava do passado. Confesso que, em um primeiro momento, achei que ela me contaria mais detalhes do trabalho e, também, da prática pedagógica em si, baseada nas premissas que eu tinha lido nos volumes das Indagini Metaculturali (PORENA, 2017), mas, depois, ao transcrever a entrevista, percebi que ela falou de diversos aspectos interessantíssimos para entender o modo de pensamento que dava direção para aquele projeto e que as datas e outros detalhes, eu poderia encontrar de outras maneiras. Senti, também, que ela estava feliz pela oportunidade de falar a respeito desse trabalho.

Quando terminamos, fui ao andar de baixo, com Dario, para ver o arquivo que eles mantinham em casa. A quantidade de material chamou bastante atenção, mas o que mais impressionou foram os arquivos manuscritos e as revisões cuidadosas dos livros que foram publicados nas Indagini Metaculturali. Chamou atenção, também, a presença de vários volumes relacionados à escola de educação básica e/ou à prática musical com estudantes, assuntos de interesse para minha pesquisa. Naquele momento percebi que, nos próximos meses, passaria horas no arquivo. Em razão disso, achei que seria interessante confirmar com

Paola se esta possibilidade era viável, ela, mais uma vez, garantiu que, quando eu voltasse, poderia ficar quantos dias quisesse e que a casa estava sempre aberta para mim.

Esta primeira visita terminou na sala, mais uma vez; Boris já tinha voltado do descanso e Alberto¹⁴, um amigo da família, que também colaborou com o trabalho realizado na época em que Boris ainda estava ativo na área pedagógica, se juntou a nós. Nesse momento, eu já estava cansado, estava difícil falar italiano e o dia tinha sido intenso. Não consegui interagir muito e vi que Boris também estava quieto; assim mesmo ele aparentava estar disponível e atento ao que acontecia.

Não posso terminar este relato sem falar da hospitalidade de Dario, que abriu as portas de sua casa para mim, se mostrou gentil e disponível. Quando entramos no carro, para voltar de Cantalupo, senti que estava voltando para casa, ainda que estivéssemos voltando para a casa que me recebia, dele, não minha. No caminho de volta, conversamos a respeito do dia e, também, do pensamento de Boris, registrado nos livros publicados nas Indagini Metaculturali e nas outras obras que tínhamos acabado de consultar no arquivo.

2.2 INÍCIOS

2.2.1 Infância e formação

Boris Porena nasceu na cidade de Roma, na Itália, no dia 27 de novembro de 1927. Seu pai vinha de uma família romana e sua mãe era de origem alemã. No decorrer da infância e da adolescência, passava as férias de verão em Hamburgo, na casa dos avós. Com isso, desde cedo, a cultura alemã fez parte de sua formação: a literatura, a língua, mas, também, o contexto político da Alemanha nazista da época. No trecho a seguir, ele fala a respeito disso:

¹⁴ Alberto Pezza.

Era a Alemanha do nazismo. E a vivi, naturalmente, com os olhos de um juvenzinho. [...] mais do que outra coisa, eu sofri com o medo. No entanto, estava perfeitamente convencido de que o Führer tinha razão. Além disso, tinha um medo tremendo dos judeus, que me pareciam quase monstros, exemplares pré-humanos a se evitar a qualquer custo. Para dizer quanto a força cultural pode agir em uma criança, que desastre pode produzir em um indivíduo em formação! (PORENA *apud* MARTINO, 2004, p. 27, tradução nossa).¹⁵

É, também, durante a infância que começa a tocar piano e a compor. No seu caso, diz Boris, essas atividades nunca foram separadas. Para ele, a prática de compor está ligada a uma realidade que combina com o universo infantil e este traço se conserva em muitas de suas composições, sobretudo as de natureza didática. O termo *Kinder-Musik* (PORENA, 1973), que dá nome a um de seus livros, é um exemplo, tanto desse caráter “infantil” da composição aqui considerada, como da influência germânica em sua obra. Diz ele: "é curioso: no meu caso, a relação com a música nasce essencialmente (e diretamente) como composição. Em torno dos nove anos iniciei, com tentativas mais ou menos grosseiras – mal escolhidas até do ponto de vista gráfico – a escrever música. Isso veio paralelamente aos primeiros rudimentos pianísticos." e continua "Toda criança, dizem, teria, por si só, uma atividade produtiva, criativa. O fato é que normalmente não a reconhecem ou, pior, a inibem. Portanto, creio que parti com as potencialidades de todos." (PORENA *apud* MARTINO, 2004, p. 28-29, tradução nossa).¹⁶

Quando chegou à idade de escolher um curso superior, Boris começou a estudar medicina por influência do pai, mas, depois de um ano, ficou claro que não tinha nenhum interesse por aquele campo do conhecimento. Por causa disso, em 1945, resolveu se inscrever no curso de Física, que, também, acabou abandonando, anos mais tarde. Contudo, ao contrário da medicina, esse período de estudos é considerado importante. "Ficou em mim [...] a mentalidade de físico, a pesquisa da exatidão, do pensamento limpo" (PORENA *apud* MARTINO, 2004, p. 30, tradução nossa)¹⁷. Posteriormente, cursou letras e graduou-se com um

¹⁵ *Era la Germania del Nazismo. Ed io l'ho vissuta, naturalmente con gli occhi di un ragazzino. [...] l'ho subìta più che altro con paura. Ma ero perfettamente convinto che avesse ragione il Führer. Inoltre, avevo una paura tremenda degli ebrei, che mi sembravano quasi dei mostri, esemplari pre-umani da evitare ad ogni costo. Per dire, quanto la forza culturale può agire su di un bambino, che sfacelo può produrre su un individuo in formazione!*

¹⁶ *È curioso: nel mio caso il rapporto con la musica nasce essenzialmente (e direttamente) come composizione. Intorno ai nove anni ho iniziato, con tentativi più o meno grossolani – mal scelti anche dal punto di vista grafico – a scrivere musica. Ciò è avvenuto parallelamente ai primi rudimenti pianistici. [...] Ogni bambino, dicono, avrebbe, di per sé, un'attività produttiva, creativa. Il fatto è che spesso non gli viene riconosciuta o gli viene addirittura inibita. Dunque, credo di esser partito con le potenzialità di tutti.*

¹⁷ *Mi è rimasta [...] la mentalità del fisico, la ricerca dell'esattezza, del pensiero pulito.*

trabalho de conclusão a respeito do autor alemão, Nobel de literatura, Thomas Mann. "Eu era ligadíssimo a Mann" (PORENA *apud* MARTINO, 2004, p. 31, tradução nossa).

Paralelamente a esses estudos, Porena continuava a estudar música. De 1943 a 1945 estudou piano por conta própria, depois passou a estudar com Rodolfo Caporali, importante instrumentista da época, com quem se diplomou em 1948. Nesses anos, teve aulas de Harmonia, Contraponto e Fuga com Vincenzo di Donato e, posteriormente, com Antonio Ferdinandi, "[...] músico notável, refinado didata." (PORENA *apud* MARTINO, 2004, p. 30, tradução nossa).

Depois desse período, passou a estudar composição no Conservatório de Santa Cecília, também em Roma, com Goffredo Petrassi, compositor de destaque na época.

Na classe de Petrassi me dei conta de que a música era uma outra coisa, não era o que eu imaginava. Estava finalmente em contato com uma grande personalidade da composição, que via a música como um problema, não como um 'dato', uma técnica a adotar. Não se tratava, então, assim como me deixaram crer anteriormente, de aprender harmonia e contraponto e, depois, de aplicar escrevendo. (PORENA *apud* MARTINO, 2004, p. 30, tradução nossa).¹⁸

Depois de se formar em composição, passou a ser pianista da Academia de Dança (Roma, 1953) e, posteriormente, a lecionar Composição no Conservatório de Pesaro (1963). Em 1972 foi convidado a ocupar o cargo de professor do Conservatório de Santa Cecília no programa de "Nova Didática da Composição", função que ocupou até 1993. As palavras a seguir tratam desse período em Santa Cecília:

Posso dizer, sem retórica, que aprendi dos alunos quanto e talvez mais do que ensinei a eles. De fato, tínhamos uma troca contínua de ideias. Até mesmo porque os meus cursos nunca eram baseados no ensinamento enquanto tal, na transmissão, na transferência de dados, mas em um trabalho comum que servia às duas partes. [...] O conceito de ensino de Petrassi e o meu não coincidiam: ele possuía uma autoridade que vinha da sua personalidade – então não era uma autoridade 'disciplinar' – mas, de fato, na aula havia uma certa severidade. [...] Na minha classe prevalecia a experimentação, sobretudo nos modelos relacionais. Frequentemente os próprios alunos faziam a aula. Uma abordagem como esta não era, naturalmente, bem aceita e alguns colegas fizeram de tudo para me tirar fora (PORENA *apud* MARTINO, 2004, p. 35-41, tradução nossa).¹⁹

¹⁸ *In classe di Petrassi mi accorsi che la musica era tutt'altra cosa da come me l'ero immaginata. Ero finalmente a contatto con una grossa personalità compositiva, che vedeva la musica come un problema, non come un 'dato', una tecnica da adottare. Non si trattava dunque, così come mi avevano lasciato credere precedentemente, di imparare armonia e contrappunto, e poi di applicare scrivendo...*

¹⁹ *Posso dire senza retorica che ho imparato dagli allievi quanto e forse di più di quello che non abbia insegnato loro. Di fatto c'è stato uno scambio continuo di idee. Anche perché i miei corsi non li ho mai basati*

2.2.2 Boris Porena compositor

No que se refere à sua produção musical, pode-se dizer que Porena passou por três fases. A primeira segue uma orientação neoclássica e começa quando ele ainda era estudante de composição no Conservatório de Santa Cecília. O trecho a seguir, que se inicia com algumas considerações a respeito da relação entre Boris e Petrassi, seu professor, traz mais detalhes a esse respeito:

[...] [Ele] era de tendências italianizantes: ainda que tivesse uma visão européia, mundial; para a música, como gosto, era ligado à tradição italiana, sobretudo do renascimento [...]. Por volta do final dos três anos de estudos, as minhas experiências com a composição se orientavam decididamente para o modelo neoclássico. Meus ideais eram Hindemith e Stravinsky (PORENA *apud* MARTINO, 2004, p. 33, tradução nossa).²⁰

É dessa fase a cantata *'Der Gott und Die Bajadere'*, de 1957, obra que fecha esta primeira fase:

No mesmo ano, 1957, parto para os cursos de Darmstadt e recebo a 'iluminação'. Iluminação que se concretiza essencialmente ao escutar *'Il Canto Sospeso'* de Luigi Nono. A razão é simples: eu entendia a música como um sistema não só de comunicação mas, também, de expressão: eu não encontrava esses dois elementos nas composições de Boulez nem de Stockhausen (encontrava tantas outras coisas interessantes, mas não essas). [...] Eu frequentaria Darmstadt por três anos. E passaria dez no que chamo de inferno, propriamente porque a minha relação com a vanguarda permaneceu conflituosa. [...] Não conseguia negar totalmente o meu passado musical e, então, tentava continuamente uma espécie de fusão, de síntese entre aquilo que era o meu ideal comunicacional da música e as exigências de caráter estrutural que vinham da nova música. [...] Este equilíbrio me custou uma fadiga tremenda. Recordo que passava manhãs inteiras na frente do piano ou da escrivaninha, em total inércia. Não podia fazer nada. Era prisioneiro, como se o céu, em cima, fosse baixíssimo...

sull'insegnamento in quanto tale, sulla trasmissione, sul trasferimento di dati, ma su un lavoro comune che giovava ad entrambe le parti. [...] Il concetto di insegnamento di Petrassi ed il mio non collimavano: lui possedeva un'autorità che veniva dalla sua personalità - dunque non un'autorità 'disciplinare' - ma in effetti in classe vigeva una certa severità. [...] Nella mia classe vigeva la sperimentazione, soprattutto nei modi relazionali. Spesso facevano lezione gli allievi stessi. Un simile approccio non era naturalmente benaccetto, ed alcuni colleghi fecero di tutto per farmi fuori.

²⁰ [...] *Era di tendenze italianizzanti: anche se aveva una visione europea, mondiale, della musica, come gusto era legato alla tradizione italiana, soprattutto quella rinascimentale. [...] Verso la fine dei tre anni di studio le mie esperienze compositive si orientarono decisamente verso il modello neoclassico. Miei ideali erano Hindemith e Stravinsky.*

[...] Me sentia forçado, a tal ponto de recorrer a um sistema para escrever. E como todos os sistemas (a menos que se trate de um sistema de grande abertura como o tonal), tinha possibilidades limitadas. De fato, posso afirmar que, por dez anos, escrevi sempre a mesma peça. Porém me dava conta disso e permanecia incomodado [...] Em 1968 parei oficialmente de ser compositor²¹. (PORENA *apud* MARTINO, 2004, p. 36-37, tradução nossa).²²

Como o trecho anterior relata, a segunda fase das composições de Boris está ligada à estética de *Darmstadt*, da Vanguarda, e durou de 1957 a 1967. No entanto, apesar da crise relatada, essa fase o tornou bastante conhecido no meio musical italiano. É dessa época, também, a Cantata *Uber aller dieser deiner Träuer*, que recebeu o prêmio “*La Città di Milano*”, em 1960, promovido pelo Teatro *La Scala*.

Naqueles anos me ofereceram a direção do Conservatório de Bari, a direção artística da Ópera de Roma, da Instituição de Concertos de Santa Cecília de Roma, da Filarmônica de Roma e outros ainda. Refutaria todos porque – *tecnicamente* – o poder nunca me interessou, e porque ainda penso que não seria capaz de geri-lo. O que me interessa, faço de bom grado e, talvez, até bem, enquanto o que não me interessa, o faria provavelmente mal. (PORENA *apud* MARTINO, 2004, p. 41, tradução nossa).²³

Por volta de 1987 Porena volta a compor, como um hábito particular, que fazia porque gostava e não por qualquer outro motivo. Essa última fase apresenta uma diversidade estética bastante grande e a maioria das composições não foi publicada. Além disso, o trabalho desse

²¹ É interessante notar que, nesta citação e, portanto, na opinião de Porena à época, o sistema tonal aparece como abertura e o pensamento sistemático da música de vanguarda, como restrição. Salienta-se que, nos discursos da Educação Musical atual, o senso comum é considerar o contrário.

²² *Lo stesso anno, il 1957, parto per i corsi di Darmstadt e ricevo l'illuminazione. Illuminazione che si concretizza essenzialmente nell'ascolto de 'Il Canto Sospeso' di Luigi Nono. La ragione è semplice: ero convinto dalla musica intesa come sistema non solo di comunicazione ma anche di espressione: entrambi elementi che non ritrovano nelle composizioni di Boulez né di Stockhausen (trovavo tante altre cose interessanti, ma non queste). [...] Frequentai Darmstadt per un triennio. E passai un decennio che chiamo d'inferno, proprio perché il mio rapporto con l'avanguardia restò conflittuale. [...] Non riuscivo a rinnegare totalmente il mio passato musicale e quindi tentavo continuamente una sorta di fusione, di sintesi fra quella che era il mio ideale comunicazionale della musica e le esigenze di carattere strutturale che mi giungevano dalla nuova musica. [...] Questo equilibrio mi costò una fatica tremenda. Ricordo che passavo intere mattine davanti al pianoforte o alla scrivania, in totale inerzia. Non potevo fare niente. Ero prigioniero, come se il cielo sopra di me fosse bassissimo ... Mi sentivo costretto, a tal punto da ricorrere ad un sistema per scrivere. E come tutti i sistemi (a meno che si tratti di un sistema di grande apertura quale quello tonale), aveva possibilità limitate. Infatti posso affermare che per dieci anni ho scritto sempre lo stesso pezzo. Però me ne rendevo conto, e ne rimanevo turbato.[...] Infatti nel 1968 smisi ufficialmente di fare il compositore.*

²³ *Negli anni mi è stata offerta la direzione del Conservatorio di Bari, la direzione artistica dell'Opera di Roma, dell'Istituzione dei Concerti di Santa Cecilia di Roma, della Filarmonica di Roma ed altro ancora. Rifiutai tutto perché - tecnicamente - il potere non mi ha mai interessato, e perché tuttora penso che non sarei stato capace a gestirlo. Ciò che m'interessa lo faccio volentieri e forse anche bene, mentre ciò che non m'interessa, lo farei probabilmente male.*

período tem estreita relação com as atividades didáticas que se desenvolveram depois que parou de compor, no final dos anos 1960.

21 de novembro de 2021,

[...]

Depois da janta, eu, Alberto e Patrizia²⁴ ficamos à mesa, conversando. [...]. Eles me contaram que, em 1987, Boris voltou a compor depois de um longo período. Nessa época, ele escrevia pelo menos um trecho de música todos os dias, mas essa atividade era considerada por ele como uma coisa muito mais pessoal, privada, do que profissional, tanto que muitas obras desse período nunca foram executadas e nem editadas, elas permanecem manuscritas, conservadas nos armários de madeira que ficam no escritório, no andar de baixo da casa. Além disso, todo dia ele escrevia pequenos textos, que eram publicados no blog, "alguns eram geniais". Um pouco antes de parar com esta atividade, ele se sentia muito cansado, mas continuava escrevendo porque as pessoas queriam.

[...]

22 de novembro de 2021,

[...]

Depois do almoço ficamos conversando, Dario e Patrizia estavam escolhendo algumas peças de Boris para apresentar para um ex-professor de Dario, que agora dirige uma sociedade de música contemporânea; ele estava interessado na execução das obras. Uma das peças que escolheram foi a Sonata Quase Paródia (1994), que foi escrita a partir de uma sonata de Beethoven para piano, e que apresenta citações literais – na partitura manuscrita que consultamos, as citações estavam em papel impresso, recortado diretamente da obra editada de Beethoven. Durante a conversa, falaram, novamente, que as obras escritas depois da década de 1980 são bem pouco conhecidas, algumas nem foram tocadas em público. Falaram, também, que as obras mais famosas são do período em que ele escrevia música de vanguarda, na década de 1960, antes de parar de compor por um tempo.

²⁴ Alberto Pezza, já citado, e Patrizia Conti, musicóloga, professora do Conservatório de Gênova.

2.2.3 A crise da década de 1960, 1968 e uma nova orientação profissional

Como já apontado anteriormente, a década de 1960 trouxe para a carreira de Porena uma crise profunda que fez com que ele ficasse cerca de vinte anos sem compor. Nesses anos, iniciou-se uma atividade didática que o levou para o desenvolvimento de uma experiência de pensamento. Esta atividade, chamada ‘de base’, foi desenvolvida inicialmente em Cantalupo in Sabina, uma pequena cidade da Sabina, próxima a Roma, onde ele tinha uma casa que foi herdada da família.

Salienta-se, também, que o ano de 1968, citado por ele como o ano em que parou de compor, é, também, emblemático do ponto de vista político. O trecho, a seguir, apresenta um depoimento de Boris a esse respeito:

Explode 1968 e me acende. Me sacode profundamente, mesmo não tendo participado de fato de nenhuma das ações estudantis ou dos trabalhadores. Me sentia totalmente da parte deles, mesmo que, superado os quarenta, pensava que não tinha mais idade para sair às ruas. Porém, propriamente sobre a onda de 68, começo uma atividade de base, inicialmente confusa [...]. E me dou conta de que as pessoas sabem pensar. Até meninos que pareciam absolutamente simples, se colocados na situação correta, diziam coisas extremamente interessantes [...]. Os movimentos nascidos de 68 me estimularam muitíssimo. (PORENA *apud* MARTINO, 2004, p. 39-40, tradução nossa).²⁵

Além de política e pessoal, essa crise de 1968, no caso de Porena, tinha, também, a ver com as discussões a respeito da música e do papel do compositor naquela época tão conturbada.

[...] o ponto de partida foi propriamente aquela crise compositiva que não foi só minha, mas de tantos colegas. Naqueles anos Franco Evangelisti tinha teorizado a música puramente mental. Aldo Clementi considerava a música como experiência ‘terminal’ [...]. Naquele momento se tinha a clara sensação de que o ciclo da música clássica ocidental tinha se exaurido... E ainda não sei julgar que não seja assim. No fim dos anos sessenta, em muitos de nós estava presente esta sensação. Pensaria: se queremos fazer ainda alguma coisa como músicos, não podemos continuar a mover-nos naquele nível ‘alto’ que, de fato, caiu, perdendo qualquer valência social e cultural, com exceção do interior de pequenos círculos. Pensaria que se se queria e podia tentar qualquer coisa, necessitava efetivamente começar de baixo, do

²⁵ *Scoppia il '68 e mi accende. Mi scuote profondamente anche se non partecipo di fatto a nessuna delle azioni studentesche o dei lavoratori. Mi sentivo totalmente dalla loro parte, anche se, superati i quaranta, ritenevo di non avere più l'età per scendere in strada. Però, proprio sull'onda del '68, comincia una attività di base, inizialmente confusa [...]. E mi sono accorto che la gente sa pensare. Anche ragazzi che sembravano assolutamente rozzi, se messi nella giusta situazione, dicevano cose estremamente interessanti. [...] I movimenti nati dal '68 mi eccitarono moltissimo.*

pensamento do homem da rua, da criança. E a criança, como pensa musicalmente? Isso se tornaria a minha obsessão. [...] Foi um estudo que durou muitos anos e modificou até mesmo a minha maneira de trabalhar e de escrever música. (PORENA *apud* MARTINO, 2004, p. 48, tradução nossa).²⁶

Não é por acaso que Gullone (2009, p. 3, tradução nossa), ao falar a respeito de Porena, aponta para a natureza política do trabalho desenvolvido em Cantalupo: "um projeto pedagógico político: uma cultura não 'depositária', capitalista, mas que 'libera' os potenciais criativos de todos"²⁷ e acrescenta "com empenho político e que progressivamente se retira da cena política"²⁸ (GULLONE, 2009, p. 3, tradução nossa)²⁹. É o que fala Porena no trecho a seguir: "eu também escolhi, como músico, como compositor uma via radical de esquerda. Mas renunciando a ser compositor. A ter peças executadas. A conservar aquele prestígio alto, culto, que bem ou mal tinha ganhado" (PORENA *apud* MARINO, 2004, p. 44, tradução nossa)³⁰. "Não perguntei se [a música] estivesse acabada ou não, só pensei que se quiséssemos recomeçar, deveríamos partir de baixo, assim nasceu a experiência" (PORENA *apud* GULLONE, 2009, p. 35, tradução nossa).³¹

²⁶ *Il punto di partenza fu proprio quella crisi compositiva che non fu solo mia, ma di tanti colleghi. In quegli anni Franco Evangelisti aveva teorizzato la musica puramente mentale. Aldo Clementi considerava la musica come esperienza 'terminale' [...] In quel momento si aveva la netta sensazione che il ciclo della musica classica occidentale si fosse esaurito... E tutt'ora non saprei giudicare che non sia così. Alla fine degli anni Sessanta in molti avevano questa sensazione. Pensai: se vogliamo fare ancora qualcosa come musicisti, non possiamo continuare a muoverci a quel livello 'alto' che di fatto è precipitato perdendo ogni valenza sociale e culturale, se non all'interno di piccoli cenacoli. Pensai che se si voleva e poteva tentare qualcosa, bisognava effettivamente cominciare dal basso, dal pensiero dell'uomo della strada, del bambino. E il bambino come pensa musicalmente? Questo divenne la mia ossessione. [...] È stato uno studio durato molti anni, ed ha modificato anche la mia maniera di lavorare, di scrivere musica.*

²⁷ *Un progetto pedagogico politico: una cultura non 'depositaria', capitalista, ma 'liberante' i potenziali creativi di tutti.*

²⁸ *Con impegno politico, e che progressivamente si ritira dalla scena politica.*

²⁹ Tanto no trabalho de Gullone como no de Martino, já citados, aparecem menções a respeito de um envolvimento anterior de Boris Porena com o Partido Comunista Italiano. No entanto, a crise de que trata esta seção o leva para longe da política partidária, centrada em Roma, capital do país. Esta é a razão pela qual o autor citado diz "com empenho político", isto é, com uma prática baseada em um pensamento de esquerda, "e que progressivamente se retira da política", ou seja, afasta-se do Partido Comunista Italiano.

³⁰ *Anche io scelsi, come musicista, come compositore una via radicale di sinistra. Ma rinunciando a fare il compositore. Ad avere delle esecuzioni. A conservare quel prestigio alto colto che bene o male mi ero guadagnato.*

³¹ *Non mi sono chiesto se fosse finita o no, ho solo pensato che se volevamo ricominciare dovevamo partire dal basso, così è nata tutta l'esperienza.*

2.3 CANTALUPO IN SABINA: UMA ESCOLHA (POLÍTICA) COERENTE

2.3.1 Impressões

21 de novembro de 2021,

Dessa vez, antes de chegar à casa de Boris e Paola, fui andar um pouco por Cantalupo in Sabina, tudo diferente de uma cidade grande, mas, ainda assim, não era difícil de perceber que se estava na Europa. Além disso, como várias cidades da Itália, nesta também podia-se ver prédios históricos. Outra coisa que chamou a minha atenção foi a existência de vielas e escadas estreitas que levavam para cima e para baixo. Cantalupo se encontra na montanha e de manhã se via uma névoa branca, cuja presença escondia a vegetação que estava longe. Depois fui saber que a cidade possui apenas 1.690 habitantes. Parei em um café, pedi um capuccino e um corneto com nutella, sentei-me na parte de fora para tomar um pouco de sol; ninguém veio conversar comigo, mas deu para perceber que as pessoas sabiam que eu não era de lá. Na hora de sair, comprei outros cornetos para Paola, Boris e Doina, fiquei impressionado com o valor, o preço era muito mais baixo do que eu estava considerando normal (neste caso, o preço que eu costumava pagar em Pádova); apesar disso, a qualidade era ótima e eles estavam fresquinhos.

[...]

22 de novembro de 2021,

[...]

Na hora da janta, estávamos só eu, Boris, Paola e Doina, os demais tinham ido embora. Comemos na cozinha. Depois de comer, tive vontade de dar uma volta pelo paese³², o lugar é realmente pequeno. Chamou minha atenção a parte central da cidade, com ruas de pedra, alguns predinhos antigos e passagens estreitas, que pareciam estar lá há muitos e muitos anos. Vi, também, algumas escadas, no lugar da viela, que levavam para casas que ficavam mais abaixo de onde eu estava. Durante o meu passeio, encontrei poucas pessoas pela rua, em alguns momentos me surpreendi com o silêncio. Tudo bem que era um domingo à noite, mas o lugar como um todo parecia-me muito silencioso. Lembrei-me do dia anterior e percebi

³² Na língua italiana utiliza-se a palavra *paese* para fazer referência a uma cidade muito pequena, como essa distinção não é tão utilizada na língua portuguesa (existe, sim, povoado ou vilarejo), resolvi manter a palavra italiana.

que essa característica também estava, de certo modo, presente. Antes da caminhada, perguntei para Paola se era perigoso sair por aí para andar um pouco. Ela olhou bem pra mim e disse: "claro que não! Pode ir à vontade!"

2.3.2 Características do local

As características socioeconômicas de Cantalupo são comuns a muitas outras pequenas cidades [*paesi*] da Baixa Sabina (Rieti), não só, mas repetem as características medianamente encontradas em torno das grandes cidades do centro-sul [da Itália], com escassas ou nenhuma instalação industrial, empobrecimento da agricultura e do pequeno artesanato e com o pendularismo quase como única fonte de renda. Em tais condições o quadro cultural, também, aparece fortemente degradado com perda de traços tradicionais, substituídos por uma passiva adequação aos modelos consumistas oferecidos por uma sociedade opulenta que tem suas áreas de produção e centros de decisão em outros lugares e que se tem o cuidado de não conceder à periferia outra coisa senão a repetição desses modelos (IL CENTRO METACULTURALE 1974 - 2006, 2006, p. 4, tradução nossa).³³

A descrição anterior provém de um texto que fala das ações do Centro de Pesquisa e Experimentação Metacultural que será considerado a seguir. Nesse trecho, Porena e seus colaboradores retomam alguns aspectos dos itens anteriores e acrescentam outras características que salientam, mais uma vez, a ideia de se retirar do centro, dos holofotes. Paola Bučan, em entrevista a respeito das experiências realizadas em Cantalupo, também fala dessas características:

[...] política porque não é centrada no poder, na cidade. É descentralizada! Não usufruí das coisas que a cidade oferece. Não tem mostras... não tem... eram pendulares que iam a Roma para trabalhar e nunca viram San Pietro, por exemplo. Por isso, fez uma escolha política, sim. Se nos mantivéssemos em Roma, bastava ir a uma entidade... não sei... colaboramos com Santa Cecília... com a Filarmônica... mas vínhamos aqui. Por isso, é uma razão política. (BUČAN, 2021, p. 4-5, tradução nossa).³⁴

³³ *Le caratteristiche socio-economiche di Cantalupo sono comuni a molti altri paesi della Bassa Sabina (Rieti), non solo, ma ripetono quelle mediamente riscontrabili nei piccoli centri gravitanti intorno alle grandi città del centro-sud, con scarsi o nulli insediamenti industriali, depauperamento dell'agricoltura e del piccolo artigianato e con il pendolarismo come pressoché unica fonte di reddito. In tali condizioni anche il quadro culturale appare fortemente degradato con perdita dei tratti tradizionali, sostituiti con una passiva acquiescenza ai modelli consumistici offerti da una società opulenta che ha altrove le sue aree produttive e i suoi centri decisionali e che ben si guarda dal concedere alla periferia altro che appunto la ripetizione di quei modelli.*

³⁴ *[...] politica perché è decentrata del potere, della città. É decentrata! Non usufruisce delle cose che la città offre. Non c'è le mostre... non c'è... erano pendolari che andavano a Roma per lavorare e non hanno mai visto San Pietro, per esempio. Per cui ha fatto una certa politica, sì. Se noi restavamo a Roma bastava andare in un ente... non so... abbiamo collaborato con Santa Cecilia, non so... Con la Filarmonica... ma andavamo qui. Per questo è una ragione politica.*

Apesar dessa renúncia, Boris deixa claro que essa foi uma escolha coerente para ele:

Eu descobri o caminho contrário graças aos jovens, e era muito mais rico. Abandonei o olimpo para descer aos baixos fundos de escolas elementares de cidadezinhas. Eu estava bem colocado, também porque minha primeira esposa me suportava muito naquela direção. Sempre fui inconformado, então percebi que meu real interesse não era a composição, aquilo era um *hobby*, o aspecto mais interessante para mim era o didático. (PORENA *apud* GULLONE, 2009, p. 24-25, tradução nossa).³⁵

2.3.3 As transmissões da RAI

O trabalho em Cantalupo in Sabina começou com uma série de programas de rádio intitulados *‘Da Cantalupo operazione musica’* que iam ao ar pela RAI – *Radio Audizioni Italiane*. Essas transmissões, feitas do cinema da cidade, eram "dedicadas a um discurso global *sobre e com* música (escuta, análise, discussão, execução, improvisação, composição)" (IL CENTRO METACULTURALE 1974 - 2006, 2006, p. 4, tradução nossa)³⁶ e muitos dos moradores de Cantalupo vinham participar.

Nas palavras a seguir, Boris trata do último programa e acrescenta detalhes a respeito do modo como as coisas estavam acontecendo:

Para conclusão do ciclo, a vigésima transmissão, me vem uma ideia para fechar em glória: façamos música nós, toda a cidade! [...] Tínhamos, então, à disposição um grupo de música clássica, uma banda de rock, o piano e mais, a cidade inteira. Tínhamos imaginado e construído junto com as pessoas de Cantalupo uma sucessão de intervenções. Depois deveríamos fazer um registro em uma folha grande.... Uma partitura informal confeccionada no jardim de casa e, depois, executada no cinema da cidade. A coisa funcionou, não sei como, mas funcionou. A execução foi entusiasmante: a cidade realizou um ‘informal’ em larga medida improvisado. Foi um sucesso, até mesmo do ponto de vista auditivo.” (PORENA *apud* MARTINO, 2004, p. 46-47, tradução nossa).³⁷

³⁵ *Ho scoperto il cammino contrario, grazie ai ragazzetti, ed era molto più ricco. Ho abbandonato l'olimpico per scendere nei bassi fondi delle scuole elementari di paese. Io ero ben piazzato su, anche la mia prima moglie me sopportava molto in quella direzione. Ero sempre stato recalcitrante, poi mi sono accorto che il mio vero interesse non era la composizione, [25] quello era un hobby, l'aspetto più interessante per me era quello didattico.*

³⁶ *Dedicate a un discorso globale su e con la musica (ascolto, analisi, discussione, esecuzione, improvvisazione, composizione).*

³⁷ *A conclusione del ciclo, per la ventesima trasmissione, mi venne un'idea per chiudere in gloria: facciamo musica noi, tutto il paese! [...] Avevamo quindi a disposizione un gruppo di musica classica, uno rock, il pianoforte e poi, il paese tutto. Abbiamo immaginato e costruito, insieme ai ragazzi di Cantalupo, una successione di interventi. Poi abbiamo dovuto graffiare il tutto su un grande foglio... Una partitura informale realizzata nel giardino di casa e poi eseguita nel cinema del paese. La cosa funzionò, non so come ma funzionò. L'esecuzione fu entusiasmante: il paese realizzò un 'informale' in larga parte improvvisato. Fu un successo, anche d'ascolto.*

E continua, em outro trecho, "tudo era uma aventura, um risco, até porque nossas gravações não eram ao vivo, mas nunca eram alteradas, então aquilo que acontecia era o que ficava." (PORENA *apud* GULLONE, 2009, p. 16, tradução nossa). Nesse mesmo trecho, Porena acrescenta:

De lá nasceu tudo, porque de volta a casa, tinha um bando de jovens ao redor que me diziam: 'Beh, agora que a festa acabou, o que faremos?' 'Até agora tínhamos o suporte da RAI', diziam, 'agora estamos sozinhos'; se vocês quiserem, se estiverem interessados, estou disposto a montar um centro de pesquisa musical com vocês. (PORENA *apud* GULLONE, 2009, p. 17, tradução nossa).³⁸

Paola, também, fala a respeito dessas transmissões de rádio em sua entrevista:

Participaram tantos cantalupanos e dali, praticamente, lhe veio a ideia de poder trabalhar... basta dizer que a última transmissão... Boris colocou uma composição de Messiaen e convidou o público a intervir quando achava que deveria e eles interviram com suas vozes. [...] E, então, Boris encontrou quatro ou cinco jovens de 15, 14 anos... e disse 'eu experimento se lhes interessa fazer composições'. Eram cantalupanos [...] filhos de agricultores, filhos de pendulares³⁹... e começou a trabalhar musicalmente com eles, com resultados extraordinários. Até do ponto de vista musical extraordinários, pelo que escreviam. (BUČAN, 2021, p. 1, tradução nossa).⁴⁰

2.3.4 Os cantalupanos que foram para Santa Cecília

No início do trabalho em Cantalupo, Porena conta que convenceu a banca de admissão do Conservatório de Santa Cecília a aceitar alguns estudantes, sem prova de habilidades específicas:

³⁸ *Da lì nacque tutto, perché tornato a casa, avevo uno stuolo di ragazzi attorno che mi dicevano: 'Beh, adesso la festa è finita che facciamo?' 'Finora abbiamo avuto alle spalle la Rai' dissi 'Ora siamo soli, se voi ve la sentite, se avete interesse, io sono disposto a fare con voi un centro di ricerche musicali'.*

³⁹ Pendulares, nesse contexto, faz referência à pessoa que mora em um local e desenvolve suas atividades profissionais em outro. Trata-se, portanto, de uma relação entre "periferia" e "centro", morar na "periferia" e trabalhar no "centro".

⁴⁰ *Hanno partecipato in tanti cantalupani e da lì praticamente gli è venuta l'idea di poter lavorare... basta dire che l'ultima puntata... Boris ha messo una composizione di Messiaen e ha invitato il pubblico a intervenire quando credeva e loro sono intervenuti con le voci. [...] E allora Boris ha trovato quattro o cinque ragazzi, di 15, 14 anni avevano... e ha detto "io provo con loro se interessa fare le composizioni". Erano cantalupani, assolutamente fuori da qualsiasi contesto musicale... niente, niente proprio zero ... figli di contadini, figli di pendolare... e con loro ha cominciato a lavorare, però musicalmente proprio, con dei risultati straordinari. Anche dal punto di vista musicale straordinario, per lo che scrivevano.*

Eram os anos setenta [...]. Cometi um erro tremendo (pareço uma pessoa sábia, mas não sou capaz de ver catástrofes): me veio à mente pegar cinco jovens cantalupanos e fazê-los se inscrever no Conservatório. [...] O erro não foi tanto com o conservatório, mas com aqueles infelizes. [...] Estavam desorientados em um ambiente que não era o deles, as famílias não os apoiavam, deveriam ir a Roma três ou quatro vezes na semana... Em suma, um desastre. Mas eu estava convencido da ideia de que qualquer um poderia compreender música. Penso isso ainda hoje. (PORENA *apud* MARTINO, 2004, p. 43-44, tradução nossa)⁴¹.

E completa: "porém devo dizer que quando fui pedir desculpas a estes jovens que fizeram esta experiência, por uma ideia minha, todos me agradeceram, 'é verdade, não nos tornamos músicos mas fazemos muito bem o nosso trabalho porque sabemos pensar'". (PORENA *apud* GULLONE, 2009, p. 28, tradução nossa).⁴²

2.3.5 Os colaboradores e a fundação do centro de experimentação e pesquisa metacultural (antes música in Sabina)

A coisa começou musicalmente porque Boris era compositor e depois dessas transmissões teve este grupo de jovens com os quais trabalhou composição, porém percebeu que a abordagem não poderia ser a do Conservatório, né? E, então, começou a experimentar com eles um outro modo de ensinar e percebeu que se podia trabalhar ainda mais.... mais, digamos, na base de tudo... mais simplesmente, mais.... baixo, baixo, baixo... com as crianças. E trabalhando percebeu rapidamente que, efetivamente, estava trabalhando sobre a criação do homem, do indivíduo na sociedade. Com capacidade analítica.... efetivamente isso aparecia, o mais importante é esta capacidade analítica e a transformação sucessiva. E isto, depois de anos, parece que ainda hoje traz frutos, gente que tem mais de cinquenta anos. Permaneceu este modo de encarar a vida, a profissão... (BUČAN, 2021, p. 4, tradução nossa).⁴³

⁴¹ *Erano gli anni Settanta [...] commisi un errore tremendo (sembro una persona equilibrata e saggia, ma son capace di vere castronerie): mi venne in mente di prendere cinque ragazzetti e farli iscrivere in conservatorio. [...] L'errore non fu tanto nei confronti del conservatorio quanto nei confronti di quei malcapitati. [...] Erano spaesati in un ambiente che non era il loro, le famiglie non li appoggiavano, dovevano trascinarsi a Roma tre o quattro volte alla settimana... Insomma, un disastro. M'ero fatto l'idea che chiunque potesse comporre musica. Lo penso tutt'ora.*

⁴² *[...] però debbo dire che questi ragazzi che hanno fatto questa esperienza, quando gli ho chiesto scusa per avergli fatto fare questa cosa per una mia idea, tutti quanti mi hanno ringraziato, 'è vero no siamo diventati musicisti però facciamo molto bene il nostro lavoro, perché sappiamo pensare'.*

⁴³ *La cosa è partita musicalmente perché Boris era compositore e dopo queste trasmissioni ha avuto questo gruppo di ragazzi con i quali ha lavorato sulla composizione, però si è reso conto che l'approccio non poteva essere quello del conservatorio, no? E allora ha cominciato a sperimentare con loro un altro modo di insegnamento e lì si è accorto che si poteva lavorare ancora più.... più, diciamo, alla base del tutto... più semplicemente, più ... basso, basso, basso... con i bimbi. E lavorando si è accorto subito che in effetti stava lavorando sulla creazione dell'uomo, dell'individuo nella società. Con capacità analitica... in effetti questo veniva fuori, che il più importante è questa capacità analitica e cambiamento successivo. E questo, dopo anni, sembra che ancora adesso porta dei frutti, gente che ha sopra i cinquanta anni. È rimasta questa... questo modo di affrontare la vita, la professione...*

A partir desse trabalho, Boris, Paola e outros colaboradores fundaram, em 1974, o *Centro Musica in Sabina*, que, em 1982, passou a se chamar *Centro di Ricerca e Sperimentazione Metaculturale* – Centro de Pesquisa e Experimentação Metacultural.⁴⁴ Diversas publicações relativas a este centro de pesquisa retomam a ideia de que ele nasceu com o foco na música, na composição e nos processos relativos à Educação Musical, mas, com o tempo, os interesses de seus membros e os materiais produzidos se expandiram para uma abordagem interdisciplinar, baseada na Hipótese Metacultural, que será considerada no capítulo seguinte. Fala-se, também, em experimentação metodológica e organizacional como elementos que faziam parte dos objetivos desse grupo (IL CENTRO METACULTURALE 1974 - 2006, 2006; GULLONE, 2009; MARTINO, 2004).

2.3.6 O trabalho com composição de base e os concertos-análise

Grande parte da atuação do Centro de Pesquisa e Experimentação Metacultural se deu nas escolas da região e se baseou no trabalho com composição, em diversos campos. Paola Bučan, em entrevista, desenvolve o assunto no trecho transcrito a seguir, ao fazer referência, tanto ao trabalho desenvolvido por ela com música, quanto a sua atuação no âmbito visual: "[...] eu ensinei composição de base... ensinei... eu guiei, não se ensina, se guia o percurso. [...] Nada se ensina. Se por ensino você diz 'eu tenho e te dou'... não..." e continua "[...] simplesmente pensei no processo de composição de base. Contestar, imitar.... propor.... imprevisibilidade, previsibilidade...." (BUČAN, 2021, p. 6, tradução nossa).⁴⁵

Ela conta que o processo começava com dois elementos. No caso da música, com um "a"⁴⁶, falado, e com silêncio entre os sons. Aos poucos novos elementos eram incluídos. As particularidades desse tipo de trabalho serão consideradas no quarto capítulo.

No que diz respeito aos concertos-análise, considera-se o trecho a seguir, proveniente de um documento de 2006, elaborado por Porena e seus colaboradores:

⁴⁴ A respeito do detalhamento das atividades realizadas pelo Centro de Experimentação Metacultural, sugere-se a consulta do Currículo disponível online em: <https://www.centrometaculturale.com/wp/wp-content/uploads/2020/09/cv-cmc-marzo-2019.pdf> (acesso em 13 jul. 2022).

⁴⁵ [...] *ho insegnato composizioni di base... insegnato... ho guidato, non si insegna, si guida il percorso, non si insegna niente. [...] Nulla si insegna. Se per insegnamento dici "io ho e te lo do"... no... [...] ho semplicemente pensato ai processi compositivi di base. Contestare, imitare... proporre... imprevedibilità, prevedibilità...*

⁴⁶ Salienta-se que, na língua italiana, usa-se apenas o "a" aberto, o que diferente do português que apresenta diversas possibilidades sonoras para esta vogal.

Uma parte relevante da atividade desenvolvida pelo Centro é dedicada à difusão dos produtos culturais históricos, constantemente integrada com um trabalho coletivo de análise, seja das estruturas dos textos seja dos elementos cognitivos, comparativos, avaliativos mediante os quais culturalmente distinguimos, colocamos em relação, julgamos. É, normalmente, estimulado entre todos os participantes um amplo discurso sobre o texto – sobre a obra – em questão: em particular os *significatos atribuídos* são analisados seja de acordo com suas estruturas textuais seja de acordo com os esquemas culturais pré-constituídos – ideológicos – que os produzem. Nesse sentido, se está há anos trabalhando com o tipo 'concerto-análise', cuja metodologia é substancialmente independente do conteúdo (clássico, música *leggera*, jazz, folk, etc.) e permite uma avaliação de todas as competências – altas, baixas, específicas, genéricas – efetivamente disponíveis. (IL CENTRO METACULTURALE 1974 - 2006, 2006, p. 6-7, tradução nossa).⁴⁷

O mesmo documento, traz como dado, também, que só no ano de 1980 foram realizados mais de quarenta concertos desse tipo.

O trecho a seguir comenta algumas particularidades desse trabalho. Nele, Paola Bučan fala a respeito de um trecho de Beethoven. Ela escolhe falar de um encontro realizado em Bangkok para fazer um contraste entre o aspecto formal, puramente lógico, e o semântico, ligado à cultura:

Por exemplo, alguém dizia que um minueto é feito de várias partes. São partes diferentes, tantas. Então, vejamos. 'Levante a mão quanto muda' etc, etc. E, depois, é muito interessante que em 'A', grande 'B' e 'A', quando 'A' retorna é diferente, porque o primeiro veio do nada e o outro depois de 'B'. Por isso, a percepção de diversidade.... E quando você tocava um pedaço do primeiro "A"... um pedaço do segundo 'A'.... 'Ah! São iguais. ' E, depois, o fato semântico, que, em Bangkok era completamente invertido: estruturalmente tudo bem, era-lhes imediatamente claríssimo, se ocupavam de música. Semanticamente era alegria, felicidade... chuva... tudo cresce, limpam as estradas, limpam o mundo ... completamente invertido. Esta foi uma descoberta incrível... obviamente o trecho do qual eu te falava era em menor [...] existem sinais culturais que comunicam... (BUČAN, 2021, p. 8, tradução nossa).⁴⁸

⁴⁷ *Una parte rilevante dell'attività svolta dal Centro è dedicata alla diffusione dei prodotti culturali storici, costantemente integrata da un lavoro collettivo di analisi sia sulle strutture del testo sia sugli argomenti cognitivi, comparativi, valutativi mediante i quali culturalmente distinguiamo, mettiamo in relazione, giudichiamo. Viene normalmente stimolato tra tutti i partecipanti un ampio discorso sul testo – sull' 'opera' – in questione: in particolare i significati attribuiti vengono analizzati sia rispetto alle strutture testuali sia rispetto ai preconstituiti schemi culturali – ideologici – che li producono. In questo senso si sta da anni lavorando al tipo 'concerto-analisi', la cui metodologia è sostanzialmente indipendente dal contenuto (classico, leggero, jazz, folk, ecc.) e permette una valorizzazione di tutte le competenze – alte, basse, specialistiche, generiche – effettivamente disponibili.*

⁴⁸ *Per esempio, qualcuno ti diceva che un minuetto è fatto di più parti. Sono parti diverse, tante. Allora, vediamo. Alza la mano quando cambia ecc., ecc. E poi veniva molto interessante che la "A", grande "B" e "A" quando torna è diverso, perché questa è da nulla, e questa è dopo la "B". Per cui la percezione di diversità... E quando tu suonavi il pezzetto della "A" prima... il pezzetto della "A" seconda... "Ah! Sono uguali". E poi il fatto semantico, dove a Bangkok era completamente rovesciato: strutturalmente va bene, era chiarissimo subito a loro, si occupavano di musica. Semanticamente era gioia, allegria, felicità... pioggia... tutto cresce, puliscono le strade, puliscono il mondo... completamente rovesciato. Questa è stata una scoperta incredibile ... ovviamente questo pezzo di cui ti parlo è in minore... [...] ci sono i segnali culturali che comunicano...*

2.3.7 Os cursos para formação de professores que aconteceram por toda Itália

[...] depois de pouco tempo em que íamos às escolas, veio a exigência dos professores... que eles pudessem fazer esse trabalho também sem nós, nos outros dias. E então, fizemos os cursos, tantos cursos...

S: Aqui, em Cantalupo, sempre?

P: Nesta zona... depois saímos fora... em Florença, Bologna...

S: Esses cursos para professores eram como? Era a mesma prática feita com as crianças?

P: Idêntica. Sempre somente pela prática e o slogan era 'fazer, memorizar, por isso não coisas longas, poder ter em mente, para analisar...' e depois da análise, um outro projeto, sobre aquilo...

S: E os adultos...

P: Muito mais dificuldade!

S: As crianças falavam mais, discutiam mais...?

P: Sim. E, também, soluções melhores... adultos... até na regência... faziam gestos que tinham visto nos concertos na televisão... com as crianças chegamos – chegamos, atenção, a um gesto assim e a um assim, limpo⁴⁹. Eles começaram do 'vai'... 'chega'...

(BUČAN, 2021, p. 2-3, tradução nossa).⁵⁰

Boris, em entrevista concedida a Gullone, também fala a respeito disso:

De fato, o adulto leva mais tempo, porque a criança pensa o problema e encontra a via mais curta para resolvê-lo, enquanto o adulto pensa no seu passado – se já se encontrou de frente para aquele problema ou de algum semelhante – e explora as suas recordações e a sua experiência para pesquisa de uma solução. Então, se pergunta 'o que vão pensar de mim, se erro?'. Depois, percebe que a coisa é muito simples, nós empregávamos três ou quatro dias antes de conseguirmos fazer pequenas improvisações, mas tudo é conquistado com a razão, com o pensamento. (GULLONE, 2009, p. 21-22, tradução nossa).⁵¹

⁴⁹ 1 - mãos e antebraços paralelos ao chão, palma para cima, ângulo de 90 graus entre o braço e o antebraço; 2- ângulo diminui até que se aproxima de zero graus.

⁵⁰ [...] dopo un po' di tempo che andavamo nelle scuole, poi è venuta l'esigenza degli insegnanti... che loro potessero fare questo lavoro anche senza di noi, negli altri giorni. E allora abbiamo fatto i corsi, tanti corsi... **S:** Qua, a Cantalupo, sempre? **P:** In zona... poi siamo usciti fuori dalla zona... a Firenze, a Bologna... insomma è cominciata a camminare questa esperienza... insomma abbiamo fatto tantissimi corsi. **S:** Questi corsi per insegnanti erano come? La stessa pratica fatta con i bambini? **P:** Identica. Sempre solamente attraverso la pratica e lo slogan era "fare, memorizzare, per cui no cose lunghe, potere tenere in mente, per analizzare"... e dopo l'analisi, un altro progetto, su quello... **S:** E l'adulto... **P:** Molto più difficoltà! **S:** i bambini parlavano di più, discutevano più...? **P:** Sì. E poi le soluzioni migliori e... adulti anche nella direzione... facevano dei gesti che hanno visto ai concerti in televisione... Con i bambini siamo arrivati - siamo arrivati, attenzione, a un gesto così e a un gesto così), pulito. Loro sono partiti da "via"... "basta"....

⁵¹ Anzi l'adulto ci mette di più, perché il ragazzino pensa al problema e trova la via più corta per [21] risolverlo, mentre l'adulto pensa nel suo passato - se si è già trovato di fronte a quel problema o ad uno simile - e scandaglia i suoi ricordi e la sua esperienza alla ricerca di una soluzione. Poi si chiede chissà cosa penseranno di me, se poi sbaglia. Poi si accorge che la cosa è molto semplice, ma ci si impiega tre quattro giorni prima di riuscire a fare delle piccole improvvisazioni, ma tutto viene conquistato con il ragionamento, il pensiero.

Considera-se, ainda, que o mesmo documento de 2006, elaborado pelo Centro Metacultural e mencionado anteriormente, cita diversos locais em que esses cursos foram feitos ao longo dos anos, dentre eles, Veneza, Gênova, Milão, Montepulciano, Chianciano, Castagneto, Anagni, Modena, Ladispoli e Roma.

2.3.8 A Hipótese Metacultural: para além da música

21 de novembro de 2021,

[...]

Em um momento, Paola comentou que uma ex-aluna do conservatório acabara de falecer de covid. A moça era anti-vacina, passou a doença para a família inteira e acabou morta. A partir dessa história, começamos a pensar que muitas pessoas parecem estar fechadas no próprio mundo, põem uma coisa na cabeça e ninguém consegue tirar, mesmo que isso signifique morrer ou matar a família. Chegamos à conclusão de que é necessário uma abertura para pensar no coletivo, para pensar nas outras pessoas e que isso tem a ver com o modo como cada um constrói o seu mundo. Não demorou muito para percebermos a relação disso com a Hipótese Metacultural, formulada por Boris há alguns anos, e com o que ela significa. Talvez essa Hipótese Metacultural, que tem como principal característica exercitar o pensamento das pessoas e a abertura para a complexidade, seja mais atual do que nunca, já que, ao que parece, essas "razões fechadas" estão crescendo cada vez mais.

Neste momento, comecei a pensar na ideia de paradoxo: como a pessoa pode ser anti-vacina e ter a capacidade de pensar ao mesmo tempo (todos os seres humanos pensam)? Alberto concordou comigo no início, mas, depois, disse que achava que isso tinha mais a ver com a falta de abertura, falta de considerar a complexidade das coisas e a relação entre as próprias ideias e as outras pessoas.

Pensei, também, em outro paradoxo, denunciado por Boris em sua obra: o professor, que deveria abrir a mente de seus estudantes, muitas vezes é o principal responsável por fechá-la, por criar uma mentalidade binária, fechada em si mesma, que não consegue fazer ver o outro. Me ocorreu, também, que este "fazer ver o outro" está diretamente relacionado com a ideia de sobrevivência que Porena evoca como justificativa de sua Hipótese Metacultural. Talvez o objetivo da coisa toda seja enxergar a diversidade, enxergar as pessoas como seres humanos, não iguais, mas com os mesmos direitos.

Depois do almoço, eu e Alberto descemos para o escritório e conversamos por mais de uma hora a respeito do modo de trabalhar que as atividades que eles faziam adotava: "o importante não é a música, é fazer pensar, dar consciência". Outro ponto que Alberto destacou diz respeito ao "conflito": ele disse várias vezes que, trabalhando desse modo, a gente evita o conflito. Deu para entender, pelo contexto, que o termo foi tomado como sinônimo de violência, mas que isso não tem a ver com concordar sempre; pelo contrário, toda a metodologia metacultural está baseada na ideia de ampliar as vias, abrir-se para complexidade, para outras maneiras de pensar, "para ver o outro como outro e não como alguém que tem que ser como você". Alberto falou, também, da dificuldade de fazer um trabalho desses na escola da atualidade, que parece estar muito mais fechada do que nas décadas anteriores, pelo menos na Itália. Ele comentou que, cada vez mais, tem-se visto programas conteudistas, fechados. Por fim, falou que a presença de Boris e a personalidade que ele tinha ajudava bastante a "convencer os dirigentes da escola" a aceitar uma proposta como a que faziam.

[...]

Patrizia disse que Boris é a pessoa mais sábia que ela já conheceu; sábia e aberta, ou sábia porque aberta. [...] "tudo que você falava, ele dizia 'é possível, pode ser'", sem um ar de autoridade ou superioridade, mesmo que soubesse mais do assunto que o interlocutor. Ele escutava as pessoas. Outra característica que destacaram é que conversavam sobre tudo, não só sobre música, sempre com muita gentileza. É exatamente essa mentalidade aberta que é o ponto central de seu pensamento, mas, de acordo com a fala dos dois, inicialmente não era assim, "até porque ele é de origem alemã", mas depois a coisa foi mudando.

[...]

22 de novembro,

[...]

Lembrei-me, também, de uma afirmação de Alberto: ele dizia que, geralmente, um profissional pensa de maneira metacultural. Neste momento, ele usava o adjetivo metacultural para fazer referência à complexidade de toda e qualquer tarefa e da resolução de problemas: o profissional sabe avaliar, achar várias soluções, experimentar. Lembro-me de que tentei discordar, dizendo que conheço vários músicos de orquestra que parecem não refletir a respeito da própria música e ele me deu uma resposta que considerei interessante. De acordo com Alberto, sim, pode ser que o tal músico fictício não conheça de música e nem

saiba falar disso, mas uma pessoa que está em uma orquestra profissional seguramente tem um saber técnico que coloca em prática a todo momento em seu trabalho; por exemplo, o violinista sabe que usar o arco não consiste em fazer apenas dois movimentos, para baixo e para cima, ele sabe que tem uma infinidade de fatores envolvidos e sabe controlar todos eles para ser um bom instrumentista. Isso é diferente de entender de música ou saber de estrutura ou análise.

2.3.9 Despedida

Maio de 2022,

Eu voltei da Itália no final de março. No início de maio, Paola e Dario me escreveram para dizer que, infelizmente, Boris já não estava entre nós. Ele faleceu, aos 94 anos, na noite de 02 para 03 de maio, em casa. Fiquei triste mas, ao mesmo tempo, grato por tê-lo conhecido e pela possibilidade de ter estado em Cantalupo in Sabina, poucos meses antes.

2.4 A PRODUÇÃO DE PORENA

21 de novembro de 2021,

[...]

Ao chegar na casa que me hospedaria pelos próximos dias, conversei um pouco com Paola e Doina; Boris estava dormindo. Logo desci para o escritório e comecei a ver com calma os materiais que estavam nos armários; na vez anterior que estive ali, Dario tinha me mostrado alguma coisa, mas, agora que eu estava sozinho, podia ver com calma. Era uma quantidade imensa de material e muitos tratavam dos assuntos que me interessam. Impressionava, também, a quantidade de cadernos cuidadosamente manuscritos; alguns eram apenas anotações, outros, livros inteiros; muitos deles eu já havia lido em uma versão posterior, publicada. Confesso que me emocionei um pouco ao ver as obras que eu conhecia, agora em sua versão inicial, escritas com caneta, pelo autor, em um papel que já estava amarelado por causa do tempo passado.

Como já mencionado no trecho anterior, a produção, tanto musical quanto ensaística de Boris, é bastante vasta. No que diz respeito às composições, sugere-se a consulta ao catálogo elaborado pela musicóloga Patrizia Conti, que consta das páginas finais de *L'Utopia Possibile* (MARTINO, 2004). Nele, Conti apresenta as obras separadas por tipo de agrupamento e instrumentos/voz – para orquestra, duos, peças para voz, para violoncelo etc. – e, também, ordena-as de maneira cronológica. Além disso, as composições estão organizadas com uma numeração de catálogo que começa com a sigla CPB – Catálogo Porena, Boris.

No que se refere à documentação da atuação do Centro de Experimentação e Pesquisa Metacultural, às datas em que alguns fatos importantes ocorreram e às publicações que surgiram dessas ações, destaca-se o Curriculum, disponível online⁵². Este material apresenta uma cronologia que vai de 1974, ano de fundação do Centro de Pesquisa, até 2019. Além disso, o catálogo de Conti, já mencionado, apresenta, também, uma cronologia intitulada "escritos" que vai de 1957 a 2003. Esta seção lista 101 textos – artigos de revista, materiais didáticos, ensaios etc. – assinados por Boris Porena, alguns em conjunto com colaboradores, além de três traduções.

2.4.1 Escritos a respeito de temáticas relativas à Educação Musical

O Quadro 5 apresenta a cronologia de textos de Porena que fazem referência à área de Educação Musical. Para completar a lista, apresentam-se, depois, algumas indicações a respeito de duas coleções: *Nuova Didattica della Musica* e *Indagini Metaculturali*. As obras mencionadas nesta tabela foram consultadas durante a pesquisa de campo; algumas delas constam dos catálogos mencionados no item anterior, outras são exemplares manuscritos ou datilografados que estavam no armário particular de Boris, em Cantalupo. Na coluna "observações" do quadro, encontram-se algumas informações a respeito do formato do texto, de seu contexto, em alguns casos, bem como de indicações a respeito de coautoria. Os dados completos das referências bibliográficas desses textos podem ser consultados no Apêndice B.

⁵² Disponível em: <https://www.centrometaculturale.com/wp/wp-content/uploads/2020/09/cv-cmc-marzo-2019.pdf> (acesso em 13 jul. 2022).

Quadro 5 – Alguns textos de Porena

(continua)

Título	Observações	Ano ⁵³
I Conservatori di Musica e la Musica come Fatto Culturale nella Società Italiana	Texto escrito para uma revista de Educação Musical	1969
A Che Punto è L'educazione Musicale (intervista di Liliana Dall'Asèn)	Formato: entrevista	1973
Progetto per una Attività Musicale Annuale nella Scuola Media	Material didático	1974
Musica e Ideologia nel Doctor Faustus di Thomas Mann	Artigo. Jornal de Ciências, Letras e Artes	1975
La Musica nella Scuola Dell'obbligo l'organizzazione e la composizione dei suoni I	Material didático	1975
Beni Musicali: per una metodologia del decentramento	Artigo de revista	1975
La Musica nella Scuola Dell'obbligo l'organizzazione e la composição dei suoni II	Material didático	1976
Una Normalizzazione Sociale della Musica - Sei documenti del Centro di Ricerca e Sperimentazione Culturale 'Musica in Sabina'	Artigo de revista	1976
La Musica Nella Scuola Secondaria Superiore	Artigo de revista. Ensaio.	1977
Cambia la Musica	Artigo. Em parceria com CARDONI, D	1977
Musica-Scuola-Territorio strumenti operativi per un'attività di base	Livro. Em parceria com BUČAN, P.; DIONISI, C; CERDONE, D	1978
Musica e Cultura di Base la pratica culturale di base nelle scuole e nel territorio	Exemplar datilografado. Material didático de um curso para formação de professores	1979
Il comporre Musicale nello Spazio Educativo e nella Dimensione Artistica	Artigo para o Centro di Ricerca e di Sperimentazione per la Didattica Musicale	1981
L'Operatore Culturale di Base	Livro. Obra revisitada por Porena mais tarde, 2008, para a escrita de um novo livro: L'operatore metaculturale	1982
L'Attività Culturale Diffusa	Livro. "Caderno de Trabalho". Publicado em parceria com a Região do Lazio	1983
Alcune Considerazioni sulla Composizione di Base (Seminario)	Artigo. Assinado com BERNARDINI, A	1983

⁵³ Ano de publicação. O texto *L'Operatore Culturale di Base*, por exemplo, que consta, também, na coleção *Indagini Metaculturali* foi escrito em 1981 e publicado, em primeira edição, no ano seguinte.

Quadro 5 – Alguns textos de Porena

(conclusão)

Título	Observações	Ano
Problemi e Idee e Confronto per una Rinnovata Educazione Musicale Dentro e Fuori la Scuola di Base	Anais do XVI Convegno Europeo sul Canto Corale	1985
Musica e Ipotesi Metaculturale	Transcrição de uma palestra seguida de comentários dos participantes	1987
Suoni/Parole...	Artigo. Revista de "didática".	1987
Corso Quadriennale di musicoterapia Centro Educazione Permanente Sezione Musica Assisi - La composizione di base e le sue valenze interdisciplinari.	Material didático de um curso para formação de professores	1988
La Musica.	Livro	1988
L'immaginazione dei materiale	Revista de "didática"	1988
Didattica dei Linguaggi nella Scuola dell'Obbligo.	Livro. Em parceria com BUČAN, P. TITTARELLI, M. STAZI, E. SALARI, R. SALARI, S. BERNARDINI, A. COLLEPICCOLO, R.	1988
Progetto Analisi: interazione osservatore-osservabile	Artigo	1989
La Formazione del Musicista	Artigo	1990
La Composizione Monolineare (melodia) Nella Scuola Media	Artigo	1992
La Scuola Sperimentale di Composizione: il quadriennio superiore (lineamenti di una didattica a orientamento metaculturale)	Artigo	1995
La Pratica Musicale di Base	Não publicado. Arquivo manuscrito de 27 páginas.	1998-99
Educare alla Sopravvivenza anche Attraverso la Musica	Anais dos Convegni Internazionali su Musica, Infanzia e Adolescenza.	2000
Educazione Musicale: Elementi di Didattica; Unità 1.	Material didático de um curso para formação de professores, não publicado. Em parceria com Alberto Pezza.	2003
Educazione Musicale: Elementi di Didattica; Unità 2.	Material didático de um curso para formação de professores, não publicado. Em parceria com Alberto Pezza.	2003
La pratica compositiva di base con i suoni codificati (le note)	Artigo	s/d
Piccola Antologia per Cantare e Suonare.	Não publicado. Exemplar datilografado.	s/d

Fonte: o autor.

A partir deste quadro, é possível destacar algumas características do material examinado. A primeira delas é que o uso do termo "metacultural" só aparece de 1987 em diante; antes disso, falava-se apenas em "cultural". Como exemplo, cita-se o artigo de 1976, que utiliza o termo "experimentação cultural" para fazer referência ao que, mais tarde, passará a ser chamado de "metacultural". Outra característica relevante é a presença de materiais didáticos (1974, 1975, 1976, 1983, 1988 e 2003). Esse material, em sua maioria, foi elaborado no contexto dos cursos para formação de professores e teve sua distribuição restrita a este contexto, mesmo quando publicados. Há, ainda, publicações em revistas da área de música e educação musical, bem como em Anais de congressos. Desses textos, alguns estão claramente ligados a produções científicas da área, outros provêm de revistas para professores, voltadas para formação continuada e trazem textos menores, se comparados aos acadêmicos.

Considera-se, ainda, que a construção dos textos, de maneira geral, inclui uma discussão teórica, em forma de ensaio, propostas práticas e/ou relatos de experiência. Nos artigos em que se discutem aspectos teóricos, há poucas citações e referências explícitas a outros autores e/ou publicações. Além disso, argumentos e informações aparecem repetidos em vários textos. Algumas vezes Porena cita um texto anterior, retoma as ideias nele contidas, de forma que não é necessário voltar para o texto original, e atualiza a discussão a partir da revisão dos termos e/ou de novas elaborações. Este é o caso de *Educazione Musicale: Elementi di Didattica*, unidades 1 e 2, que trazem aspectos de *Musica Prima*, obra que será citada a seguir, e *L'Operatore Culturale di Base* (1982), que é mencionado em *L'operatore Metaculturali*, presente nas *Indagini Metaculturali* (2017).

2.4.2 Coleção Nuova Didattica della Musica

A coleção *Nuova Didattica della Musica* possui quatro volumes: *Per Pianoforte* (1982); *Per la Composizione* (1983); *Musica da... fare, ascoltare* (1985); *Per violoncello* (1988). Como é possível perceber no exame dos títulos, cada volume é dedicado a um universo específico de práticas. O primeiro e o último dizem respeito a instrumentos, o segundo à composição e o terceiro, mais abrangente que os outros, faz referência à atividade de escutar e de fazer música; de acordo com sua introdução, tem como destinatários principais os estudantes da *Scuola Media Italiana*.

2.4.3 A Edição das *Indagini Metaculturali*: 2017

Outra coleção que é expressiva na obra de Porena e traz diversos títulos relacionados ao universo da escola e da Educação Musical, foi publicada em 2017, com o título *Indagini Metaculturali – Pratica e Pensiero* (Investigações Metaculturais – Prática e Pensamento)⁵⁴. São 25 livros, escritos em italiano, editados por Fernando Sánchez Amillategui, Dario Peluso e Oliver Wehlmann. Trata-se, nas palavras deles, de:

[...] um projeto editorial que se propõe a oferecer ao público geral uma série de obras escolhidas de Boris Porena, selecionadas com base em sua significância e representatividade, reunindo um conjunto de obras bastante amplo e orgânico, em formato editorial atualizado, cobrindo quase quatro décadas de atividade produtiva do autor. (AMILLATEGUI; PELUSO *apud* PORENA, 2017a, p. v, tradução nossa).⁵⁵

Essas “quatro décadas de atividade produtiva”, a que se referem as palavras citadas anteriormente, correspondem ao período que vai de 1972 a 2011. Alguns volumes da coleção já tinham sido publicados anteriormente e outros são inéditos, isto é, foram escritos anteriormente e até então tinham apenas uma versão manuscrita ou datilografada, não publicada.

O Quadro 6 traz o título dos livros da coleção e o ano em que foram escritos. É interessante destacar, também, que os editores dividiram essas obras em sete partes. A primeira, que vai dos livros 1 até o 4, de acordo com as indicações entre colchetes da tabela, tem como título *Prodromi – Precedentes*; a segunda, *Insedimento musicale – território musical*, vai de 5 a 9; aparece, então, *L'ipotesi Metaculturale Un'ipotesi per la composizione delle diversità ossia per la sopravvivenza – A hipótese metacultural Uma hipótese para a composição das diversidades*, isto é, para a sobrevivência, livros de 10a⁵⁶ até 10f; a quarta parte tem como título *Riflessioni sociopolitiche – Reflexões sociopolíticas* (livros de 11 a 14); a quinta, *Applicazioni comunicative – Aplicações comunicativas* (de 15 a 19); a sexta *Testi*

⁵⁴ Os volumes desta coleção encontram-se disponíveis, para venda, no seguinte endereço:

https://www.lulu.com/it/search?page=1&q=boris+porena&pageSize=10&adult_audience_rating=00 (acesso em 23 jul. 2022). Além disso, alguns fragmentos dos livros podem ser acessados gratuitamente no *Google Books*.

⁵⁵ [...] un progetto editoriale che si propone di offrire al pubblico una serie di opere scelte di Boris Porena, selezionate in base alla loro significatività e rappresentatività, riunendo in una veste editoriale aggiornata un insieme di opere piuttosto ampio e organico, che spazia su quasi quattro decenni di attività produttiva dell'autore.

⁵⁶ De acordo com a numeração estabelecida pelos editores da coleção.

Integrativi – Textos complementares (de 20 a 23); e, por fim, *Strumenti pedagogici* – Instrumentos pedagógicos (livros 24 e 25).

Quadro 6 – Obras pertencentes às *Indagini Metaculturali – Pratica e Pensiero*

(continua)

Obra	Ano ⁵⁷
[1] Musica-società	1975
[2] L'operatore culturale di base	1981
[3] L'attività culturale diffusa	1983
[4] Il futuro è possibile - La riflessione metaculturale come strumento di pacificazione	1990
[5] <i>Kinder-Musik</i>	1973
[6] Musica Prima – La composizione musicale: uno strumento della pratica culturale di base nella scuola e nel território	1979
[7] Per la Composizione - Questioni grammaticali e sintattiche	1983
[8] Musica riflessa – L'analisi musicale in prospettiva metaculturale	1991
[9] Del comporre - Riflessioni metaculturali ad uso di professionisti e amatori di musica	1998/2006
[10a] Libro I - Esposizione di IMC e di alcuni suoi antecedenti e conseguenti	1999
[10b] Libro II - Esercizi Speculativi	1999
[10c] Libro III - Esperienze musicali di base	2003
[10d] Libro IV - Esperienze grafico-pittoriche di base	2010
[10e] Libro V - Esperienze verbali di base	1999
[10f] Libro VI - Incontri sul Verbale	2010
[11] Dal sapere al pensare – Per una scuola di base effettivamente rinnovata	2003
[12] Una priorità formativa: La convivenza pacifica nella diversità – Progetto autoformativo per gli insegnanti della scuola primaria	2005
[13] La funzione formativa nell'era della globalità	2006
[14] Un possibile paradigma di sopravvivenza: La funzione di aiuto, ovvero la composizione simmetrica delle diseguaglianze	2010
[15] Il lago delle storie riflesse	1984
[16] Dialoghi fittizi	2006

⁵⁷ Ano em que a obra foi escrita.

Quadro 6 – Obras pertencentes às *Indagini Metaculturali – Pratica e Pensiero*

(conclusão)

Obra	Ano
[17] Metaparole - Glossario metaculturale	2009
[18] Parabole	2009
[19] Epistole Politiche	2009
[20] Stili di Pensiero	2006
[21] L'operatore metaculturale	2008
[22] L'Universo Metaculturale – Uno studio sull'(auto)contraddizione	2008
[23] Convergenza e Trasferibilità Conversazioni per un progetto di sopravvivenza	2011
[24] Nodi Formativi	2004
[25] Progetti didattici	2004

Fonte: o autor.

A maioria dessas obras voltará a ser citada nos próximos capítulos como parte das discussões propostas nas seções seguintes. Apesar disso, cabem, aqui, algumas considerações a respeito do formato e/ou do projeto de alguns desses livros. De maneira geral, trata-se de ensaios relativos a diversos temas, dos quais os principais são: cultura, processos de aprendizagem, educação musical e outras linguagens. Outro ponto de destaque é que os livros de 10c até 10f tratam de experiências práticas realizadas por Porena e seus colaboradores. Além disso, da mesma forma que nos textos considerados na seção 2.4.1, aqui, também, observa-se que o discurso progride sem muitas citações diretas e/ou indicações precisas de obras, ideias de outros autores e teorias. Há, sim, indicações genéricas tais como "a Antropologia", "a Semiótica" e a "a Gestalt", esta última citada como subárea da psicologia.

Dos livros que foram escritos para crianças e/ou para serem usados em contextos educativos, salienta-se a diversidade narrativa. *Il lago delle storie riflesse [O Lago das Histórias Refletidas]* (2017p) é um exemplo disso. Trata-se de uma coletânea de pequenas histórias. O trecho a seguir traz mais detalhes a respeito do projeto desta obra, finalizada em 1984:

Alguns professores, afetados positivamente pelos resultados da atividade de base, solicitaram que escrevesse uma série de histórias que pudessem utilizar nas escolas, e ele aceitou com entusiasmo. Os primeiros rascunhos de muitas dessas histórias aqui publicadas foram, seguramente, formulados 'em campo'; mesmo que, é certo, Porena contou-as para as crianças depois de tê-las escrito. (AMILLATEGUI *apud* PORENA, 2017p, p. vii, tradução nossa).⁵⁸

É possível, também, estabelecer uma comparação entre esta obra e outra, escrita anos mais tarde: *Diálogos Fictícios*, de 2006⁵⁹, também voltada para crianças. Com isso, fica evidente que quanto mais o tempo passava, mais seu projeto didático se aproximava da forma diálogo. As histórias de 1984 foram, sim, escritas para iniciar uma discussão, mas, assim mesmo, é interessante destacar que a forma diálogo, no livro posterior, é trazida para o próprio texto, de maneira a dar ênfase a uma estrutura textual coerente com sua proposta metodológica.

Das obras relativas à Educação Musical e à Música, de maneira geral, destacam-se algumas características, referentes ao contexto de escrita e à estrutura de três obras. As características musicais serão retomadas e desenvolvidas com mais detalhes no capítulo quatro. *Kinder-Musik* (1973) apresenta diversas propostas agrupadas por características em comum – como exemplos, citam-se as séries *Vogais e Consoantes*, bem como os *10 Materiais para Mais de Dois Executantes*. Além disso, como já mencionado na introdução, a obra apresenta interlúdios entre cada uma das partes. A respeito do contexto em que *Kinder-Musik* foi escrito, consideram-se as palavras a seguir, do próprio autor, transcritas por Gullone:

Eu tinha uma atividade nas periferias e nas escolas de Roma, assim muito informal; depois resolvi ir à Hungria com uma delegação ministerial. Ali eu vi como iam as coisas, e iam muito bem, do ponto de vista deles. Quando voltei à Itália, a primeira coisa que fiz foi escrever 'Kinder-Musik', que foi o contrário do que vi na Hungria. Eu pensei que aquele mundo maravilhoso, perfeito, onde as crianças cantavam muito bem, afinadas e felizes não era real, infelizmente. Daquela experiência nasceu 'Kinder-Musik' que é anterior a todas as experiências efetivas que eu fiz. Depois nasceu Cantalupo, final de setenta e quatro, início de setenta e cinco e dali continuou a pesquisa. (PORENA *apud* GULLONE, 2009, p. 15, tradução nossa).⁶⁰

⁵⁸ *Alcuni insegnanti, positivamente colpiti dai risultati dell'attività di base, lo sollecitarono a scrivere una serie di storielle che essi avrebbero potuto utilizzare nelle aule scolastiche ed egli accettò con entusiasmo. I primi abbozzi di molte delle storielle qui pubblicate sono stati sicuramente formulati 'sul campo', anche se Porena è certo di averle raccontate ai bambini sempre dopo averle scritte.*

⁵⁹ [16] Dialoghi fittizi.

⁶⁰ *Avevo un'attività nelle periferie e nelle scuole di Roma così molto informale, poi mi è capitato di andare in Ungheria con una delegazione ministeriale. Lì ho visto come andavano le cose, e andavano benissimo, dal loro punto di vista, quando sono tornato in Italia la prima cosa che ho fatto è stata scrivere 'Kinder-musik', che è l'esatto contrario di quello che ho visto in Ungheria. Ho pensato che questo mondo meraviglioso, perfetto, dove i bambini cantavano benissimo, intonati e felici non era quello reale, purtroppo. Da questa esperienza è nato*

Trata-se de uma obra escrita para um público que já é alfabetizado musicalmente e apresenta, como característica bastante marcante, a possibilidade de experimentação, bem como uma ênfase para o trabalho coletivo.

Musica-Società (1975) traz uma série de textos, quase independentes uns dos outros, organizados por tema – por exemplo, *Notas Anti-pedagógicas*. Diz Gullone que o livro inteiro é provocativo e que se aproxima do "tom revolucionário daquele anos" que ainda refletia "a onda de 1968". Boris, também, fala disso, ao fazer referência à obra: "[...] eu tinha esse tom agressivo e, também, esse fraseado de difícil compreensão, alguns termos aforísticos um pouco *alla Nietzsche*" (PORENA *apud* GULLONE, 2009, p. 34, tradução nossa).⁶¹

Musica Prima, que teve sua primeira edição em 1979, apresenta um trabalho "de base", isto é, não pressupõe um conhecimento musical prévio. De maneira geral, as propostas apresentadas nessa obra, bem como os exemplos que o volume inclui, funcionam como fundamento do trabalho feito com crianças em escolas e, também, dos cursos para professores, já citados. Uma característica interessante que pode ser mencionada, com relação à forma, é que a edição de 1979 separa o texto em duas cores: em preto é apresentado o discurso principal, enquanto, em vermelho, aparecem alguns comentários e notas. Na edição de 2017, essas notas foram colocadas em quadros, incluídos no texto principal a que fazem referência.

2.5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS DADOS E DA MANEIRA COMO FORAM PRODUZIDOS E INTERPRETADOS

Escrever é sempre uma escolha do que será destacado e, conseqüentemente, do que ficará no esquecimento. Além disso, como assinala a citação a seguir, "[...] olhando as coisas de perto, descobre-se a imprecisão de contornos que, anteriormente, se acreditavam claros e sem falhas." (LAHIRE, 2004, p. 46). Bourdieu, em *A Ilusão Biográfica*, também fala a respeito disso ao reproduzir a seguinte citação: "[...] o real é descontínuo, formado de elementos justapostos sem razão, todos eles únicos e tanto mais difíceis de serem apreendidos porque

'Kindermusik' che è anteriore a tutte le esperienze effettive che ho fatto. Poi è nata Cantalupo fine settantaquattro inizio settantacinque e da lì è continuata la ricerca.

⁶¹ [...] avevo questo tono così aggressivo e anche questo frasario di difficile comprensione, alcuni termini aforistici un po' alla Nietzsche.

surtem de modo incessantemente imprevisto, fora de propósito, aleatório.” (ROBBE-GRILLET *apud* BOURDIEU, 2006, p. 185).

Nesse sentido, destaca-se, também, a relevância de depoimentos e da consideração de fontes desse tipo. Nas palavras de Bosi:

Mais que o documento unilinear, a narrativa mostra a complexidade do acontecimento. É a via privilegiada para chegar até o ponto de articulação da História com a vida quotidiana. Colhe pontos de vista diversos, às vezes opostos, é uma recomposição constante de dados. [...] Não esqueçamos que a memória parte do presente, de um presente ávido pelo passado, cuja percepção ‘é a apropriação veemente do que nós sabemos que não nos pertence mais’. A fonte oral sugere mais que afirma, caminha em curvas e desvios obrigando uma interpretação sutil e rigorosa. (BOSI, 2003, p. 19-20).

Desse modo, entende-se que a consideração de depoimentos diversos – relatos de observação, em primeira pessoa; trechos de entrevistas, feitas com Boris, por outros autores; trechos da entrevista com Paola – faz referência a uma característica relevante de todo e qualquer perfil: a complexidade de uma história de vida, o que aponta, também, para a necessidade de evitar a simplificação. Assim, cabe, mais uma vez, lembrar as palavras de Deleuze-Guattari, citadas na Introdução, que destacam uma "estranha mistificação" do texto que alcança a totalidade na fragmentação, isto é, na consideração da multiplicidade; complexa, não simplificada (DELEUZE-GUATTARI, 2017, p. 21).

Com isso posto, pode-se, agora, retomar algumas características desse perfil, que se destacaram durante sua construção. A primeira delas é a conexão com o contexto histórico e geográfico em que esta história de vida aconteceu: os movimentos políticos e estudantis de 1968; as discussões políticas da esquerda; a crise da linguagem musical e artística, vivida por muitos compositores da mesma época, bem como uma ligação com o território, com a cidade de Cantalupo in Sabina e com Roma.

Um segundo grupo de características a serem salientadas refere-se à particularidade dos fatos: a escolha de promover uma atividade descentralizada, longe de Roma, bem como o trabalho "de base" – aulas de composição para crianças e jovens, concertos-análise, expansão da atuação para outras áreas, além da música etc.

Destaca-se, ainda, que a produção bibliográfica considerada aponta para um pensador que produziu muitos textos ao longo da vida e que, com isso, trouxe uma contribuição importante para a área de Educação Musical.

**3 – CULTURA, LOCALIDADE E
PENSAMENTO: UMA ORIENTAÇÃO
METACULTURAL**

INTERMEZZO 1

O Lago das Histórias Refletidas

(PORENA, 2017p, p. 259-260)

Era uma vez um lago, vizinho à cidade X; esse lago existiria ainda, se a cidade X ainda existisse. Mas não existe mais, como veremos.

Ao observá-lo, era um lago normal, não muito grande nem pequeno demais. Não tinha peixes e, nem mesmo, rãs ou salamandras. A água era muito fria para nadar e, também, para beber...; não se sabe, ninguém nunca bebeu, talvez por medo, ou por respeito.

Sim, porque o lago tinha uma estranha propriedade: acolhia e mantinha todas as histórias que lhe fossem entregues. Muitos, de fato, iam até ele para confiar-lhe suas histórias, verdadeiras ou falsas, inventadas ou verdadeiramente acontecidas. De certas histórias havia, ainda, duas ou mais versões. Fatos idênticos ou semelhantes encontravam-se em mais de uma história. Mas quando é que se podia dizer que um fato era idêntico ou semelhante a outro? O lago, no entanto, não estava lá para se impor, selecionar, julgar, mas apenas para conservar.

E transmitir.

Bastava que alguém fosse até lá, parasse na beira (mas havia, também, à disposição um barco com fundo de vidro para as pesquisas em profundidade) e dissesse em voz alta o título de uma história, o assunto ou o nome dos personagens e, então, a história aparecia diante dessa pessoa, refletida nas águas do lago.

Refletida como?

Como em um espelho, pode-se dizer. Mas o que se via refletido? Nenhum testemunho foi claro a respeito desse ponto. Alguns falavam de escrita, outros de imagens, outros de pensamentos pensados de fora ao invés de ser de dentro. Uma circunstância, porém, era confirmada por todos; mais ainda, para muitos era a única coisa de que recordam com clareza: no fundo de cada história, a pessoa via refletida, trêmula e transparente, mas bem reconhecível, a própria imagem, como se ela mesma estivesse na história e a história nela.

Mas, se perguntará, se alguém fosse ao lago para reler uma história pessoal? Claro, ele se via duas vezes: uma como personagem da história (mas nem sempre a semelhança era convincente), outra como seu fundo (às vezes ofuscado por agitações ocasionais).

Alguns iam ao lago por divertimento, como se vai ao cinema ou se assiste televisão: queriam entrar, em pessoa, nas histórias de outros. Outros iam para estudo; isso se reconhecia pelos cadernos de anotações que traziam consigo, ou pelos gravadores e câmeras. Outros, ainda, como já dito, iam para depositar as histórias. Rapidamente, não havia pessoa de X que não tivesse alguma relação com o lago e seus reflexos. Parecia, até, que sua capacidade de conservar e de refletir não tivesse limites.

Então, porém, aconteceu o fato pelo qual não podemos nem dizer com certeza se aquele lago existe ainda ou se nunca existiu. Seu ponto de referência geográfica, a cidade X, um certo dia se transferiu inteira, com suas ruas, praças e habitantes, para o lago, tornando-se uma das inúmeras histórias refletidas.

E assim, do lago em si, não resta outro rastro se não aquele refletido na história que contei a vocês.

La Città, il Paese

(PORENA, 2017f, p. 156-157)

Na classe de Teresa havia um menino que vinha de uma cidadezinha do interior. Não que viesse todos os dias para a cidade grande! Quando tinha aula, ele ficava com a tia, na cidade, mas durante os finais de semana e, também, nas férias, ia para o interior, com seus pais. Nos primeiros dias, este menino estava um pouco perdido na classe de Teresa. Ele falava de um modo diferente de seus colegas, era menos desenvolvido, nunca tinha visto algumas coisas e não sabia muitas outras. Teresa colocou-o sob sua proteção, como se fosse uma mãe. Os outros alunos também gostavam dele, mas às vezes tiravam sarro. A professora, para encorajá-lo, adquiriu o hábito de perguntar: ‘e você, o que pensa?’ No início ele tinha um pouco de medo. Mas, pouco a pouco, começou a perceber que, em muitas coisas, pensava diferente dos companheiros da cidade e passou a dizer isso. Por exemplo, que não gostava do trânsito; que na cidade pequena não tem muita gente, mas todos se conhecem e se cumprimentam na rua, enquanto na cidade grande tem muita gente, mas ninguém se conhece nem se cumprimenta. E assim por diante. Depois de alguns meses, os colegas também adquiriram o hábito de perguntar: ‘e você, o que pensa?’ ou, então, ‘o que diriam a respeito disso na sua cidade?’ Uma vez Teresa disse que gostaria de conhecer o lugar onde ele morava. ‘Sim, sim’, disseram, também, os outros meninos, ‘organizemos um passeio para a cidade de Franco’. E assim fizeram, em um belo dia de primavera. Franco foi o guia. Agora ele sabia como

falam e pensam os seus companheiros de cidade grande e sabia, também, encontrar as palavras adequadas para explicar como se fala e se pensa em uma cidade pequena. ‘Certo, você tem mais experiência que nós’, disse Teresa para Franco, quando estava sentada ao lado dele no ônibus, durante a viagem de volta. E, secretamente, olhava para ele um pouco como irmão mais velho.

O Dragão que Duidava da Própria Existência

(PORENA, 2017p, p. 248-249, 2017k, p. 11-12)

Era uma vez um dragão que duvidava da própria existência. Os seus avós, aqueles, sim, tinham existido de verdade! Os livros falavam deles, as pessoas ainda contavam histórias, as crianças ainda tinham medo. Mas ele, ninguém acreditava mais na sua existência. Quando o encontravam na mata diziam: “olha lá aquele tronco, parece um dragão”. Ou, se acontecia de voar sobre os tetos das casas, “olha lá em cima”, gritavam as crianças, “olha aquela nuvem que parece um dragão”. Um dia pôs fogo em uma pilha de lenha e as pessoas disseram que um raio tinha caído. E assim o dragão começou a duvidar de si mesmo e de sua existência. “Talvez eu não exista”, pensava, “talvez até agora apenas acreditei que existia. Talvez para existir de verdade, os outros, também, devam acreditar que eu exista.” E, com a tristeza, se fazia cada dia mais pequeno. Até que um dia, um belo dia de verão, ele saiu ao sol, um menino o viu e gritou: “Olha, uma lagartixa!” E daquele dia em diante o dragão viveu feliz e contente até o fim de sua existência.

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir alguns pontos chave do pensamento de Boris Porena. No processo de elaboração do texto, cogitou-se, inicialmente, afirmar que essas ideias seriam os fundamentos do autor, isto é, conceitos que moveram suas escolhas, ações e argumentos. No entanto, observa-se que a maior parte das formulações que serão discutidas foram elaboradas durante o processo de escrita das obras, que se deu em conjunto com as diversas experiências práticas realizadas por ele. Essas formulações vêm depois, não antes, como seria o caso de um fundamento. Pode-se dizer, portanto, que, em vez de fundamento, trata-se de uma teoria desenvolvida ao longo do tempo, ou seja, que tem uma história de transformação.

Além disso, apesar de Porena não fazer muitas citações em seus ensaios, fica claro que ele entra em diálogo com algumas discussões teóricas que estavam ocorrendo nos momentos

em que produzia. Desses debates, destacam-se: (1) o surgimento de novas disciplinas e regiões do conhecimento que ficam "no meio" de áreas já estabelecidas, tais como o pensamento sistêmico e a semiótica⁶²; (2) os estudos culturais e seus desdobramentos dentro da Antropologia e da Sociologia⁶³; (3) a ideia de crise⁶⁴ (por exemplo, do sistema tonal, na música, mas também, da História – o fim da História – e da Filosofia – crise da metafísica e pensamento *debole*⁶⁵).

Dessa espécie de genealogia de produção dos conceitos, que já começou a ser tratada no capítulo anterior, pode-se distinguir alguns polos de transformação: (1) o direcionamento para um nível de base; tanto do específico (a música) para o geral (diversas áreas do conhecimento: artes visuais, linguagem e outras⁶⁶); como de uma cultura, chamada "alta" (aulas de composição no Conservatório), para uma cultura de base ("composição de base", direcionada a quem não tem um conhecimento específico na área da música, pelo menos de maneira formal); (2) de categorias lógicas pré-estabelecidas (identidade, repetição, variação etc⁶⁷) para a ideia de projetar e, assim, definir as categorias e o "projeto" em cada caso específico; (3) do centro (Roma, Conservatório, compositor de prestígio) para a periferia (Cantalupo in Sabina, trabalho com crianças, jovens e com a comunidade).

Com base nisso, tomam-se os termos cultura, localidade e pensamento, como palavras-chave para o desenvolvimento da discussão. O capítulo está dividido em duas seções distintas, seguidas de uma finalização. Na primeira delas, parte-se da exposição das formulações e dos argumentos de Porena, relativos à Hipótese Metacultural, para, ao analisar e descrever cada um dos elementos destacados pelo próprio autor, aproximar-se dos territórios, em sentido metafórico, em que Porena se move. Com a segunda, propõe-se a enfrentar a questão de maneira inversa, isto é, apresentam-se questionamentos que surgiram durante o processo de pesquisa para discutir esses aspectos "chave".

Ainda como nota introdutória, encontra-se a seguir uma série de termos e frases que apontam para as ideias aqui apresentadas. Assim, essa teia, que não é linear e apresenta

⁶² Em *L'Operatore Culturale di Base* (CENTRO DI RICERCA E SPERIMENTAZIONE METACULTURALI, 1982) e *L'operatore Metaculturale* (PORENA, 2017o [2008]), Porena faz alusão direta a essas áreas.

⁶³ Áreas citadas por ele em *Esposizione di IMC [Ipotesi Metaculturale] e di alcuni suoi antecedenti e conseguenti* (PORENA, 2017a [1999]).

⁶⁴ Aparece em diversos depoimentos do autor, transcritos por Martino (2004) e Gullone (2009).

⁶⁵ Fraco, enfraquecido.

⁶⁶ Destaca-se, aqui, o conceito *Trasferibilità*, que aparece em *Convergenza e Trasferibilità*, obra de 2011 (PORENA, 2017p [2011]).

⁶⁷ Ver *Musica Prima* (PORENA, 2017e [1979]).

repetições propositais, para ênfase, serve como anúncio dos temas que serão abordados ao longo do capítulo.

CULTURA – teias de significado em que o ser humano está imerso – projetos culturais – construção do olhar para a realidade enquanto pensada – **UNIVERSO CULTURAL LOCAL** – mistura localidade, finitude, com “universo”, algo infinito – **PARADOXO** – salienta a existência de diversos mundos e maneiras de ver que os produzem – **LOCAL** – do olhar – do mundo que é construído por meio do olhar – **DIVERSIDADE** – modos de ser e estar no mundo – riqueza de alternativas – uma problemática contemporânea – potencial para o pensamento – **PENSAMENTO** – operação mental – **HIPÓTESE** – construção do conhecimento – natureza mutável das coisas – ciência – reflexão – **PENSAMENTO** – autonomia – que brota sem que percebamos – **IDEOLOGIA** – controle – dureza – amolecimento – **METACULTURA** – sair do círculo vicioso – **UTOPIA** – pensar de maneira autônoma – olhar reflexivo – reconhecimento da diversidade – **CULTURA – LOCALIDADE – DIVERSIDADE.**

3.1 HIPÓTESE METACULTURAL

Em diversos textos e depoimentos, Porena explicita suas ideias e argumentos por meio da consideração do que chama de Hipótese Metacultural, cuja formulação mais recente se dá por intermédio de três definições e da utilização de alguns conceitos (GULLONE, 2009; MARTINO, 2004; PORENA, 2017a [1999]). Além disso, o autor apresenta, também, uma justificativa para esta construção. O Quadro 7 traz esses conceitos e formulações, que serão tratados com mais detalhes nos subitens deste tópico:

Quadro 7 – Hipótese Metacultural e outros conceitos utilizados por Porena

Hipótese Metacultural	“ Definição 1: Cada um de nossos atos ou pensamentos, ainda que apenas como possível objeto de comunicação, tem em si um componente cultural que deve ser relativizado, relacionado à cultura que o produziu. ” (PORENA, 2017a [1999], p. 11, grifos do autor, tradução nossa). ⁶⁸
	“ Definição 2: a Hipótese Metacultural coincide com a suspensão do princípio de não contradição ” (PORENA, 2017a [1999], p. 11, grifos do autor, tradução nossa). ⁶⁹
	“ Definição 3: dada uma qualquer proposição p , é sempre possível encontrar ou construir um $UCL^{70}\{p\}$ que a torne <i>verdadeira</i> .” (PORENA, 2017a [1999], p. 15, grifos do autor, tradução nossa). ⁷¹
Conceitos	Hipótese
	Prefixo "meta"
	Cultura
	Universo Cultural Local
	Universo Metacultural
Justificativa	Sobrevivência
	Composição da diversidade

Fonte: o autor.

3.1.1 Sobrevivência e composição da diversidade: justificativa

Como o título deste subitem indica, um dos termos escolhidos por Porena para justificar a construção de suas formulações é a palavra sobrevivência, isto é, a ideia de que seria necessário repensar os caminhos tomados para que a própria humanidade possa sobreviver. Além disso, para ele, este repensar está ligado à necessidade de refletir a respeito da composição da diversidade, em vários aspectos, com destaque para o cultural, uma vez

⁶⁸ *Definizione 1: Ogni nostro atto o pensiero, se non altro in quanto possibile oggetto di comunicazione, ha in sé una componente culturale che va relativizzata alla cultura che l'ha prodotta.*

⁶⁹ *Definizione 2: "IMC coincide con la sospensione del principio di non contraddizione".*

⁷⁰ Universo Cultural Local.

⁷¹ *Definizione 3: data una qualsiasi proposizione p , è sempre possibile trovare o costruire un $UCL\{p\}$ che la renda vera.*

que essa questão tem estado em evidência já há algum tempo, por causa dos processos de globalização a que a sociedade contemporânea está sujeita.

De acordo com Porena, "o pensamento absoluto, não localizável culturalmente, é o grande perigo para a nossa sobrevivência" (PORENA, 2017j [2005], p. 155, tradução nossa).⁷² Como consequência disso, ele afirma que "falta [...] o hábito cultural para as soluções pacíficas, falta, sobretudo, a *técnica* para *realizá-las*." (PORENA, 2017a [1999], p. 27, grifo no original, tradução nossa).⁷³ Porena defende, portanto, a ideia de composição da diversidade, contrária ao processo de supressão que vem sendo praticado até então, de acordo com suas análises. Em razão disso, distingue dois modos que têm sido usados pela humanidade para lidar com a diversidade: o aniquilamento (guerras, supressão de grupos étnicos específicos e outros) e a conversão, aparentemente mais humana, praticada por religiões e ideologias totalizantes, mas que, como no primeiro caso, resulta no cancelamento da diversidade.

Para ele, é urgente encontrar uma alternativa diferente, uma vez que esses processos empobrecem o mundo e, com isso, podem impossibilitar a criação de alternativas para a sobrevivência (PORENA, 2017a [1999]). Aparece, então, o argumento segundo o qual a própria diversidade teria o potencial de abrir possibilidades de resolução da questão. Nesse sentido, não bastaria a simples tolerância "a respeitosa distância"; seria necessário algo mais; não bastaria dizer "viva o diverso" ou, então, "vamos parar com a guerra" (PORENA, 2017j [2005], p. 155, tradução nossa).

Observa-se, também, que, para Porena, esta problemática não se refere apenas a uma estrutura global – macro –, mas diz respeito à resolução de conflitos em escala menor – micro –, de pessoa para pessoa, no cotidiano. Além disso, para o autor, o destaque dos argumentos está nas atitudes, ou seja, no modo pelo qual se lida com conflitos e responde-se à agressividade, o que aponta para uma abertura para o diálogo, mas não se confunde com uma pacificação idealizada.

Há outro ponto que complementa a temática da sobrevivência, associa-a à diversidade e, por isso, pode ser tomado como um desenvolvimento da questão deste tópico; ele é exposto por Morin, no seguinte trecho: "o planeta exige um pensamento policêntrico capaz de apontar para o universalismo, não abstrato, mas consciente da *unidade/diversidade* da condição humana; um pensamento policêntrico nutrido das culturas do mundo." (MORIN,

⁷² *Il pensiero assoluto, non localizzabile culturalmente, è il grande pericolo per la nostra sopravvivenza.*

⁷³ *Manca [...] l'abitudine culturale alle soluzioni pacifiche, manca soprattutto la tecnica per realizzarle.*

2011, p. 56). Nesse trecho, Morin toma o termo "universalismo" para fazer alusão ao gênero humano, como um todo, mas, como é possível ler na citação, para ele, esse "universalismo" não é "abstrato", isto é, só se mostra a partir da "diversidade das culturas humanas". Além disso, destaca-se que o autor aponta para o pensamento policêntrico, nutrido pelas culturas do mundo, como uma necessidade do planeta.

Nesse mesmo texto, Morin afirma que "enquanto a espécie humana continua sua aventura sob a ameaça de autodestruição, o imperativo tornou-se salvar a Humanidade realizando-a" (MORIN, 2011, p. 101) e acrescenta:

A situação é paradoxal sobre a nossa Terra. As interdependências multiplicaram-se. A consciência de ser solidários com a vida e a morte, de agora em diante, une os humanos uns aos outros. A comunicação triunfa, o planeta é atravessado por redes, fax, telefones celulares, *modems*, internet; entretanto a incompreensão permanece geral. Sem dúvida, há importantes e múltiplos progressos da compreensão, mas o avanço da incompreensão parece ainda maior. O problema da compreensão tornou-se crucial para os humanos (MORIN, 2011, p. 81).

Destaca-se, dessas palavras, que as ideias de compreensão e incompreensão, trazidas pelo autor, têm estreita relação com a "composição da diversidade" a que Porena faz alusão para justificar a construção de seu pensamento e a problemática da sobrevivência.

Outro aspecto que poderia levar a humanidade à destruição, de acordo com Morin (2011, 2015), diz respeito à ideia de desenvolvimento. Para ele, "concebido unicamente de modo técnico-econômico, o desenvolvimento chega a um ponto insustentável, inclusive o chamado desenvolvimento sustentável. É necessária uma noção mais rica e complexa do desenvolvimento, que seja não somente material, mas também intelectual, afetiva, moral...". E conclui: "a dominação desenfreada da natureza pela técnica conduz a humanidade ao suicídio" (MORIN, 2011, p. 60, 62). Nesse trecho, aparece, novamente, a ideia de que seria necessário repensar o caminho feito pela humanidade, mudar de direção e encontrar uma solução para que se sobreviva, além disso, esta solução está associada, novamente, à complexidade que, por sua vez, pode ser associada à ideia de composição da diversidade de que fala Porena.

Há, ainda, mais um aspecto que se pode ligar com a temática da sobrevivência e com a atualidade do tema. A respeito disso, Boaventura de Souza Santos, em seu livro que tem como título *Da Pandemia à Utopia o futuro começa agora*, afirma que: "a pandemia é um sinal vermelho para a comunidade humana global que nos força a refletir sobre as condições da

nossa sobrevivência futura. Nada voltará ao 'normal'." E acrescenta: "um sinal de esperança vem das inúmeras iniciativas que têm vindo a exigir mudanças fundamentais na estrutura e na ação socioeconômica global." (SANTOS, 2021, p. 185), isto é, a partir da citação de Santos, pode-se afirmar que a questão da sobrevivência, a que Porena faz alusão, tem se mostrado cada vez mais atual e urgente. Além disso, surge, novamente, o argumento segundo o qual seria necessária uma "mudança fundamental" na "estrutura socioeconômica global" e que esta mudança estaria relacionada a uma pluralidade de modos de pensar: "inúmeras iniciativas".

Mas, então, pode-se perguntar: como essa composição da diversidade pode ser realizada? O que Porena propõe?

3.1.2 Termos que apontam para conceitos: em busca de definições

Um dos aspectos que chama a atenção na exposição de Porena a respeito de sua Hipótese Metacultural é que, além das definições apresentadas, o autor discute os próprios termos utilizados como parte da explicitação do conceito, isto é, considera que essas escolhas já são parte do que gostaria de expressar. Desse modo, apresenta-se, a seguir, algumas considerações a respeito de cada um dos termos escolhidos por ele: a palavra hipótese; o prefixo meta; e o termo cultura.

3.1.2.1 Hipótese

O primeiro termo/conceito utilizado por Porena é a palavra hipótese, que, de acordo com ele, provém da ideia de hipótese científica, descrita por Popper (GULLONE, 2009, p. 24). A citação, a seguir, traz uma explicação do conceito e associa-o ao pensamento do filósofo:

Popper filia-se à tradição filosófica ocidental que entende a verdade como 'correspondência dos fatos às afirmações que sobre eles fazemos', porém propondo uma interessante correção de rumo: para que a 'verdade-correspondência' faça algum sentido, é preciso pressupor a existência de uma realidade objetiva, independente das percepções particulares; no entanto, como o ser humano é essencialmente falível, é impossível alcançar a perfeita correspondência entre os fatos e as afirmações. Disso decorre a ideia de que o conhecimento humano não passa de um conjunto de explicações imperfeitas sobre uma realidade impossível de abarcar em toda a sua complexidade, não deixando nunca de ser hipotético (PRADO, 2008, p. 329).

A respeito dessa concepção de verdade, observa-se que:

[...] em latim, verdade se diz *veritas* e se refere à precisão, ao rigor e à exatidão de um relato, no qual se diz com detalhes, pormenores e fidelidade o que aconteceu. Verdadeiro se refere, portanto, à linguagem enquanto narrativa de fatos acontecidos, refere-se a enunciados que dizem fielmente as coisas tais como foram ou aconteceram. Um relato é veraz ou dotado de veracidade quando a linguagem enuncia os fatos reais. A verdade depende, de um lado, da veracidade, da memória e da acuidade mental de quem fala e, de outro, de que o enunciado corresponda aos fatos acontecidos. A verdade não se refere às próprias coisas e aos próprios fatos (como acontece com a *aletheia* [versão grega do termo]), mas ao relato e ao enunciado, à linguagem. Seu oposto, portanto, é a mentira ou a falsificação. As coisas e os fatos não são reais ou imaginários; os relatos e enunciados sobre eles é que são verdadeiros ou falsos (CHAUÍ, 2000, p. 123).

Desse modo, pode-se dizer que o próprio uso do termo hipótese é complementar à ideia de evitar um pensamento absoluto, duro e estável, para privilegiar um posicionamento aberto, disponível para revisões e mudanças, única possibilidade de construção do conhecimento humano e acesso à realidade, de acordo com esta lógica. Com base nesta discussão, Porena define hipótese como: "[...] o contrário de dogma, o contrário de certeza, o contrário de uma ideia na qual se deva crer ou não crer, mas sim algo que se considera verdadeiro até que apareça outra condição que lhe tire a credibilidade." (PORENA, s/d, p. I, tradução nossa).⁷⁴

Outra observação relevante é que, ao usar o termo hipótese, em suas formulações, Porena põe em dúvida a própria noção de realidade objetiva; se esta tal realidade não pode ser alcançada pelo ser humano, que é "essencialmente falível", então, conclui, ao questionar a noção de verdade-correspondência: "a categoria do real é um produto – um a priori? uma construção a posteriori? – da mente e a sua aplicação fora da própria mente só pode ser hipotética." (PORENA, 2017g [2004], p. 199, tradução nossa).⁷⁵

3.1.2.2 Meta

Para o prefixo Meta, Porena fornece a seguinte explicação a respeito da escolha de palavras:

⁷⁴ *Ipotesi: non dogma, non certezza, non qualcosa cui si deve credere o non credere, bensì qualcosa che si considera vero fin quando non sopravviene un altro qualcosa che gli toglie credibilità.*

⁷⁵ *[...] la categoria del reale è un prodotto – un a-priori? un costruito a-posteriori? – della mente, e la sua applicazione fuori della mente stessa non può che avere carattere di ipotesi.*

[...] *metacultural*, no sentido proposto por nós, não faz alusão a uma condição extra ou supra cultural, mas simplesmente a um momento reflexivo da condição cultural sobre si mesma, ou, como hoje usualmente se diz, a uma tomada de consciência do homem que reconhece a *culturalidade* do próprio estado (PORENA, 2017a [1999], p. 17, tradução nossa).⁷⁶

Destaca-se, portanto, que esta construção de Porena, além de enfatizar os aspectos presentes no termo hipótese, também tem por finalidade salientar este olhar reflexivo para a cultura, que corresponde a um reconhecimento dessa condição e, também, à declaração de um limite para o pensamento que não pode existir sem o componente cultural.

3.1.2.3 Cultura

No que se refere à cultura, o primeiro aspecto a ser ressaltado são os múltiplos significados e as várias definições possíveis para a palavra. Por esta razão, o próprio uso do vocábulo traz consigo alguns questionamentos e desdobramentos: como definir a fronteira entre culturas? É possível pensar ou viver sem uma cultura? Qual a relação entre pensamento e cultura? Na citação a seguir, Porena comenta esta ambiguidade do termo e seus múltiplos significados:

Palavra de mil usos – então, indispensável – mas ao mesmo tempo de significado tão indefinido que se faz necessário defini-lo vez por vez: “pessoa de grande cultura” (= que sabe muitas coisas); “cultura do arco” (em antropologia: termo que abrange todas as populações que se serviam de arco e flecha); “cultura camponesa” (=cultura daqueles que trabalham na terra, mas que cultura têm aqueles que trabalham na terra?); “pessoa sem cultura” (porque tem uma diversa da minha); “a nossa cultura” (de quem: minha, sua, dele, dos nossos antepassados?); “difundir a cultura” (qual: a escandinava, chinesa, bantu?) (PORENA, 2017f [2009], p. 70, tradução nossa).⁷⁷

Apesar disso, ao falar a respeito da definição que ele mesmo toma em sua Hipótese Metacultural, afirma: “[...] *cultura*, enfim, se refere ao uso corrente do termo, em particular

⁷⁶ [...] *metaculturale nel senso da noi proposto, non allude a una condizione extra o sovra culturale, mas semplicemente a un momento riflessivo della condizione culturale su sé stessa, o, come oggi si usa dire, a una presa di coscienza dell'uomo che riconosce la culturalità del proprio stato.*

⁷⁷ *Parola dai mille usi – quindi indispensabile – ma per ciò stesso di significato talmente indefinito che tocca ridefinirlo volta per volta: “persona di grande cultura” (=che sa molte cose); “cultura dell’arco” (in antropologia: termine che accomuna tutte le popolazioni che si servono di arco e frecce); “cultura contadina” (=cultura di coloro che lavorano la terra, ma che cultura hanno coloro che lavorano la terra?); “persona priva di cultura” (perché ne ha una diversa dalla mia); “la nostra cultura” (di chi: mia, tua, sua, dei nostri avi?); “diffondere la cultura” (quale: quella scandinava, cinese, bantú?).*

ao significado extensivo, dado pela Antropologia, Sociologia e Semiologia” (PORENA, 2017a [1999], p. 11, grifo no original, tradução nossa).⁷⁸

Com base nessas palavras, pode-se tomar algumas definições que se aproximam dos significados evocados por Porena, apesar de não serem citadas diretamente em sua obra. Na primeira delas, Geertz explicita sua ideia de Antropologia.

O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 1989, p. 4).

Destacam-se, daqui, os seguintes elementos, alguns já apareceram em outros itens deste capítulo, outros serão desenvolvidos ao longo do texto: (1) a ideia de que o homem está amarrado a uma teia de significados que ele mesmo teceu – destaque para o caráter reflexivo, que aparece, também, no prefixo meta; (2) a ênfase na interpretação, não na busca de leis, inflexíveis e universais – relações com o termo hipótese. No que diz respeito ao item 1, lembro que Morin também trata da questão ao fazer a seguinte afirmação: “[...] é a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos, e são as interações entre indivíduos que permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade” (MORIN, 2011, p. 49).

O próximo enunciado vem de Morin, que define cultura da seguinte maneira:

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, dos fazeres, das regras, das normas, das proibições, das estratégias, das crenças, das ideias, dos valores, dos mitos, que se transmite de geração em geração, [51] se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular (MORIN, 2011, p. 50-51).

No mesmo livro, Morin fala da tríade cérebro ↔ mente ↔ cultura e afirma que “o homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura” (MORIN, 2011, p. 47). Além disso, para ele, “a mente humana é uma criação que emerge e se afirma na relação cérebro-cultura” (MORIN, 2011, p. 48). Dessa definição, pode-se salientar alguns aspectos que entram em diálogo com o pensamento de Porena: (1) a relação entre cultura e

⁷⁸ [...] *cultura infine si rifà anch’esso all’uso corrente del termine, in particolare al significato estensivo datogli da antropologi, sociologi e semiologi.*

sociedade; (2) a impossibilidade de existir sociedade desprovida de cultura, bem como (3) o caráter complexo e, ao mesmo tempo, singular das culturas.⁷⁹

Outro elemento a ser salientado na discussão de Porena a respeito desse termo é a ambiguidade que aparece no trecho a seguir, transcrito por Gullone (2009, p. 30, tradução nossa) de uma entrevista com o autor: "de um lado, vemos a cultura como um fato positivo, sem cultura não poderíamos viver, mas é, também, um fortíssimo limite que, talvez, em outros tempos, não fosse importante observar, não era perigoso, você poderia tranquilamente viver dentro dos seus limites."⁸⁰ A respeito disso, Morin afirma que "as crenças e as ideias não são somente produtos da mente; são também seres mentais que têm vida e poder. Dessa maneira, podem possuir-nos". (MORIN, 2011, p. 27). Ele fala, também, da existência de paradigmas inscritos culturalmente que determinariam o pensamento humano, o que inclui as próprias operações lógicas. E acrescenta:

[...] as determinações propriamente sociais, econômicas e políticas (poder, hierarquia, divisão de classes, especialização e, em nossos tempos modernos, tecnoburocratização do trabalho), e [...] as determinações propriamente culturais convergem e sinergizam para encarcerar o conhecimento no multideterminismo de imperativos, normas, proibições, rigidez e bloqueios. (MORIN, 2011, p. 26).

Parece que é, precisamente, esta ambiguidade que gera movimento nas considerações de Porena, uma vez que se trata de uma questão que não tem uma solução simples mas, ao mesmo tempo, não pode ser deixada de lado, quando se fala em composição da diversidade e sobrevivência.

Por fim, complementar ao tema da diversidade, que aparece na justificativa, Porena salienta a dificuldade de estabelecer fronteiras entre culturas e a impossibilidade de conhecer todas elas (GULLONE, 2009, p. 23), principalmente quando se trata de um mundo em processo de globalização, em constante modificação.

⁷⁹ Veja-se que as afirmações presentes nos três aspectos destacados são, também, a base da Antropologia, mencionada anteriormente nas palavras de Geertz.

⁸⁰ *Da un lato vediamo la cultura come un fatto positivo, senza cultura non potremmo vivere, ma è anche un fortissimo limite, che forse in altri tempi non era importante osservare, non era pericoloso questo limite, tu potevi tranquillamente vivere dentro i tuoi limiti.*

3.1.3 Definição 1: relativização, comunicação e Universos Culturais Locais

Como já apresentado no quadro do início do item 2, a primeira definição da Hipótese Metacultural está formulada da seguinte maneira: **“Definição 1:** Cada um de nossos atos ou pensamentos, ainda que apenas como possível objeto de comunicação, tem em si **um componente cultural que deve ser relativizado, relacionado à cultura que o produziu”** (PORENA, 2017a [1999], p. 11, tradução nossa, grifos do autor).⁸¹ Complementar ao aspecto cultural, mencionado no item anterior, destaca-se a expressão "objeto de comunicação", que faz referência a "atos ou pensamentos". No trecho a seguir, Porena desenvolve esta ideia:

Todos, de fato, concordam que a comunicação interpessoal, como tal, precisa de uma linguagem constitutiva, ou seja, de um conjunto codificado de termos, conceitos, *unidades culturais* que são fruto de um acordo social e que, então, podem dizer-se válidos dentro dos confins daquele acordo. (PORENA, 2017a [1999], p. 11, tradução nossa).⁸²

O que está em evidência, nesta citação, são os acordos sociais relacionados à codificação de “termos”, “conceitos” e “unidades culturais”⁸³ que se referem, por sua vez, à “comunicação interpessoal” e à necessidade de uma "linguagem constitutiva". Outra ênfase importante diz respeito à ideia de que esses acordos possuem fronteiras, isto é, são válidos apenas localmente.

Para aprofundar a argumentação, o autor se pergunta: “qual, então, é este componente que está relacionado – e, portanto, deve ser relativizado – à cultura que o produziu?”. A resposta refere-se, novamente, ao sistema comunicacional, mas, dessa vez, aparece seguido de um parêntese explicativo que contém os seguintes termos: "linguístico, conceitual, ideológico, etc..⁸⁴ (PORENA, 2017a [1999], p. 11). Salienta-se, portanto, que

⁸¹ *Definizione 1: Ogni nostro atto o pensiero, se non altro in quanto possibile oggetto di comunicazione, ha in sé una componente culturale che va relativizzata alla cultura che l'ha prodotta.* (ver observações a respeito da tradução no quadro que aparece no início do item 2).

⁸² *Tutti infatti convengono che la comunicazione interpersonale, per essere tale, ha bisogno di un linguaggio costituito, cioè di un insieme codificato di termini, concetti, unità culturali che siano frutto di un accordo sociale e che quindi possano dirsi validi entro i confini di quell'accordo.*

⁸³ Destaca-se uma relação com a ideia de construção social da realidade, do tratado de Berger e Luckmann (2008), obra de bastante relevância da Sociologia, publicada, em primeira edição, no ano de 1966, que vê o conhecimento que construímos acerca da realidade como um produto social.

⁸⁴ Salienta-se que Portela (2018), ao falar a respeito dos estudos semióticos, menciona os anos de 1970 como "o começo da história das ideias linguísticas contemporâneas na Europa" (p.139). Esse mesmo autor destaca, também, que a década seguinte, os anos de 1980, foi fundamental para o crescimento desses estudos. Com isso, fica evidente que as afirmações que Porena faz para descrever sua Hipótese Metacultural estão em

dentro da ideia de “objeto de comunicação”, indicada no parágrafo anterior, estão, também, os fatores cognitivos, internos. Assim, a expansão da expressão com os termos “linguístico”, “conceitual” e “ideológico”, deixa claro que o próprio pensamento, como indicado na definição, entra nesse âmbito, relacionado à cultura, uma vez que basta nomear algo, para se estar no campo da linguagem, dos “possíveis objetos de comunicação”.

Outro aspecto de fundamental importância para esta problemática, no âmbito da primeira definição, é a questão da verdade, uma vez que a relativização, entendida como uma necessidade a partir desta definição, privilegia o conceito de verdades locais⁸⁵, relativas. Esta problemática está presente na própria noção de cultura, pois, de acordo com Porena, as culturas fazem parte de um universo relativístico que nega um valor absoluto de verdade às proposições e reconhece, unicamente, um valor relativo à cultura em que tal enunciado se inscreve (PORENA, 2017a [1999]).⁸⁶ Nessa perspectiva, do mesmo jeito que não seria possível tratar de “atos” ou “pensamentos” sem considerar o processo comunicacional, também não se pode falar de cultura a partir de uma ideia absoluta de verdade⁸⁷ que sirva para todos.

Complementar a isso, salienta-se que, para Porena, não se trata de uma ausência total de verdade a partir de um relativismo absoluto e, sim, da ênfase em seu processo de construção, que é cultural. Nesse sentido, cabe o trecho a seguir:

Não existe uma verdade sobre o objeto, nem do objeto. Existem somente as malhas, mais ou menos amplas, da estrutura analítica. O erro se dá no uso inadequado de uma certa estrutura. Inadequado, entende-se, não nos confrontos da verdade do objeto, mas no uso que se pretende fazer do resultado da análise. (PORENA, 2017d [1979], p. 6, nº 7, tradução nossa).⁸⁸

De acordo com a citação, portanto, não está em jogo a verdade sobre o (ou “do”) objeto e, sim, a estrutura analítica que se usa para olhá-lo, atribuir-lhe significado; o que,

consonância com essas “ideias linguísticas contemporâneas” de que fala Portela, com destaque para os estudos semióticos.

⁸⁵ Em relação a isso, destaca-se uma importante obra de Clifford Geertz, *O Saber Local: novos ensaios de antropologia interpretativa* (2014), que já no título, aponta para a ideia da localidade do saber.

⁸⁶ Faz-se menção, aqui, ao seguinte trecho: “[...] *le culture stesse facciano parte di un universo relativistico che nega alle singole proposizioni un valore assoluto di verità riconoscendogliene soltanto uno, appunto, relativo alla cultura in cui quella proposizione si iscrive*”. (PORENA, 2017a [1999], p.18)

⁸⁷ Salienta-se, mais uma vez, a ideia de que o “homem está ligado a uma teia de significados que ele mesmo teceu”, como já mencionado.

⁸⁸ *Non esiste una verità sull’oggetto, né una dell’oggetto. Esistono soltanto le maglie, più o meno ampie, del reticolo analitico. L’errore si dà nell’uso inadeguato di un certo reticolo. Inadeguato, s’intende, non nei confronti della verità dell’oggetto, bensì rispetto all’uso che s’intende fare del risultato dell’analisi.*

nesse caso, seria o mesmo que atribuir-lhe uma “verdade”, que, agora, deixa de ser absoluta, única e imutável por estar associada ao componente “cultural” que a produziu. Com isso, pode-se dizer que Porena se alinha com as palavras a seguir: "conhecer o humano é, antes de tudo, situá-lo no universo e não o separar dele" (MORIN, 2011, p. 43).

Destaca-se, ainda dentro das formulações de Porena, o uso do conceito de Universo Cultural Local, cuja ênfase está na necessidade de associar a este “universo” um lugar – expresso pelos termos cultural e local. Mas, então, pode-se perguntar: não se trata de uma formulação que se contradiz ao colocar a palavra universo junto à noção de localidade e, portanto, de finitude, expressa pelo termo local? Ao comentar essa possível contradição, Porena destaca que se trata apenas de algo aparente, uma vez que o que está em jogo, mais do que um lugar físico definido, é a forma como esta cultura olha e significa os diversos aspectos da realidade – malhas interpretativas, verdades relativas. Assim, a concepção de Universo Cultural Local refere-se, novamente, aos sistemas de pensamento (lógico, filosófico, científico, ideológico, religioso, linguístico etc), isto é, ao “patrimônio de noções, experiências, ideias, sentimentos etc de qualquer indivíduo” (PORENA, 2017a [1999], p. 20, tradução nossa).⁸⁹ Considera-se, também, que:

O ser humano é, ao mesmo tempo, singular e múltiplo. [...] todo ser humano, tal como o ponto de um holograma, traz em si o cosmo. [...] [51] Cada qual contém em si galáxias de sonhos e de fantasmas, impulsos de desejos e amores insatisfeitos, abismos de desgraças, imensidões de indiferença gélida, queimações de astro em fogo, acessos de ódio, desregramentos, lampejos de lucidez, tormentas dementes... (MORIN, 2011, p. 50-51).

Assim, o uso do termo "universo", dentro dessa formulação de Porena, passa a fazer sentido.

Outro aspecto a ser mencionado neste item, vem das palavras de abertura de *Musica-Società* (PORENA, 2017d [1975]), que serão retomadas no capítulo seguinte. Nelas, Porena afirma que tudo o que pode ser dito, pode ser dito a todos. Salienta-se, aqui, apenas o aspecto comunicacional, que faz alusão a um autor com quem Porena dialoga; trata-se de Ludwig Wittgenstein, com destaque para o *Tractatus logico-philosophicus*, de 1921, e para as palavras finais deste texto⁹⁰, resumidas por Porena da seguinte maneira: "tudo o que pode ser dito,

⁸⁹ *Il patrimonio di nozioni, esperienze, idee, sentimenti ecc. di ciascun individuo.*

⁹⁰ Na tradução para o português, o trecho mencionado por Porena aparece da seguinte maneira: "6.5 Para uma resposta inexprimível é inexprimível a pergunta. O enigma não existe. Se uma questão pode ser colocada,

pode ser dito com clareza, isto é, do que não se pode falar, convém calar" (PORENA *apud* GULLONE, 2009, p. 35, tradução nossa).⁹¹ No mesmo trecho da entrevista citada, transcrita por Gullone (2009, p. 35, tradução nossa) ele afirma: "[...] eu fiquei muito impressionado com aquele tratado. Sobretudo a última frase da qual deriva seguramente a primeira de *Musica-Società* [1975], mas não percebi isso inicialmente, mais do que isso, me fizeram perceber depois".⁹² No entanto, a partir da primeira definição que está em consideração neste item e da própria análise de Porena do trecho mencionado; "de um lado uma abertura para o indizível, de outro um triunfo da racionalidade pura" (GULLONE, 2009, p. 35)⁹³; pode-se dizer que ele se afasta da ideia de racionalidade pura ao apontar para a necessidade de relativização, mas, ao mesmo tempo, defende que essa necessidade de relativização não coincide com a impossibilidade de diálogo, de "dizer tudo a todos".⁹⁴

Por esta razão, Porena propõe, como um "bom hábito", a declaração do Universo Cultural Local que torna válida toda e qualquer expressão, atitude sem a qual esses enunciados perderiam completamente o sentido (PORENA, 2017a [1999], p. 13).⁹⁵ A partir dessas palavras e da discussão apresentada neste item, é possível afirmar que, apesar de ser impossível uma racionalidade pura, nesse contexto, a própria formulação da primeira

poderá também ser respondida. 6.51 O cepticismo não é irrefutável mas patentemente absurdo, quando pretende duvidar onde não cabe perguntar. A dúvida, pois, só existe onde existe uma resposta, e esta somente onde algo pode ser dito. 6.52. Sentimos que, mesmo que tôdas as possíveis questões científicas fôssem respondidas, nossos problemas vitais não teriam sido tocados. Sem dúvida, não cabe mais pergunta alguma, e esta é precisamente a resposta. 6.521 Observa-se a solução dos problemas da vida no desaparecimento desses problemas. (Esta não é a razão por que os homens, para os quais o sentido da vida se tornou claro depois de um longo duvidar, não podem mais dizer em que consiste esse sentido?). 6.522 Existe com certeza o indizível. Isto se mostra, é o que é místico. 6.53 O método correto em filosofia seria propriamente: nada dizer a não ser o que pode ser dito, isto é, proposições das ciências naturais - algo, portanto, que nada tem a haver com a filosofia; e sempre que alguém quisesse dizer algo a respeito da metafísica, demonstrar-lhe que não conferiu denotação a certos signos de suas proposições. Para outrem esse método não seria satisfatório - êle não teria o sentido de que lhe estaríamos ensinando filosofia - mas seria o único método estritamente correto. 6.54 Minhas proposições se elucidam do seguinte modo: quem me entende, por sim as reconhecerá como absurdas, quando graças a elas - por elas - tiver escalado para além delas. (é preciso por assim dizer jogar fora a escada depois de ter subido por ela.). Deve-se vencer essas proposições para ver o mundo corretamente. 7 O que não se pode falar, deve-se calar."(WITTGENSTEIN, 1968, p. 128-129). A grafia das palavras foi mantida em acordo com a versão consultada.

⁹¹ *'tutto ciò che può essere detto, può essere detto con chiarezza, ciò di cui non si può parlare di questo conviene tacere'*.

⁹² *[...] io ero rimasto molto colpito da quel trattato. Soprattutto dall'ultima frase da cui ne deriva sicuramente la prima frase di Musica-Società, ma di cui non me ne resi subito conto, anzi me lo fecero notare in seguito.*

⁹³ *Da un lato una apertura verso l'indicibile, dall'altro un trionfo della razionalità pura.*

⁹⁴ Apesar disso, observa-se que em diversas obras do início de sua produção, como *Musica Prima*, por exemplo, Porena parece ainda propenso a trabalhar na busca dessa tal racionalidade pura, o que mostra, mais uma vez, que a Hipótese Metacultural tem uma história de formulação, como apontado no início deste capítulo.

⁹⁵ *Buona abitudine è quindi dichiarare per ogni nostra espressione l'UCL che riteniamo la convalida. Senza tale convalida la nostra espressione precipita in UMC, che la priva di ogni e qualsiasi senso.*

definição aponta, também, para um esforço no sentido do diálogo, isto é, as fronteiras culturais são declaradas e relativizadas, mas, ao mesmo tempo, de forma quase paradoxal, pode-se dizer que, para Porena, só assim é que se abriria a possibilidade de diálogo efetivo, de relação adequada com a diversidade e, portanto, de uma certa racionalidade que dirigiria essa relação. Além disso, essa possibilidade de diálogo efetivo e de relação com a diversidade põe em evidência o aspecto dinâmico e aberto que a identidade cultural assume na atualidade.⁹⁶

Destaca-se, neste ponto, a obra *Stili di Pensiero* [Estilos de Pensamento] (PORENA, 2017o [2006]), na qual a finalidade de Porena é investigar alguns estilos de pensar – no plural. Não cabe, aqui, um detalhamento de todos esses “estilos” a que a obra faz referência, mas, apenas, a consideração da tarefa que ele se propõe a realizar. Um dos aspectos a ser levado em conta é que o próprio título já tem alguns partidos tomados; o primeiro deles é que existem estilos diferentes de pensar; além disso, a palavra “estilo” dá indícios de que a ênfase está na maneira como se pensa, que é plural, ou seja, diferente para cada indivíduo e, também, diferente em situações diversas. No início da obra, Porena estabelece alguns pressupostos iniciais, chamados de hipóteses, para fazer suas considerações. “A primeira dessas hipóteses, introdutória, é que o pensar seja uma atividade – um epifenômeno? – prevalentemente cultural” (PORENA, 2017o [2006], p. XVII, tradução nossa),⁹⁷ afirmação explicitada na primeira definição da Hipótese Metacultural; ele segue sua argumentação e diz: “a segunda, central, é que debaixo da extraordinária variedade de suas manifestações exista um número mais reduzido de formas básicas de exercitá-lo” (PORENA, 2017o [2006], p. XVII, tradução nossa).⁹⁸ E, por fim, conclui: “a terceira, aplicativa, que a consciência dessas formas básicas possa contribuir para um exercício *melhor* de tal atividade” (PORENA, 2017o [2006], p. XVII, tradução nossa, grifo do autor)⁹⁹.

Trata-se, portanto, de um esforço para o exercício do pensamento, em uma perspectiva que dá ênfase para o aspecto cultural e comunicacional, mas que, também,

⁹⁶ A respeito disso, sugere-se a consulta do texto *The new mobilities paradigm* (2006) , em que Mimi Sheller e John Urry, ao tratarem de mobilidade, destacam a relação dinâmica e mutável que a identidade cultural adquire na contemporaneidade.

⁹⁷ *La prima di queste ipotesi, introduttiva, è che il pensare sia un'attività – un epifenomeno? – prevalentemente culturale.*

⁹⁸ *La seconda, centrale, che sotto la straordinaria varietà delle sue manifestazioni ci sia un numero molto più ridotto di forme basiche di esercitarlo.*

⁹⁹ *La terza, applicativa, è che la consapevolezza di queste forme basiche possa contribuire ad un esercizio migliore di una tale attività.*

admite uma racionalidade que permitiria a composição da diversidade e do diálogo, abertura para outros Universos Culturais Locais, outras realidades, bem como a ênfase na natureza mutável e dinâmica da identidade cultural.

3.1.4 Definição 2: suspensão do princípio da não-contradição e Universo Metacultural

A segunda definição foi formulada por Porena da seguinte maneira: “**definição 2:** a Hipótese Metacultural coincide com a **suspensão do princípio de não contradição**” (PORENA, 2017a [1999], p. 11, tradução nossa, grifos do original).¹⁰⁰ Uma observação que o autor faz, e que considera bastante relevante, é que não se trata da extinção deste princípio lógico¹⁰¹, senão apenas de uma “suspensão”, que, para ele, se configura como um processo para refundá-lo a partir de certas condições, isto é, leva-se em conta o olhar relativizado. Considera-se, assim, que existe uma ênfase em um sistema pelo qual as coisas são observadas em sua construção cultural, como já discutido. Desse modo, nas palavras do autor, a “Hipótese Metacultural nasceu como hipótese defensiva da cultura do ceticismo integral, do considerado *relativismo selvagem*” (PORENA, 2017a [1999], p. 12, tradução nossa).¹⁰² Apesar disso, ao tratar desta definição, ele mesmo se pergunta: “como é possível, nesse caso, evitar um buraco negro de insignificância, de nulificação?” (PORENA, 2017a [1999], p. 12, tradução nossa),¹⁰³ ou seja, como seria possível admitir a suspensão do princípio da não-contradição sem que os contrários se anulem e resultem em um universo que não tem nenhum

¹⁰⁰ *Definizione 2: “IMC coincide con la sospensione del principio do non contraddizione”.*

¹⁰¹ Ao falar a respeito da racionalidade e lógica que orienta a filosofia, desde seu início, e que foi questionada, em diversos níveis, a partir de meados do século XX, por várias correntes filosóficas, Chauí (2000, p. 72-73) distingue quatro princípios que regem esta atividade: “Princípio da identidade, cujo enunciado pode parecer surpreendente: 'A é A' ou 'O que é, é'. O princípio da identidade é a condição do pensamento e sem ele não podemos pensar. Ele afirma que uma coisa, seja ela qual for [...] só pode ser conhecida e pensada se for percebida e conservada com sua identidade.”; “Princípio da não-contradição [...], cujo enunciado é: 'A é A e é impossível que seja, ao mesmo tempo e na mesma relação, não-A'. Assim, é impossível que a árvore que está diante de mim seja e não seja uma mangueira; [...] Sem o princípio da não-contradição, o princípio da identidade não poderia funcionar. O princípio da não-contradição afirma que uma coisa ou uma ideia que se negam a si mesmas se autodestroem, desaparecem, deixam de existir. Afirma, também, que as coisas e as ideias contraditórias são impensáveis e impossíveis”; “Princípio do terceiro-excluído, cujo enunciado é: “Ou A é x ou é y e não há terceira possibilidade”; “Princípio da razão suficiente, que afirma que tudo o que existe e tudo o que acontece tem uma razão (causa ou motivo) para existir ou para acontecer, e que tal razão (causa ou motivo) pode ser conhecida pela nossa razão.”

¹⁰² *IMC è nata come ipotesi difensiva della cultura dallo scetticismo integrale, dal cosiddetto relativismo selvaggio.*

¹⁰³ *Ma come da IMC ad evitare il buco nero dell'insignificanza, della nullificazione?*

significado? É em resposta a esta questão que Porena fala do conceito de Universo Cultural Local, tratado no item anterior.

Além disso, a afirmação contida na segunda definição está ligada a outro conceito, forjado por Porena, o de **Universo Metacultural – UMC** –, que poderia, inicialmente, ser definido como o lugar de todas as contradições. Trata-se, portanto, de uma construção artificial que não existe na realidade concreta, que contém tudo que possa caber dentro dela, mas que, também, abriga todos os Universos Culturais Locais reais, imaginários, possíveis e impossíveis. Seria, então, um lugar de todas as possibilidades, “o lugar sem lugar” (PORENA, 2017a [1999], p. 20, tradução nossa).¹⁰⁴ As palavras a seguir, que se ligam, também, à ideia de suspensão do princípio da não-contradição dão mais detalhes a respeito do significado da noção de Universo Metacultural:

Em qualquer UCL¹⁰⁵ está em vigência o princípio, considerado universal, da não contradição; se A e B são entre si diversos, não pode existir contemporaneamente C=A e C=B. Mais simplesmente, A não pode ser ao mesmo tempo igual e diferente de B. A locução ‘ao mesmo tempo’ seria equivalente a ‘no mesmo lugar’ e ‘do mesmo ponto de vista’¹⁰⁶ Poderia acontecer de fato que, mudando o lugar ou ponto de vista a igualdade se transmute em diversidade e vice-versa. [...] A não validade deste princípio é, portanto, o caráter distintivo do UMC. (PORENA, 2017k [2008], p. 5, tradução nossa).¹⁰⁷

Desse modo, a nulificação de sentido é evitada pela explicitação do “lugar”, que, aqui, corresponde ao Universo Cultural Local.

Ao levar em conta tudo o que foi considerado anteriormente, pode-se, então, perguntar: qual é a razão pela qual Porena formula este Universo Metacultural que não existe na realidade concreta? A resposta para este questionamento é, novamente, uma afirmação cíclica. É o caso de voltar a considerar a definição 2, agora fazendo o caminho oposto: um

¹⁰⁴ *Il luogo senza luogo.*

¹⁰⁵ Universo Cultural Local.

¹⁰⁶ A citação original usa a expressão "ponto de vista" (punto di vista), no entanto, a partir da análise das ideias de Porena, pode-se afirmar que se trata de um uso ressignificado, uma vez que, como já discutido anteriormente, não existe a possibilidade de se desprender totalmente do próprio Universo Cultural Local, isto é, de assumir um "ponto de vista" radicalmente diferente. Apesar de haver um esforço nesse sentido no pensamento do autor – ideias de composição da diversidade, de Círculo Autogerador (apresentado no próximo capítulo) etc – esta impossibilidade é, também, bastante relevante para o pensamento dele.

¹⁰⁷ *In un qualsiasi UCL vige il principio, considerato universale, della non contraddizione. Se A e B sono tra loro diversi, non può essere contemporaneamente C=A e C=B. Più semplicemente A non può essere allo stesso tempo uguale e diverso da B. La locuzione “allo stesso tempo” andrebbe estesa a “nello stesso luogo” e a “dallo stesso punto di vista”. Potrebbe darsi infatti che, cambiando luogo o punto di vista, l’uguaglianza si tramuti in diversità e viceversa. [...] La non validità di questo principio è pertanto il carattere distintivo di UMC.*

Universo Metacultural só é viável quando o princípio da não contradição é suspenso; assim, não é possível encontrá-lo no mundo real, isto é, ele só existe como fruto de uma construção lógica que põe em evidência a culturalidade dos universos locais.

Apesar disso, existe, ainda, outro aspecto relevante nessa argumentação que se liga, novamente, à discussão estabelecida na segunda definição, tratada aqui: o UMC¹⁰⁸ a que Porena se refere é a composição de todos os Universos Culturais Locais, como analisado anteriormente; por esta razão é o “local” – também no sentido do olhar com que se vê, ou se constrói, a realidade, como já discutido – em que a diversidade de proposições convive sem se auto anular. Então, a resposta de Porena para o questionamento acerca de como evitar um buraco negro em que reine a insignificância e a nulidade de sentido está, propriamente, no reconhecimento da existência desses UCLs, ou seja, no reconhecimento de que não existe um único olhar, de que existem diversas possibilidades e de que cada UCL cria/produz a realidade de um jeito diferente, o que, para ir além, pode significar que cada universo cultural local cria uma realidade distinta. Além disso, ele aposta na ideia de que não é possível abolir todas as fronteiras “culturais”, de forma a produzir um único universo de sentido, isso seria o mesmo que insignificância, nulidade, apesar da natureza movente das identidades culturais e do esforço na composição da diversidade, tratado anteriormente. Esta é a razão pela qual Porena fala em suspensão do princípio da não contradição e usa a imagem de uma refundação, não de anulação.

A substituição do "ao mesmo tempo" para "no mesmo lugar", bem como a formulação do conceito de Universo Metacultural, apontam, também, para o que Porena chama de uma mudança de paradigma, do cultural – sem relativização, não aberto para a diversidade, fechado nos confins da própria cultura – para o metacultural, um estilo de pensamento que possa dialogar com outros estilos. "Um hábito na mente e, também, na conversação entre pessoas, nas atividades formativas, nos lugares de trabalho, na escola e em toda parte" (SCARDOVELLI, 2010, 9'59"-10'15"). No entanto, Porena não deixa de considerar a dificuldade dessa operação: "[...] se você está habituado a pensar de um certo modo, não é que depois facilmente se saia" (PORENA *apud* GULLONE, 2009, p. 33, tradução nossa).¹⁰⁹

Nesse ponto, pode-se recorrer, mais uma vez, a Morin, que afirma que: "[...] para que possa haver compreensão entre estruturas de pensamento, é preciso passar à metaestrutura

¹⁰⁸ Universo Metacultural.

¹⁰⁹ [...] se sei abituato a pensare in un certo modo non è che poi facilmente ne esci.

[...] que compreenda as causas da incompreensão de umas em relação às outras e que possa superá-las" (MORIN, 2011, p. 91). Este mesmo autor fala, também, da ideia de busca e elaboração de "metapontos de vista" (2011, p.30) e, no mesmo trecho, acrescenta:

Necessitamos civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a autorreforma-se. Necessitamos encontrar os metapontos de vista sobre a noosfera, que só podem ocorrer com a ajuda de ideias complexas, em cooperação com as próprias mentes, em busca dos metapontos de vista para auto-observar-se e conceber-se. (MORIN, 2011, p. 30).

É interessante destacar que a citação de Morin põe em evidência a ideia de auto-observação, ponto chave para o conceito de relativização cultural e salto para o paradigma metacultural de que trata Porena.

Pode-se dizer, portanto, que a segunda definição complementa a primeira mas desenvolve ainda mais a tensão entre a ideia de Universo Cultural Local, associada à necessidade de relativização que se refere a atos e pensamentos, e a possibilidade de composição da diversidade, composição de um Universo Metacultural que mantém o sentido e, ao mesmo tempo, aponta para uma abertura para o diálogo; para a diversidade cultural; para racionalidades declaradamente culturais, mas, assim mesmo, não fechadas no ciclo da cultura.

3.1.5 Definição 3: potencial criativo do ser humano relacionado à cultura

Cabe, agora, considerar a última formulação proposta: “definição 3: dada uma qualquer proposição p , é sempre possível encontrar ou construir um $UCL\{p\}$ que a torne verdadeira.” (PORENA, 2017a, p. 15, tradução nossa).¹¹⁰ É interessante destacar que, ao enunciar essas palavras, Porena coloca “encontrar” – no sentido de que pode existir um UCL em que tal proposição seja verdadeira – mas acrescenta, também, uma outra possibilidade: “construir”. Ao comentar a escolha de palavras, ele afirma que: a “definição 3 exprime, podemos dizer, a onipotência do intelecto humano, capaz de fundar (como de negar) qualquer

¹¹⁰ *Definizione 3: data una qualsiasi proposizione p , è sempre possibile trovare o costruire un $UCL\{p\}$ che la renda vera.*

verdade” (PORENA, 2017a, p. 15, tradução nossa, grifos do autor).¹¹¹ Assim, associado ao tema da Verdade, aparece, novamente, a questão cultural, só que, desta vez, a ênfase está na construção de UCLs, na capacidade de criação do ser humano. O trecho a seguir, desenvolve essa questão:

*IMC*¹¹² pode receber muitas interpretações metafóricas, intensamente coloridas de ideologia (seria, em outras palavras, um produto de fácil publicidade). Se poderia ver *IMC* como uma hipótese sobre criatividade cultural, até mesmo humana *tout-court*. Ou seja, o animal cultural seria capaz de criar objetos, projetos, soluções, para além de qualquer limite (isto significaria em substância a queda do último tabu, do princípio da não contradição) – *Eritis sicut deus* – natureza luciferiana do homem. Poderia ver-se *IMC* como definição da utopia, de uma crença – otimista, positiva, ativa – no futuro da espécie humana, capaz, também, de resolver o círculo vicioso da própria cultura (“agride a agressividade”, ‘ideologiza a não ideologia’ etc) [149] *IMC* poderia fundar um novo, diverso relacionamento com o mundo, com o real. Disso não viria negada – nem afirmada – a existência: se diria somente que, apesar de querer defini-lo, o homem é capaz de modificá-lo culturalmente segundo os próprios projetos. (PORENA, 2017h, p. 148-149, tradução nossa).¹¹³

A partir dessas palavras, pode-se aludir a Berger e Luckmann que, no livro intitulado *A Construção Social da Realidade tratado de sociologia do conhecimento*, de 1966, afirmam:

É um lugar comum etnológico dizer que as maneiras de tornar-se e ser humano são tão numerosas quanto as culturas humanas. A humanização é variável em sentido sócio-cultural. [...] Embora seja possível dizer que o homem tem uma natureza, é mais significativo dizer que o homem constrói sua própria natureza, ou, mais simplesmente, que o homem se produz a si mesmo. (BERGER; LUCKMANN, 2004, p. 72).

Com isso posto, para resumir esta primeira parte do capítulo, pode-se dizer que a Hipótese Metacultural considerada aqui dá ênfase aos Universos Culturais Locais que se formam, de modo a produzir sentidos, verdades e racionalidades – no plural. Além disso,

¹¹¹ DEFINIZIONE 3 esprime, possiamo dire, l’onnipotenza dell’intelletto umano, capace di fondare (come di negare) qualunque verità.

¹¹² *Ipotese Metaculturale*, isto é, Hipótese Metacultural, em tradução para o português.

¹¹³ *IMC può ricevere molte interpretazioni metaforiche, intensamente colorate di ideologia (sarebbe, in altre parole, un prodotto facilmente reclamizzabile). Si potrebbe vedere IMC come un’ipotesi sulla creatività culturale, anzi umana tout-court. L’animale culturale sarebbe cioè in grado di creare oggetti, progetti, soluzioni, al di là di ogni limite (questo significherebbe in sostanza la caduta dell’ultimo tabù, del principio di non contraddizione) – Eritis sicut deus – natura luciferina dell’uomo. Potrebbe vedersi IMC come definizione dell’utopia, di un credo – ottimista, positivo, fattivo – nel futuro della specie umana, capace anche di risolvere il circolo vitiosus della propria cultura (“aggredisce l’aggressività”, “ideologizza la non ideologia” ecc.). [149] IMC potrebbe fondare un nuovo, diverso rapporto con il mondo, con il reale. Di esso non verrebbe negata – né affermata – l’esistenza: si direbbe solo che, comunque lo si voglia definire, l’uomo è in grado di modificarlo culturalmente secondo i propri progetti.*

considera-se, também, que estes universos de sentido são provenientes de um lugar, também em sentido metafórico, específico. Assim, no processo de comunicação, seria necessário explicitar esse lugar para que se possa abrir a possibilidade de um diálogo efetivo e de composição da diversidade por meio de uma racionalidade que, por não ser pura, propicia a relativização cultural. Enfatiza-se, ainda, a capacidade de criação humana, que não só opera em universos de significados já existentes, como tem a capacidade de criar e modificar esses universos a partir do estabelecimento de sistemas de relações entre as coisas – grades de análise e produção de sentido, lentes com que se cria a realidade.

Por fim, pode-se dizer que Porena distingue dois polos de tensão, zonas de perigo, no meio dos quais o pensamento encontra uma abertura para se desenvolver: o primeiro deles refere-se a verdades absolutas; pensamentos duros, não relativizados, impostos como universais, que anulam a diversidade e que seriam um perigo para a sobrevivência da humanidade; o segundo faz alusão à perda total de sentido; a nulificação do "tudo é relativo", do buraco negro de todas as contradições.

3.2 QUESTÕES QUE SURGEM PARA DISCUSSÃO

Esta seção do texto parte de alguns polos de tensão que podem ser destacados das considerações feitas por Porena em sua Hipótese Metacultural, descrita anteriormente, para, assim, complementar a discussão proposta para este capítulo, são eles: (1) as possibilidades do pensamento e da razão, vinculadas a questões filosóficas que surgem da análise das ideias de Porena; (2) a ideia de epistemologias, no plural, em contraste com uma outra força que aponta para a homogeneização; (3) o local em contraposição com o global e com os processos de globalização; e, por fim, (4) o questionamento acerca da ideia de paz e de solução pacífica, que traz consigo uma ambiguidade, quando colocada em contraste com a noção de diversidade, de que fala Porena.

3.2.1 Pensamento: aberturas, potencialidades, tensões e impedimentos

Tão certo como uma folha nunca é totalmente igual a uma outra, é certo ainda que o conceito de folha é formado por meio de uma arbitrária abstração dessas diferenças individuais, por um esquecer-se do diferencial, despertando, então, a representação, como se na natureza, além das folhas, houvesse algo que fosse “folha” tal como uma forma primordial de acordo com a qual todas as folhas são tecidas, desenhadas, contornadas, coloridas, encrespadas e pintadas, mas por mãos ineptas, de sorte que nenhum exemplar resultasse correto e confiável como cópia autêntica da forma primordial. [...] Quando alguém esconde algo detrás de um arbusto, volta a procurá-lo justamente lá onde escondeu e além de tudo o encontra, não há muito do que se vangloriar nesse procurar e encontrar da “verdade” no domínio da razão. (NIETZSCHE, 2008, p. 35-41).

Quais são os limites da razão? E do pensamento? Seria o pensamento apenas um jogo de esconder e achar o que se escondeu? Seria a razão apenas uma operação arbitrária a que não nos damos conta, mas que, assim mesmo, nos governa? Existe a possibilidade de sair desse jogo de espelhos, de reflexão infinita? De tudo o que foi tratado até aqui neste capítulo, fica evidente que as formulações referentes à Hipótese Metacultural tem estreita relação com algumas questões filosóficas que se inauguraram com o pensamento de Nietzsche, já no final do século XIX, que reverberaram, de diversas maneiras, durante todo o século XX e ainda estão presentes na discussão atual a respeito do pensamento, da razão e, principalmente, da produção de conhecimento. Trata-se do processo de criação de verdades e dos limites da razão objetiva.

Já no início da primeira parte do livro *Il Pensiero Debole*, Vattimo e Rovatti (2011) afirmam que o debate filosófico atual possui ao menos um ponto de convergência: não se dá uma fundação única, última, normativa, como pretendia a metafísica. Além disso, os autores trazem uma breve contextualização da cena filosófica italiana ao tratar da crise do fundamento e, com isso, caracterizam a década de 1970, época em que Porena estava produzindo diversas obras, como um momento de pouco otimismo; afirmam, também, que a crise dos fundamentos, nesse ponto, não era mais tratável como uma verdade má que poderia ser derrubada e substituída por uma nova; a crise desloca-se para dentro da própria ideia de verdade (VATTIMO; ROVATTI, 2011, p. 8, tradução nossa)¹¹⁴ e, a seguir, completam: "a pergunta é: deve-se necessariamente renunciar à verdade ou podem-se chamar 'novas

¹¹⁴ *La 'crisi' dei fondamenti, a questo punto, non è più trattabile come una cattiva verità che può essere rovesciata da una nuova: la crisi si sposta infatti dentro l'idea stessa di verità.*

razões', menos pretensiosas, para tapar a falha sem que a teoria perca o seu poder?" (VATTIMO; ROVATTI, 2011, p. 8, tradução nossa).¹¹⁵

Ainda fazendo referência à década de 1970, os autores destacam que "a renúncia explícita a qualquer fundação metafísica vinha sempre balanceada por uma tentativa de salvaguardar a capacidade de síntese, o poder generalizante, ainda, da razão" (VATTIMO; ROVATTI, 2011, p. 8, tradução nossa).¹¹⁶ Essa tendência é bastante explícita nos trabalhos de Porena desta época, sobretudo em *Musica Prima* (1979), mas um olhar ampliado para a totalidade das obras e para o desenvolvimento de suas ideias, mostra que, aos poucos, Porena também vai se mostrando aberto para as várias racionalidades, mas, ao mesmo tempo, não perde de vista a possibilidade de diálogo, de pontos em comum, de negociação, de composição da diversidade e, assim, de alguma forma, não deixa de acreditar no "poder generalizante" da razão.

Para continuar essas considerações, é possível fazer um paralelo com o que Vattimo e Rovatti chamam de pensamento *debole*, palavra italiana que poderia ser traduzida como "fraco", mas que, pelo contexto, poderia ser melhor traduzida por "enfraquecido", uma vez que este termo põe em evidência o processo, o "enfraquecimento", a partir da ideia de que "a racionalidade deve, internamente, despotencializar-se, ceder terreno, não ter medo de recuar para a suposta zona de sombra, não ficar paralisada pela perda da referência cartesiana luminosa, única e estável" (VATTIMO; ROVATTI, 2011, p. 10, tradução nossa),¹¹⁷ que já não é mais possível. A partir desta ideia, eles apresentam a seguinte definição:

'Pensamento enfraquecido' é então certamente uma metáfora, e de certo modo um paradoxo. Não poderá, entretanto, tornar-se a sigla de alguma nova filosofia. É um modo de dizer provisório, talvez também contraditório. Mas assinala um percurso, indica uma marca do trajeto: é um caminho que se bifurca em relação à razão-domínio, por mais retraduzida e camuflada, da qual, todavia, sabemos que um distanciamento definitivo é igualmente impossível. Um caminho que terá que continuar a bifurcar-se. (VATTIMO; ROVATTI, 2011, p. 8, tradução nossa).¹¹⁸

¹¹⁵ *La domanda è: si deve necessariamente rinunciare alla verità oppure se possono chiamare 'nuove ragioni', meno pretenziose, a tamponare la falla senza che la teoria perda il suo potere?*

¹¹⁶ *La rinuncia esplicita ad ogni fondazione metafisica veniva sempre bilanciata dal tentativo di salvaguardare la capacità di sintesi, il potere comunque generalizzante, ancora, della ragione.*

¹¹⁷ *[...] la razionalità deve, al proprio interno, depotenziarsi, cedere terreno, non aver timore di indietreggiare verso la supposta zona d'ombra, non restare paralizzata dalla perdita del riferimento luminoso, unico e stabile, cartesiano.*

¹¹⁸ *'Pensiero debole' è allora certamente una metafora, e in certo modo un paradosso. Non potrà comunque diventare la sigla di qualche nuova filosofia. È un modo di dire provvisorio, forse anche contraddittorio. Ma segna un percorso, indica un senso di percorrenza: è una via che si biforca rispetto alla ragione-dominio*

Esses mesmos autores falam de uma ética da *debolezza* – do amolecimento – e, assim, recomendam a "retradução de tudo nas práticas, nos 'jogos', nas técnicas localmente válidas" (VATTIMO; ROVATTI, 2011, p. 11, tradução nossa).¹¹⁹

Essas considerações apontam, mais uma vez, para o caráter paradoxal no que se refere à discussão acerca do Universo Cultural Local, de Porena: se por um lado existe uma ênfase para a cultura/linguagem/lugar que cria a realidade, por outro, o trabalho de explicitar as definições dos projetos culturais e, também, de conceber um universo metacultural aponta para uma possibilidade de saída; de bifurcação, sem, todavia, distanciar-se definitivamente da própria racionalidade, já que isso seria impossível. Acerca disso, cabe, aqui, uma imagem evocada por Porena em uma entrevista concedida a Gullone (2009) para falar de liberdade: "[...] sirvo-me frequentemente de uma definição: 'a liberdade é uma prisão estreita, da qual alguém muito gentil te deu a chave, você gira-a, abre e se encontra em uma outra prisão, maior, e assim por diante.'" (PORENA *apud* GULLONE, 2009, p. 32, tradução nossa).¹²⁰ Logo a seguir, o entrevistador pergunta "vocês também estão dentro desta prisão?" Ao que Porena responde, aparentemente sem hesitar: "certamente".

3.2.2 Sujeitos de enunciação: epistemologias, no plural

Se a Hipótese Metacultural aponta para a ideia de que não há um único modo de criar significados e concorda que não é mais possível um fundamento único, totalizante, para o pensamento, então, conclui-se que, nesse universo, não se pode estabelecer uma relação (valor) hierárquica entre as epistemológicas, isto é, nessa ótica, a composição da diversidade não pode realizar-se por meio de mecanismos como a conversão ou a supressão, como apontado anteriormente. Com isso, para desenvolver esta afirmação, evoca-se o conceito de epistemologias do sul, de Boaventura de Souza Santos. Em seu livro, *O Futuro Começa Agora: da pandemia à utopia* (2021), ao fazer referência à diversidade de sistemas de conhecimento que teriam a potencialidade de ajudar na resolução da crise sanitária produzida pela pandemia, ele afirma:

comunque ritradotta e camuffata, dalla quale, tuttavia, sappiamo che un congedo definitivo è altrettanto impossibile. Una via che dovrà continuare a biforcarsi.

¹¹⁹ "Ritraduzione di tutto nelle pratiche, nei 'giochi', nelle tecniche localmente valide".

¹²⁰ "[...] mi servo spesso di una definizione: 'la libertà è una prigione stretta, di cui qualcuno molto gentile ti ha dato la chiave, tu giri apri e ti trovi in un'altra prigione più grande, e così via'"

Essa diversidade de sistemas de conhecimento configura um paradigma emergente, que tenho designado como as epistemologias do Sul. Para estas, o Sul não é geográfico, é epistêmico e significa o conjunto de conhecimentos (vernáculos, populares, científicos) a que os povos e grupos sociais oprimidos pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado têm recorrido para resistir à opressão. O sul não é uma entidade homogênea e por isso as epistemologias do Sul exprimem-se sempre no plural. Os múltiplos saberes do mundo expressam diferentes cosmovisões, relações complexas de complementaridade entre a natureza e os humanos, seja sob a forma de *ubuntu*, do *swaraj*, ou do *buen vivir*, entre muitas outras. [173] As epistemologias do Sul pressupõem que nem a ciência moderna nem qualquer outra forma de conhecimento conseguem, por si só, captar a experiência e a diversidade inesgotáveis do mundo. Nessa perspectiva, todos os conhecimentos são resultados de práticas socialmente organizadas, envolvendo a mobilização de recursos materiais e intelectuais de diferentes tipos, vinculadas a contextos e situações específicos. Como consequência, o enfoque da análise deve estar centrado nos processos que legitimam a hierarquização de um dado saber e das relações de poder que lhe estão associadas. (SANTOS, 2021, p. 172-173).

A partir desta citação é possível distinguir outros dois polos de tensão que aparecem com a afirmativa das epistemologias do sul e, em paralelo, com as tomadas de posição que vêm com as formulações de Porena na Hipótese Metacultural: se, por um lado, afirma-se a pluralidade de saberes e a complexidade das relações – o sul –, por outro, salienta-se a existência de uma outra força – o norte epistemológico – representado pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado, que, na ótica de Boaventura de Souza Santos, caminha na direção oposta: hierarquia de conhecimentos legítimos e relações de poder estabelecidas, que teimam em continuar a se impor.

Morin, também, trata do assunto no seguinte trecho:

O etnocentrismo e o sociocentrismo nutrem xenofobias e racismos e podem, até mesmo, despojar o estrangeiro da qualidade de ser humano. Por isso, a verdadeira luta contra os racismos operar-se-ia mais contra suas raízes ego-sócio-cêntricas do que contra seus sintomas. As ideias preconcebidas, as racionalizações com base em premissas arbitrárias, a autojustificação frenética, a incapacidade de autocriticar-se, os raciocínios paranoicos, a arrogância, a recusa, o desprezo, a fabricação e a condenação de culpados são as causas e as consequências das piores incompreensões, oriundas tanto do egocentrismo quanto do etnocentrismo. (MORIN, 2011, p. 85).

E, a partir dessa afirmação, completa: "As culturas devem aprender umas com as outras, e a orgulhosa cultura ocidental, que se colocou como cultura-mestra, deve-se tornar também uma cultura-aprendiz. Compreender é também aprender e reaprender incessantemente" (MORIN, 2011, p. 89). Veja-se que a ênfase está, novamente, na tensão

entre uma cultura que se coloca como "mestra" e a necessidade de uma outra lógica, plural, em constante reaprender.

3.2.3 Local e global

Há, ainda, mais uma dualidade que pode ser destacada das considerações feitas por Porena: o local em contraste com o global. Salienta-se que, para Porena, a globalização não possui apenas fatores negativos. É, precisamente, no diálogo com o outro que se resolveria a questão da composição da diversidade, apesar de existir uma forte ênfase para o local; em outras palavras, o destaque é posto no Universo Cultural Local em que se está, ou, ainda, nos Universos Culturais Locais envolvidos no diálogo em cada situação específica.

Para desenvolver este tópico, recorre-se ao trecho a seguir, proveniente do livro *A Globalização e as Ciências Humanas*, em que Boaventura de Sousa Santos, no primeiro capítulo, intitulado *Os Processos de Globalização*, faz as seguintes considerações:

A cultura é por definição um processo social construído sobre a intercepção entre o universal e o particular. Como salienta Wallerstein, 'definir uma cultura é uma questão de definir fronteiras' (1991b: 187). De modo convergente, Appadurai afirma que o cultural é o campo das diferenças, dos contrastes e das comparações (1997: 12). Poderíamos até afirmar que a cultura é, em sua definição mais simples, a luta contra a uniformidade. Os poderosos e envolventes processos de difusão e imposição de culturas, imperialisticamente definidas como universais, têm sido confrontados, em todo o sistema mundial, por múltiplos e engenhosos processos de resistência, identificação e indigenização culturais. Todavia, o tópico da cultura global tem tido o mérito de mostrar que a luta política em redor da homogeneização e da uniformização culturais transcendeu a configuração territorial em que teve lugar desde o século XIX até muito recentemente, isto é, o Estado-nação. (SANTOS, 2014, p. 47).

A partir dessas constatações, o autor distingue diversos tipos de globalização que estariam em processo e afirma que cada um deles possui características específicas e, assim, aponta para a complexidade do tema.

Contudo, Santos alerta que uma das questões importantes, para a temática, seria saber se o que se designa por globalização não seria uma ocidentalização ou americanização, já que os valores, os artefatos culturais e os universos simbólicos que se globalizaram são ocidentais e, por vezes, especificamente norte-americanos (SANTOS, 2014), ou seja, ele aponta mais uma vez para a discussão das epistemologias do norte e do sul, tratada no item

anterior, e acrescenta: "no domínio cultural, o consenso neoliberal é muito selectivo. Os fenómenos culturais só lhe interessam na medida em que se tornam mercadorias que como tal devem seguir o trilho da globalização económica" (SANTOS, 2014, p. 49).

Santos aponta, também, para a natureza paradoxal da globalização, relacionada à composição da diversidade. O trecho, a seguir, trata desta temática:

Se é verdade que a intensificação dos contactos e da interdependência transfronteiriços abriu novas oportunidades para o exercício da tolerância, do ecumenismo, da solidariedade e do cosmopolitismo, não é menos verdade que, simultaneamente, têm surgido novas formas e manifestações de intolerância, chauvinismo, de racismo, de xenofobia e, em última instância, de imperialismo. As culturas globais parciais podem, dessa forma, ter naturezas, alcances e perfis políticos muito diferentes. (SANTOS, 2014, p. 49).

3.2.4 Convivência pacífica?

Para desenvolver este último item, pode-se perguntar: a partir do que já foi discutido até aqui, seria possível uma convivência pacífica na diversidade, de que fala Porena? Que tipo de solução pacífica ele tem em mente? Quais são as significações e possibilidades de entendimento que o termo paz evoca? A respeito disso, considera-se a citação a seguir:

[...] os encontros interculturais não se fundamentam em valores como harmonia, convivência pacífica e cooperação, [...] o conflito faz parte das existências e dos processos comunicativos, nos quais relações hegemônicas de poder estão imbricadas [36] nas relações com o outro. O projeto intercultural precisa estar em equilíbrio entre a alteridade e a identidade, sendo possível encontrar o outro apenas tendo uma clara consciência da nossa identidade (VIGNA, 2011). Para tanto, é preciso que identidade e alteridade construam um objetivo comum, o que requer uma transição de paradigmas da modernidade para a pós-modernidade, do colonialismo para as teorias da colonialidade, do humanismo para o pós-humanismo. A intercultura precisa ser compreendida, a partir de seus conceitos, partindo de uma genealogia (FOUCAULT, 2008) das histórias e formas de fazer sentido, refugando a prelação de conceitos universais. (DELL'OLIO, 2018, p. 36-37).

O trecho deixa claro que não se trata de um assunto simples. Essa mesma autora, ao tratar do caso específico do discurso intercultural das políticas da Europa na atualidade, afirma que esta manifestação "[...] desconsidera a corporalidade do outro e ao objetivar a criação de um discurso pacificador e tranquilizante, impersonifica um Outro transcendente e descontextualizado" (DELL'OLIO, 2018, p. 34, maiúsculo em "Outro" do original).

Com isso, pode-se dizer que apesar do uso da "convivência pacífica na diversidade", usado por Porena, ele se distancia desse "discurso pacificador e tranquilizante" de que fala Dell'Olio para fazer uma crítica às políticas europeias. Isso fica claro no trecho a seguir, que traz uma fala de Porena: "A Hipótese Metacultural [...] não é uma hipótese bondosa que coloca todos em acordo, os conflitos existirão sempre [...] é necessário encontrar um modo para conviver" (GULLONE, 2009, p. 31, tradução nossa),¹²¹ pois, como afirma Morin:

Tantos problemas dramaticamente unidos fazem-nos pensar que o mundo não só está em crise; encontra-se em violento estado no qual se enfrentam as forças de morte e as forças de vida, que se pode chamar 'agonia'. Ainda que solidários, os humanos permanecem inimigos uns dos outros, e o desencadeamento de ódios de raça, religião, ideologia conduz sempre a guerras, massacres, torturas, ódios, desprezo. Os processos são destruidores de um mundo antigo, aqui, multimilenar, ali multissecular. A humanidade não consegue gerar a Humanidade. Não sabemos ainda se se trata só da agonia de um velho mundo - prenúncio do novo nascimento - ou da agonia mortal. Nova consciência começa a surgir: a humanidade é conduzida para uma aventura desconhecida. (MORIN, 2011, p. 74).

Assim, destaca-se, novamente, a necessidade, muitas vezes apontada por Porena, de uma "não-violência" – ou paz – responsável, não ingênua, que assuma as violências que existem no mundo e não aja como se elas não existissem, que não procure homogeneizar as soluções.

3.3 PARA FINALIZAR O CAPÍTULO, NÃO A DISCUSSÃO

Tratar da Hipótese Metacultural, de que fala Porena, e de suas implicações para o tema deste trabalho é uma tarefa complexa que coloca diversas questões em evidência e mobiliza diversos referenciais teóricos. Assim, para finalizar este capítulo, pode-se dizer que a discussão permanece aberta, como não poderia ser de outra maneira, ao buscar uma coerência com o pensamento do autor. Além disso, foi possível observar que todas essas formulações evidenciam questões que serão desenvolvidas nos dois capítulos seguintes, que têm como foco, respectivamente, os processos de aprendizagem e as particularidades do trabalho com música nesse universo.

¹²¹ "L'ipotesi metaculturale [...] non è un'ipotesi buonista che mette d'accordo tutti, i conflitti ci saranno sempre ma non possiamo risolverli con quel sistema [...] bisogna trovare un modo per convivere.

**4 – OS PROCESSOS DE
APRENDIZAGEM NA ESCOLA DE
EDUCAÇÃO BÁSICA:
INSTITUCIONALIDADE E
DESLOCAMENTO DO SABER PARA
O PENSAR**

INTERMEZZO 2

Parábola Nº101 – *La Maestra*

(PORENA, 2017l, p. 163-165)

Não que tivesse uma particular vocação pedagógica. Ela, nem menos, gostava muito das crianças e nunca desejou ter suas próprias. Olhava para elas, porém, com uma certa curiosidade, como se olha um gato ou um besouro, e foi exatamente esta curiosidade ‘científica’, digamos, a atraí-la para a via que a teria levado à revolução dos fundamentos teóricos e práticos do ensino primário. Que, além disso, depois dela, não se poderia mais chamar ‘ensino’ mas ‘prática cultural reflexiva’ ou, simplesmente, ‘prática metacultural’. Mas as coisas não ocorreram como ela gostaria.

Terminada a escola média, se inscreveu em um liceu pedagógico e, depois, na faculdade de pedagogia, a qual frequentou por um ou dois anos, tornando-se, neste meio tempo, qualificada. Durante os estudos, a curiosidade inicial pelo comportamento e, sobretudo, pelo pensamento infantil se transformou em verdadeiro e próprio interesse, substituindo quase por inteiro o instinto materno que a espécie humana divide com grande parte do mundo animal. Não se podia dizer que amasse as crianças, estas, porém, se afeiçoaram grandemente a ela – ou era, também, por conta da curiosidade e do interesse deles?

Esta relação, que derivava da afetividade de uma ligação intelectual, não se instaurou instantaneamente, no primeiro contato, mas seria necessário um certo tempo para desenvolver-se em ambas as partes. Além disso, no início da carreira, ela pensou que ainda deveria recorrer ao modelo antigo, com o qual não sentia nenhuma afinidade; as crianças se davam conta desta involuntária hipocrisia e pagavam com a mesma moeda, fingindo um tipo de relação que na verdade não existia. Esta foi a primeira grande lição que a professora receberia de seus alunos: mesmo sem saber nada de psicologia, eles sabiam contornar suas pretensões psicológicas. Se daria conta, assim, de que todo o ensino escolar tradicional era baseado neste fingimento. Muito frequentemente, a criança não estava, de fato, interessada nas coisas que eram explicadas: se o seu desinteresse era evidente, a acusavam de distração, de incapacidade de concentração e semelhantes; se fingia interesse, o professor fingia que acreditava e o jogo de hipocrisias cruzadas se tornava o modelo dominante nas relações escolares. E assim as perguntas, sempre mais praticadas à medida que avançavam, nunca

eram ditadas por um efetivo interesse do adulto pelo pensamento infantil, mas faziam parte de um sistema de verificação vazio para rastrear se e quanto do pensamento adulto foi absorvido. Se, então, a criança tivesse ou não um pensamento autônomo, eventualmente em contraste com o outro, era de tudo secundário e não influente na avaliação. Isso a professora nota bem rápido, falando com os outros professores e discutindo com as próprias crianças.

Discutindo... a respeito do que?

Do mundo como aparece a quem se prepara para conhecê-lo e o vê com o olho ainda não esfumado pela cultura.

Mas como, se perguntava frequentemente, se é a própria cultura que abre a compreensão do mundo e é por isso que instituímos as escolas?

Não ousava, nem mentalmente, opor-se ao principal instrumento formativo do indivíduo e da sociedade. Mas era, verdadeiramente, o principal ou vinha em segundo lugar em relação à instituição familiar ou à própria sociedade em sua função educativa? E esta função era desenvolvida como, por quem? Se podia individualizá-la na mídia de massa, na televisão, nas publicidades, nos modelos comportamentais e interativos vagantes no espaço sem que nem a família, nem a escola, nem a sociedade em geral parassem para analisá-los?

E a ela vem à mente que as próprias crianças poderiam fazer isso, não tanto para refutar esses modelos, mas para se tornarem conscientes deles. Da passividade de uma criança que pede o último dos video-games sem se dar conta de escravizar a própria mente aos interesses econômicos de uma multinacional, à criança capaz de avaliar as alternativas à sua disposição, muitas das quais certamente muito mais ricas de estímulos existenciais...

Mas é sensato falar disso às crianças?

Talvez não se trate de falar às crianças, mas de construir um modo para que falem entre si e com os adultos interessados a escutá-las, por exemplo o professor, que nesta fase deveria deixar de lado o seu papel institucional para assumir um novo, para o qual não foi preparado, mas que poderia desenvolver com a ajuda das crianças...

Estes gêneros de discussões agitavam sempre mais frequentemente a mente da professora. Mas ela não encontrava no sistema escolar ou nos programas sugeridos pelo ministério algum ponto de apoio para esta relação. Por outro lado, encontrava este apoio, sempre mais convincentemente, nas mentes das crianças. Aprendera a dialogar com elas muito além do que suas habilidades linguísticas podiam expressar.

E se deu conta de quanta inteligência era necessária para se construir, sozinho, as respostas que de regra eram fornecidas pela cultura, mas que a própria cultura esclerotiza em frases feitas, incapazes de se adaptar à inconstância dos eventos. E o respeito, a admiração pelas jovens mentes crescia, enquanto apareciam, sempre mais claramente, as inadequações de uma escola – assim parecia a ela – que bloqueava com suas noções o movimento turbulento de um pensamento em busca de ativação. E, porque falava assim quotidianamente com seus alunos, também esses andaram se encarregando dos próprios problemas formativos. Era o aspecto reflexivo, metacultural, das suas ações, e disso a professora tinha feito a fundação de uma metodologia quase desconhecida da escola tradicional. Uma metodologia incômoda, que dificilmente teria encontrado a aprovação do corpo docente e, também, dos teóricos da pedagogia, já que, abordar as crianças como interlocutores, par a par, era interpretado como uma desvalorização das competências adquiridas em uma espécie de anarquia formativa.

Havia neste inusual endereço metodológico, indubitavelmente, um componente romântico-subversivo que necessitava de uma enérgica correção relativística, mas isto não justifica a morte profissional que aquela professora – deliberadamente – encontraria.

Quem sabe, talvez um dia o discurso dela seja retomado com maior prudência em condições de efetiva liberdade cultural e formativa.

O foco deste capítulo é a aprendizagem, com destaque para a instituição escola, um dos lugares de acontecimento desse processo, que traz, em si, diversas possibilidades, experiências plurais, relações múltiplas. Destaca-se, portanto, já de início, a natureza ambígua da educação que aparece no pensamento de Porena: ela tem a potência para libertar, ser crítica ao sistema, buscar superá-lo, mas, ao mesmo tempo, traz a possibilidade de fechar, reproduzir, enrijecer, reforçar preconceitos. Este capítulo está dividido em três seções; na primeira, apresenta-se uma discussão baseada em aspectos teóricos; a seguir, trata-se de algumas características relacionadas à prática, que aparecem no pensamento de Porena, e, na terceira, discute-se algumas características de duas experiências que tomam, como um dos fundamentos, as ideias de Boris.

4.1 ALGUMAS IDEIAS RELACIONADAS À APRENDIZAGEM QUE DERIVAM DA ANÁLISE DO PENSAMENTO DE PORENA

Este item começa com considerações a respeito dos significados dos termos educação, pedagogia e ensino e, com isso, salienta algumas características dessas noções que apontam para a ambiguidade comentada anteriormente. O segundo subitem, "A Igualdade de Inteligências: 'pode-se dizer tudo a todos'", parte das palavras de abertura de *Musica-Società* e desenvolve a discussão a partir dessas afirmações. A seguir, trata-se do deslocamento do saber para o pensar, que Porena defende ao analisar alguns aspectos da Educação Básica, bem como de questões referentes às escolas e à afirmação que diz que elas não foram "efetivamente renovadas".

4.1.1 Educação, pedagogia e ensino: o que esses termos têm a dizer?

"Os meus cursos nunca foram baseados no ensino enquanto tal, na transmissão e na transferência de dados, mas no trabalho comum [...]" (PORENA *apud* MARTINO, 2004, p. 35).¹²² Nesse trecho, que traz um depoimento de Porena transcrito por Martino, fica evidente o distanciamento do processo de "ensino enquanto tal", para privilegiar outro tipo de trabalho. Com isso, Porena assinala a problemática dos significados, diversas vezes ambíguos, que as palavras educação, pedagogia e ensino trazem consigo. Além disso, está em questão, também, a noção de "ensino tradicional", identificada na citação como "ensino enquanto tal", e a busca por alternativas: "trabalho comum".

O trecho a seguir, trata da origem e dos significados do termo educação:

Educação é a forma nominalizada do verbo educar. Aproveitando a contribuição de Romanelli (1960), diremos que educação veio do verbo [em] latim *educare*. Nele, temos o prevérbio "e" e o verbo *ducare*, *-ducere*. No itálico, donde proveio o latim, *ducere* se prende à raiz indo-européia DUK-, grau zero da raiz DEUK-, cuja acepção primitiva era levar, conduzir, guiar. *Educare*, no latim, era um verbo que tinha o sentido de "criar" (uma criança), nutrir, fazer crescer. Etimologicamente, poderíamos afirmar que educação, do verbo educar, significa "trazer à luz a idéia" ou filosoficamente fazer a criança passar da potência ao ato, da virtualidade à realidade. Possivelmente, este vocábulo deu entrada na língua no século XVII. (MARTINS, 2005, p. 33).

¹²² "[...] i miei corsi non li ho mai basati sull'insegnamento in quanto tale, sulla trasmissione e il trasferimento di dati, ma su un lavoro comune che giocava ad entrambe le parti."

Assinala-se, também, que a noção de “pedagogia”, de origem grega, vai na mesma direção. A formação da palavra traz consigo dois termos: "paidós", que significa criança, e "agogé", que remete à ideia de condução (PEDAGOGIA..., c2022).

Em uma seção de Musica-Società [1975] intitulada *Notas Anti-pedagógicas*, Porena fornece sua própria definição de pedagogia, derivada da origem da palavra. Para ele,

Pedagogia = guia da criança até que se torne o que nós somos (o que são os melhores de nós), aceite como sua a nossa sociedade, conheça, experimente e escolha segundo as nossas modalidades de conhecimento, experiência e escolha, viva em substância uma vida mais similar possível à nossa ou a que gostaríamos de viver. (PORENA, 2017d [1975], p. 10, nº 16, tradução nossa).¹²³

Como o próprio título já diz, Porena distancia-se desta ideia rígida de “pedagogia” que, segundo ele, tem como finalidade que a criança seja “moldada” para se tornar o que “nós”, pedagogos ou sociedade, somos. Assim, nessas palavras, está contida uma crítica a um pensamento pedagógico que vise pôr o estudante em uma fôrma que é externa a ele e, portanto, determinar o que este estudante deva ser e como deveria se relacionar com o mundo – "de acordo com as nossas modalidades de conhecimento, experiência e escolha". Mais do que isso, o trecho “ou a que gostaríamos de viver” denuncia o perigo de um entendimento idealizado de pedagogia, que projeta no estudante uma imagem irreal das coisas, baseada na vontade do pedagogo – expressa pelo termo “gostaríamos”.

Nesta mesma obra, Porena apresenta, também, algumas considerações a respeito do termo educação:

Educação = momento permanente de estruturação (auto estruturação) da sociedade.

Educação = momento permanente de transformação (autogeração) da sociedade. A educação não é uma introdução à vida em conjunto. Como momento permanente desta, não é unidirecional (do educador para o educando) mas estabelece relacionamentos multilaterais, dos quais cada indivíduo é ao mesmo tempo emissor e receptor. E as mensagens produzidas não só asseguram as trocas comunicativas, características dos momentos educacionais, mas garantem, também, a coesão interna e a coerente evolução do sistema social. Não, então, transmissão em um sentido único, de quem sabe para quem não sabe, mas circulação de dados informativos de várias naturezas; todos, porém, igualmente necessários à

¹²³ *Pedagogia = guida del fanciullo acciocché diventi ciò che siamo noi (ciò che sono i migliori di noi), accetti come sua la nostra società, conosca, esperisca e scelga secondo le nostre modalità di conoscenza, esperienza e scelta, viva in sostanza una vita il più possibile simile alla nostra o a quella che avremmo voluto vivere.*

articulação interna do discurso comum. O momento educacional é constituinte essencial de todo e qualquer sistema. Talvez o principal [...].

A sociedade humana é, provavelmente, estruturada em função do seu momento educacional, bem mais que o contrário.

O momento educacional é permanente não só no sentido de que uma parte da sociedade está constantemente empregada nesse processo, mas sobretudo no sentido de que todos os seus componentes o são; ainda mais, que participa da quase totalidade dos componentes sociais. A fase educacional estende-se, de fato, para a vida inteira do indivíduo e da coletividade. A ela compete uma função aglutinante, a mesma dos circuitos e sistemas comunicativos (linguagens, convenções, rituais): a maior parte das mensagens humanas têm, de fato, um componente educacional. A sociedade educa a si mesma; a educação é o motor dessa evolução. No processo educativo o educando é o portador da energia necessária para modificar o sistema, a fazê-lo progredir, enquanto ao educador é dada a função de fixar a energia e torná-la utilizável no interior das estruturas atuais do sistema. Só que não é sempre claro quem é o educador e quem é o educando, assim é, talvez, mais útil falar de funções (variavelmente distribuídas) ao invés de personagens. (PORENA, 2017d, p. 143-144, nº 254, tradução nossa).¹²⁴

Ao defender que todos os aspectos da própria sociedade são parte desse processo educativo, isto é, que não se trata de uma introdução à vida em conjunto e, sim, do próprio agrupamento social, Porena amplia o conceito de Educação para além do período escolar. Além disso, borra as fronteiras dos papéis de professor e estudante e propõe que sejam apenas duas funções que possam ser desempenhadas por todos os indivíduos participantes; por isso, nessa perspectiva, não há como falar em apenas uma direção para o conhecimento

¹²⁴ *Educazione = momento permanente di strutturazione (autostrutturazione) della società.*

Educazione = momento permanente di trasformazione (autogenerazione) della società.

L'educazione non è propedeutica alla vita associata. Come momento permanente di essa, non è unidirezionale (dall'educatore all'educando) ma statuisce rapporti multilaterali, di cui ogni termine è al tempo stesso emittente e ricevente. E i messaggi prodotti non solo assicurano gli scambi comunicativi caratteristici del momento educazionale, ma garantiscono anche la coesione interna e la coerente evoluzione del sistema sociale. Non, quindi, trasmissione a senso unico da chi sa a chi non sa, ma circolazione di dati informativi di varia natura, tutti però ugualmente necessari all'articolazione interna del discorso comune. Il momento educazionale è costituente essenziale di ogni e qualsiasi sistema. Forse il principale.

La società umana è probabilmente strutturata in funzione del suo momento educazionale ben più di quanto non sia viceversa.

Il momento educazionale è permanente non solo nel senso che una parte della società vi è costantemente impegnata, ma piuttosto nel senso che tutti i suoi componenti lo sono; ancor più, che ne è partecipe la quasi totalità dei comportamenti sociali. La fase educazionale si estende infatti a tutta intera la vita del singolo e della collettività. Le compete una funzione agglutinante, la stessa che spetta ai circuiti e ai sistemi comunicativi (linguaggi, convenzioni, rituali): la maggior parte dei messaggi umani ha infatti una componente educazionale. La società educa sé stessa; l'educazione è il motore della sua evoluzione. Nel processo educativo l'educando è il portatore dell'energia necessaria a modificare il sistema, a farlo 'progredire', mentre all'educatore è assegnata la funzione di fissare quell'energia e renderla utilizzabile all'interno delle strutture attuali del sistema. Solo che non è sempre chiaro chi sia l'educatore e chi l'educando, cosicché è forse più utile parlare di funzioni (variamente distribuite) anziché di personaggi.

em um processo de aprendizagem – do indivíduo que sabe para aquele que estaria apenas aprendendo.¹²⁵

A partir da consideração dos termos “estruturação” e “transformação”, bem como das ideias de “energia necessária para modificar o sistema” e “fixar a energia para torná-la utilizável”, pode-se identificar, também, a presença de dois polos nessa relação: a potencialidade para o movimento – transformação da sociedade – e, ao mesmo tempo, a percepção de que existe uma força contrária mas necessária, que conserva, estrutura; esta é mais uma razão pela qual Porena afirma que: “a sociedade humana é, provavelmente, estruturada em função do seu momento educacional, bem mais que o contrário”. Salienta-se, ainda, que, ao falar da função do educador como aquele que fixa a energia, ele estabelece uma relação entre essa função e a definição de educação já considerada, mas vai além e propõe que esses papéis não sejam fixos.

Para contrastar com a noção de pedagogia, Porena também apresenta uma conclusão semelhante em forma de proposição:

Não pedagogia, mas experiência de funcionamento de um sistema relacional (semiológico, linguístico, comportamental) no interior de um núcleo comunitário (por exemplo uma aula). Experiência de comportamento humano (individual e coletivo) nas condições definidas por aquele sistema (PORENA, 2017d[1975], p. 10, nº 18, tradução nossa).¹²⁶

Destaca-se, portanto, que não se trata de um afastamento completo de tudo o que tem a ver com a escola – com a “pedagogia” –; pelo contrário, trata-se de enxergar o processo educativo como um sistema relacional, aberto a contribuições de todos os que dele participam. Todavia, o final da citação identifica uma problemática, fundamental para o pensamento do autor: esse “sistema relacional” precisa funcionar “nas condições definidas por aquele sistema”. Dessa forma, uma instituição orientada pela definição de pedagogia, tratada anteriormente, nas *Notas Antipedagógicas* que Porena apresenta, não permitiria que a ideia de “sistema relacional” fosse plenamente realizada.

¹²⁵ Assinala-se, aqui, uma grande semelhança com as ideias de Paulo Freire, com destaque para a crítica à educação bancária que aparece na *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2019), e, também, com o que se escreveu a respeito de pedagogia a partir da virada do século XIX para o XX.

¹²⁶ *Non pedagogia, bensì esperienza del funzionamento di un sistema relazionale (semiologico, linguistico, comportamentale) all'interno di un nucleo comunitario (per esempio una classe). Esperienza del comportamento umano (individuale e collettivo) nelle condizioni definite da quel sistema.*

Para complementar essa discussão, considera-se o trecho a seguir, do livro *O Mestre Ignorante*, de Jacques Rancière (2020):

Tal é a preocupação do pedagogo esclarecido: a criança está compreendendo? Ela não compreende? Encontrarei maneiras novas de explicar-lhe, mais rigorosas em seu princípio, mais atrativas em sua forma; e verificarei que ela compreendeu. Nobre preocupação. Infelizmente, é essa pequena palavra de ordem dos esclarecidos - *compreender* - a causa de todo mal. É ela que interrompe o movimento da razão, destrói sua confiança em si, expulsa-a de sua via própria, ao quebrar em dois o mundo da inteligência, ao instaurar a ruptura [...] todo aperfeiçoamento na maneira de *fazer compreender* - essa grande preocupação dos metodistas e dos progressistas - se torna um progresso no embrutecimento. (RANCIÈRE, 2020, p. 25).

Para o autor, essa ruptura acontece por conta dos processos desenvolvidos por esses dois personagens, isto é, em razão da afirmação da capacidade, supostamente apenas do pedagogo, de encontrar maneiras para que a criança compreenda e, portanto, da sua incapacidade para participar do processo de relação direta com o conhecimento, o que resulta na interrupção da capacidade de raciocinar e na dependência. Nessa citação, o autor aproxima-se da crítica feita por Porena em sua definição de pedagogia, tratada anteriormente, e destaca, de maneira ainda mais contundente, a natureza ambígua dos processos de relação entre professores e estudantes. Essa ambiguidade aponta, ainda, para o perigo, também tratado por Porena, de que o "mestre explicador" trabalhe no sentido de assinalar uma diferença que se multiplique de maneira infinita. Em razão disso, Rancière alerta: "Não há homem sobre a Terra que não tenha aprendido alguma coisa por si mesmo e sem mestre explicador" (RANCIÈRE, 2020, p. 35) e completa, em outro trecho:

Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, [12] forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento (RANCIÈRE, 2020, p.11 e 12).

4.1.2 A igualdade de inteligências: "pode-se dizer tudo a todos"

A citação que fecha o item anterior fala de uma "capacidade em ato" que estaria presente em todo ser humano. Além disso, o trabalho do pedagogo ou do mestre explicador que não leva em consideração esta capacidade ou, pior, que trabalha para que a diferença entre ele e os estudantes seja infinitamente multiplicada, poderia ser lida, também, como uma

tomada de posição. Em razão disso, considera-se, novamente, o trecho de abertura de *Musica-Società*, que traz um contraste para esta ideia:

Tudo o que pode ser dito, pode ser dito a todos. É só uma questão de tempo. Do tempo necessário para atingir os níveis de especificação linguística. Os níveis altamente especializados funcionam como mecanismos do discurso, que, em consequência, se contrai no tempo. Cada termo que aparece nos níveis superiores de especialização é o vértice de uma pirâmide em que a base está na linguagem comum. Com a qual tudo pode ser dito. Mesmo que se com um número excessivamente grande de termos. (PORENA, 2017d[1975], p. 5, nº 1, tradução nossa).¹²⁷

Ao tratar desta maneira a questão, Porena defende a ideia de que o conhecimento, seja qual for a área, pode ser acessível a todos; soma-se a isso o argumento segundo o qual todos têm a capacidade de pensar ativamente. Trata-se, portanto, de uma alternativa a uma pedagogia que é para poucos, que exclui.

Para complementar este argumento, pode-se trazer para a discussão outros trechos de Rancière, que se referem a um estudante que sabe que "tudo o que pode ser dito, pode ser dito a todos": "Ele saberá que pode aprender *porque* a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas, que um homem sempre pode compreender a palavra de outro homem" (RANCIÈRE, 2020, p. 38, grifo no original). Rancière continua e afirma não haver hierarquia de capacidade intelectual. Além disso, ele chama essa tomada de consciência de emancipação e diz que é precisamente isso que abriria o caminho para toda aventura no país do saber (RANCIÈRE, 2020).

Porena, também, fala da necessidade de se tomar consciência, apesar de evitar o termo emancipação em seus ensaios. No entanto, entende-se que o enunciado "pode-se dizer tudo a todos", apesar de simples e de poder ser considerado óbvio, vai na direção proposta por Rancière e concorda que o problema é a emancipação, isto é, que todas as pessoas estejam conscientes de sua capacidade intelectual (2012; 2020) e que é papel da escola incentivar isso, não impedir. O trecho a seguir desenvolve esta ideia:

¹²⁷ *Tutto ciò che può essere detto, può essere detto a tutti. È solo una questione di tempo. Del tempo necessario a saturare i successivi livelli di specializzazione linguistica. I livelli altamente specializzati fungono da servomeccanismi del discorso, che di conseguenza si contrae nel tempo. Ogni termine appartenente ai livelli superiori di specializzazione è il vertice di una piramide la cui base è nella lingua naturale. Con la quale tutto può essere detto. Anche se con un numero eccessivamente grande di termini. La specializzazione del linguaggio è inversamente proporzionale alla sua utilizzabilità da parte dell'uomo medio (non specializzato).*

A consciência da emancipação é, antes de tudo, o inventário das competências intelectuais do ignorante. Ele [61] conhece sua língua. Ele sabe, igualmente, usá-la para protestar contra seu estado ou para interrogar os que sabem, ou acreditam saber, mais do que ele. Ele conhece o seu ofício, seus instrumentos e uso; ele seria capaz, se necessário, de aperfeiçoá-los. Ele deve começar a refletir sobre essas capacidades e sobre a maneira como as adquiriu. (RANCIÈRE, 2020, p. 60-61).

Outro argumento interessante, é que, assim como Porena nas considerações a respeito da educação, aparece, também, no texto de Rancière, a ideia de que essa desigualdade intelectual é uma questão que vai muito além da escola e dos professores que se acham superiores, trata-se de algo que envolve toda a sociedade e, assim, acrescenta:

Mas essa crença na desigualdade intelectual e na superioridade de sua própria inteligência não é, em nada, uma exclusividade dos sábios e dos poetas eminentes. Sua força vem do fato de que ela envolve toda a população, sob a aparência de humildade. 'Eu não posso', vos declara o ignorante que incitais a se instruir. (RANCIÈRE, 2020, p. 65).

É interessante considerar, ainda, que a ideia de “desigualdade intelectual” aparece, também, em vários discursos do senso comum relacionados à aprendizagem de música, sobretudo quando se fala em talento inato ou dom.

4.1.3 O importante é aprender a pensar: o deslocamento da ênfase nos processos de aprendizagem

[...] a nossa atividade não é outra coisa senão a solitação do pensamento, não é baseada nem no ensino, nem no saber, mas no pensar. Enquanto a escola pauta tudo no saber, eu não ensino nada, trabalhamos juntos porque você é que deve pensar e é você que deve aprender. [...] é impróprio dizer que ensino; quando faço os cursos, ponho o problema. [...] É verdade que existe a minha função de controle, de guia, nesse sentido você tem razão ao dizer que os ensino, porém eles mesmos estão fabricando o processo mental. (PORENA *apud* GULLONE, 2009, p. 22, tradução nossa).¹²⁸

A partir do que foi tratado anteriormente, Porena propõe, principalmente no ensaio intitulado *Do Saber ao Pensar: por uma escola de base efetivamente renovada*, de 2003, que

¹²⁸ [...] *la nostra attività non è altro che una sollecitazione del pensiero, non è basata né sull'insegnamento né sul sapere ma, sul pensare. Mentre la scuola punta tutto sul sapere, io non insegno niente, lavoriamo insieme perché sei tu che devi pensare, e sei tu a dover imparare. [...] è improprio dire che insegno, quando faccio i corsi pongo il problema [...] È vero che c'è la mia funzione di controllo, di guida, in questo senso hai ragione a dire che glielo insegno però, il processo mentale se lo stanno fabbricando loro da soli.*

a ênfase nos processos de aprendizagem seja deslocada do saber para o pensar, como já explicitado no título do texto citado. A palavra “saber” é tomada por Porena como sinônimo de conteúdos, informações, noções – o que é nitidamente diferente da forma “sabedoria” que, em português, adquire um sentido diverso. Evidencia-se, portanto, que o termo, nesse contexto, é a tradução literal da palavra *sapere*, do italiano, e será usado com o significado empregado por Porena.

Já o “pensar” está associado ao entendimento do modo pelo qual esses “saberes” organizam-se, o que, por sua vez, tem relação, também, com a consciência de que existem diversos estilos de pensamentos e, ainda, inúmeros Universos Culturais Locais, como discutido no capítulo anterior. Além disso, enquanto o “saber” aponta para a passividade – aprender como sinônimo de decorar e responder de maneira “correta” as questões formuladas pelo professor – a ideia de “pensar” está associada a um processo ativo, por parte do estudante, de operar – de diversas maneiras – com os saberes com os quais toma contato, de fazer funcionar esses saberes. As palavras a seguir complementam essa afirmação:

Tomada como um dado incontestável – como frequentemente a escola a apresenta – a noção induz à passividade; considerada na sua relação com o Universo Cultural Local que a constituiu, esta induz à pesquisa, à contextualização cultural; confrontada, então, com eventuais noções que a contradizem, leva à relativização cultural, provavelmente, o máximo nível de ativação do pensamento. (PORENA, 2017j, p. 158-159, tradução nossa).¹²⁹

Veja-se que, nesta citação, Porena aponta para um aspecto importante da discussão: a ideia de instabilidade que se transforma em estabilidade pelo processo de enrijecimento do pensamento e, assim, se torna outra coisa, chamada, aqui, de “saber”. No mesmo ensaio citado, Porena destaca que essa instabilidade é, muitas vezes, considerada perigosa e associa a isso a necessidade de controle do processo, observada em algumas escolas e na abordagem de alguns professores. Para ele,

Esta necessidade de estabilidade é um outro mito pedagógico não suficientemente desmistificado pela pedagogia oficial. Além disso, é o adulto, sobretudo se professor, a sentir esta necessidade, mesmo porque a escola não o preparou para enfrentar, nem a vida nem a profissão, sem a segurança de pressupostos indiscutíveis. A

¹²⁹ *Presa come un dato incontrovertibile – come spesso la scuola la presenta – la nozione induce alla passività; considerata nel suo rapporto con l’UCL che l’ha costituita, essa induce alla ricerca, alla contestualizzazione culturale; confrontata poi con eventuali nozioni che la contraddicono, porta alla relativizzazione culturale, probabilmente il massimo livello di attivazione del pensiero.*

criança, por sua vez, não tem pressupostos nem se preocupa por não os ter, e quando sentir a necessidade de encontrá-los ou de construí-los, não terá necessidade de garantias adicionais, porque o adulto, mais que oferecê-los, os impõe. E é o que faz a escola, mesmo quando, como é o caso das disciplinas científicas, o seu estatuto é fundamentalmente hipotético. (PORENA, 2017i[2003], p. 39, tradução nossa).¹³⁰

Há, ainda, um outro trecho em que Porena trata do assunto e o associa à instituição escolar:

Uma das funções da escola é exercitar o pensamento? Segundo o que lemos nas premissas dos vários projetos de reforma das últimas décadas, o exercício do pensamento está entre os objetivos prioritários dos percursos formativos. Nos fatos, todavia – não é um mistério e, até mesmo, sabemos porque é assim – a escola se preocupa mais em transmitir noções, formar competências, adequar ao mercado de trabalho, que de exercitar o pensamento ativo de seus alunos. (PORENA, 2017g[2004], p. 260).¹³¹

O trecho, a seguir, complementa esta ideia: "Quem busca, sempre encontra. Não encontra necessariamente aquilo que buscava, [57] menos ainda aquilo que *é preciso encontrar*. Mas encontra alguma coisa nova, a relacionar à *coisa* que já conhece." (RANCIÈRE, 2020, p. 56-57). Há, ainda, um outro trecho de Rancière que apresenta similaridade com a ideia de saber exposta por Porena:

A cada etapa, cava-se o abismo da ignorância que o professor tapa, antes de cavar um outro. Fragmentos se acrescentam, peças isoladas de um saber do explicador que levam o aluno a reboque de um mestre que ele jamais atingirá. O livro nunca está inteiro, a lição jamais acaba. O mestre sempre guarda na manga um saber, isto é, uma ignorância do aluno. (RANCIÈRE, 2020, p. 41).

Morin, também, traz alguns aspectos que podem entrar em diálogo com o par saber e pensar, tratado por Porena. Em *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (2011), ele

¹³⁰ Anche la presentazione del pensiero scientifico viene fatta, nella scuola di base, in modo da non turbare le giovani menti bisognose di stabilità. È questo del bisogno di stabilità un altro dei miti pedagogici non sufficientemente demitizzato dalla pedagogia ufficiale. È piuttosto l'adulto, soprattutto se insegnante, a sentire questo bisogno, in quanto la scuola non lo ha preparato ad affrontare né la vita né la professionalità senza il sicuro ancoraggio a presupposti indiscutibili. Il bambino, dal canto suo non ha presupposti né si preoccupa di non averli, e quando avvertirà la necessità di reperirli o di costruirseli non avrà bisogno di ulteriori garanzie perché l'adulto, più che offrirglielie, glielie impone. Ed è ciò che fa la scuola, anche quando, come è il caso delle discipline scientifiche, il loro statuto è fondamentalmente ipotetico.

¹³¹ Ha la scuola tra i suoi fini quello di esercitare il pensiero? Stando a ciò che si legge nelle premesse ai vari progetti di riforma di questi ultimi decenni, l'esercizio del pensiero è tra le finalità prioritarie dei percorsi formativi. Nei fatti tuttavia – e non è un mistero e sappiamo anche perché è così – la scuola si preoccupa più di trasmettere nozioni, formare competenze, adeguarsi al mercato del lavoro, che di esercitare il pensiero attivo dei suoi alunni.

afirma que: "aquilo que porta o pior perigo traz também as melhores esperanças: é a própria mente humana, e é por isso que o problema da reforma do pensamento se tornou vital" (MORIN, 2011, p. 65). No primeiro capítulo da mesma obra, *As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão*, encontram-se as seguintes afirmações:

É impressionante que a educação que visa a transmitir conhecimentos seja cega quanto ao que é o conhecimento humano, seus dispositivos, suas enfermidades, suas dificuldades, suas tendências ao erro e à ilusão, e não se preocupe em fazer conhecer o que é conhecer (MORIN, 2011, p. 15).

O conhecimento é, pois, uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão e de erro. Mesmo assim, é nas certezas doutrinárias, dogmáticas e intolerantes que se encontram as piores ilusões; ao contrário, a consciência do caráter incerto do ato cognitivo constitui a oportunidade de chegar ao conhecimento pertinente [...] (MORIN, 2011, p. 75).

E, a partir desta constatação, propõe: "a educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão." (MORIN, 2011, p. 19) e completa:

Daí decorre a necessidade de destacar, em qualquer educação, as grandes interrogações sobre nossas possibilidades de conhecer. Pôr em prática estas interrogações constitui o oxigênio de qualquer proposta de conhecimento. [...] O conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes. (MORIN, 2011, p. 29).

Desse modo, o deslocamento da ênfase do saber para o pensar pode ser resumido nos seguintes aspectos principais: esse deslocamento chama para um processo ativo que leva à autonomia de pensamento do(a) estudante; prevê a instabilidade a partir da ideia de que é a própria liberdade de pensar que a produz; destaca um processo que leva para a estabilidade, que aparece na forma de "saberes" rígidos e deslocados do estilo de pensamento, vigente em diversos processos de ensino, bem como associa este processo à instituição escolar; e por fim, defende o argumento segundo o qual a ativação do pensamento ocorre por meio da consciência da culturalidade dos saberes e, também, do contato com a diversidade, ou seja, com múltiplas formas de estruturar e criá-los, como já discutido no capítulo anterior.

4.2 EM BUSCA DE UM MODO DE ATUAR QUE SEJA COERENTE COM OS PRESSUPOSTOS DESTACADOS ANTERIORMENTE

[...] sobretudo a sala de aula deve ser um local de aprendizagem do debate argumentado, das regras necessárias à discussão, da tomada de consciência das necessidades e dos procedimentos de compreensão do pensamento do outro, da escuta e do respeito às vozes minoritárias e marginalizadas. (MORIN, 2011, p. 99).

Será que é possível colocar tudo isso em prática? Será que essas ideias são apenas teorias, sonhos, e não funcionam de verdade no "chão da sala de aula", no "mundo real"? Seria possível estabelecer alguns aspectos que possam guiar a prática? Esta seção parte de alguns pontos descritos por Porena em suas obras, para aproximar da prática os argumentos discutidos anteriormente. Desse modo, trata-se, a seguir, do que ele chama de círculo autoogerador; da busca por um nível "de base", acessível a todas as pessoas; do "operador metacultural" e do binômio análise-composição.

4.2.1 O círculo autoogerador: diálogo

A ideia de Círculo Autoogerador, como uma alternativa à simples exposição ou transferência de informações, é exposta por Porena por meio de sete enunciados; a consideração de cada um deles, que se encontra a seguir, trará os pormenores dessa proposta. O primeiro, que toma como base as antigas escolas de retórica (PORENA, 2017a [1999], p. 36, tradução nossa),¹³² sugere que cada participante esteja disposto a assumir o ponto de vista de qualquer outro, ainda que pelas razões consideradas no capítulo anterior, isso não seja totalmente possível.

Desse modo, salienta-se que não se trata de deixar o próprio ponto de vista e, sim, de um exercício temporário, que permita a consideração do esquema de argumentação que o outro constrói. Esta ideia é complementar ao segundo enunciado: “cada participante deve estar disposto a relativizar o próprio ponto de vista, reconduzindo-o ao(s) Universo(s) Cultural(is) Local(is) a que pertence(m)” (PORENA, 2017a, p. 35, tradução nossa).¹³³

¹³² *Era in uso nelle antiche scuole di retorica, a puro titolo di esercizio, la difesa o la confutazione di opposti punti di vista, indipendentemente dalle convinzioni personale di ciascuno.*

¹³³ *Ogni attante è disposto a relativizzare il proprio punto di vista riconducendolo al UCL o agli UCL di appartenenza.*

O terceiro está formulado da seguinte maneira: “eventuais desníveis de competência não comportam automaticamente uma hierarquização dos pontos de vista” (PORENA, 2017a, p. 35, tradução nossa).¹³⁴ Ao se considerar este item a partir dos argumentos levantados anteriormente, é possível perguntar: o que se configura como um “desnível de competência”, se não algo que se refere a um universo de significado (ou de prática) específico? Além disso, como se trata de uma discussão coletiva, o que garante que a pessoa que sabe menos não saiba mais acerca de algum outro assunto que tem alguma relação com a discussão? Essas questões já bastariam para que uma organização hierárquica, nesta proposta, não funcionasse. É possível, ainda, que alguém que não entenda muito a respeito do assunto consiga ver as coisas de uma forma diferente, exatamente por causa dessa “falta de competência”, o que, certamente, enriquece a conversa.

O próximo aspecto levantado é o seguinte: “não se visa a procura de uma verdade *absoluta*, mas o confronto de verdades *relativas* associadas a pontos de vista (a UCLs) declarados” (PORENA, 2017a, p. 35, tradução nossa, grifos do autor).¹³⁵

Os próximos dois enunciados propostos são complementares: “visa-se a um regime não competitivo, mas sinérgico” (PORENA, 2017a, p. 35, tradução nossa)¹³⁶ bem como “assume-se a hipótese de que o rendimento de uma *rede de cérebros*, caracterizada pela autogeração, seja superior a soma dos rendimentos individuais dos seus componentes” (PORENA, 2017a, p. 35, tradução nossa).¹³⁷

Essa ideia está diretamente ligada ao último enunciado proposto por Porena: “também individualmente se assume a hipótese de que a projeção de um tal *sistema de rede* sobre um cérebro singular potencialize o seu rendimento” (PORENA, 2017a, p. 36, tradução nossa).¹³⁸ A ênfase agora está no próprio indivíduo, que participa do Círculo Autogerador ou mesmo que se dispõe a enxergar o mundo a partir dos aspectos propostos por esse modo de atuar. Assim, o bom funcionamento desse processo depende, em larga medida, da disponibilidade de cada participante.

¹³⁴ *Eventuali dislivelli di competenza non comportano automaticamente una gerarchizzazione dei punti di vista.*

¹³⁵ *Non vige la ricerca di una verità assoluta ma il confronto di verità relative associate a punti di vista (a UCL) dichiarati.*

¹³⁶ *Vige un regime non competitivo ma sinergico.*

¹³⁷ *Si assume l'ipotesi che il rendimento di una rete di cervelli, caratterizzata da autogenerosità, sia superiore alla somma dei rendimenti individuali dei suoi componenti.*

¹³⁸ *Anche individualmente si assume l'ipotesi che la proiezione di un tale sistema a rete sul cervello singolo ne potenzi il rendimento.*

Soma-se a isso a ideia de que esta disponibilidade permite, como já considerado, que o ponto de vista diverso seja levado em consideração. É disso que trata a citação a seguir:

A apropriação recíproca de pontos de vista, de Universos Culturais Locais não coincidentes se reflete sobre o indivíduo, que se permite beneficiar por uma *rede de cérebros*, não só porque participa de fato de um Círculo Autogerador, mas também porque este último se projeta, por assim dizer, sobre o cérebro pessoal, modificando o aparato interno e abrindo (“des-fechando”) alternativas das quais o *saber consolidado* bloqueia o acesso. (PORENA, 2017a, p. 40, tradução nossa).¹³⁹

4.2.2 "Azzeramento" dos conhecimentos específicos: em busca de um nível "de base"

O argumento de que se pode dizer tudo a todos, tratado anteriormente, traz em si a ideia de que existe um nível "de base", isto é, uma forma de atuar e uma linguagem que permitam que isso aconteça. Gullone (2009), ao citar um trecho de Gino Stefani, chama atenção para a ênfase no racional, na lógica, que Porena imprime em suas propostas. Esse mesmo autor salienta, ainda, que a música, no trabalho "de base" descrito por Porena, não se diferencia de qualquer outro sistema como lógica comunicacional (GULLONE, 2009, p. 13), esta é uma das razões pela qual, com o passar do tempo, Porena e seus colaboradores experimentaram trabalhar em outros campos do conhecimento.

Na citação a seguir, Boris explicita o que entende por nível "de base":

Entendemos alguma coisa não só acessível mas, também, possível de ser produzida por qualquer pessoa, graças aos instrumentos – sobretudo mentais – pelo fato, unicamente, de pertencer a espécie humana. [...] É, mais do que isso, uma simples indicação de método que privilegia o ‘pensar’, faculdade de todos, sobre o ‘saber’, patrimônio distribuído de maneira irregular. [...] Uma peculiaridade da prática cultural de base é a possibilidade de transferência dos seus elementos (mentais) de um âmbito disciplinar a outro. Na nossa experiência temos verificado essa possibilidade de transferência, sobretudo do musical ao visual, também ao gestual, ao comportamental e à comunicação verbal, até a extrema especificidade do pensamento matemático (que, além disso, através da lógica se relaciona ao pensamento *tout court*¹⁴⁰) (PORENA, 2017k, p. 8, tradução nossa).¹⁴¹

¹³⁹ *L'appropriazione reciproca di punti di vista, (UCL non coincidenti si riflette sul singolo, cui è concesso di beneficiare di una rete di cervelli, non solo perché partecipa di fatto a un circolo autogenerativo, ma anche perché quest'ultimo si proietta per così dire sul cervello personale, modificandone l'assetto interno e dischiudendo alternative là dove in precedenza il sapere consolidato ne bloccava l'accesso.*

¹⁴⁰ *tout court* - do francês: sem haver nada mais a acrescentar, todo quanto – seria o pensamento em si.

¹⁴¹ *Intendiamo qualcosa non solo accessibile ma anche producibile da chiunque, grazie agli strumenti –mentali anzitutto– in sua dotazione per il solo fatto di appartenere alla specie umana. [...] È piuttosto una semplice indicazione di metodo che privilegia il ‘pensare’, facoltà di tutti, sul ‘sapere’, patrimonio alquanto irregolarmente distribuito. [...] Una peculiarità della pratica culturale di base è la trasferibilità dei suoi*

Assim, em última análise, o que está em jogo é, novamente, o reconhecimento da humanidade de toda pessoa, isto é, da capacidade de pensar, que está presente em todos.

4.2.3 O operador (meta)cultural de base

O operador cultural de base, que posteriormente passou a ser chamado de operador metacultural, é considerado por Porena um personagem fundamental para a realização dos processos descritos anteriormente. Assinala-se que, da mesma forma que com os termos educação e ensino, ele evita a palavra professor. Assim, o operador metacultural, no contexto escolar, pode ser entendido como uma alternativa a esta função. Nas palavras a seguir, Boris lista sete modos de atuação que, de acordo com suas palavras, definiriam esta função:

1. Procurar não utilizar o princípio da autoridade, mesmo se a possui, seja no plano técnico ou por carisma pessoal;
2. Manter uma posição neutra a respeito das posições que emergem no círculo autogerador;
3. Exercitar as técnicas de relativização metacultural [...] e estimular esse exercício nos outros participantes;
4. Atentar para o equilíbrio do círculo quanto ao tempo e à frequência das intervenções;
5. Se o círculo convergir acentuadamente para um ponto, estimular a relativização metacultural;
6. Ter a disponibilidade e a competência psicológica necessária para promover a circulação do discurso, até mesmo com a presença de fortes obstáculos ideológicos;
7. Saber render-se conta do estilo de pensamento de cada um dos participantes e saber sintonizar-se com eles. (PORENA, 2017f, p. XXIX, tradução nossas).¹⁴²

No que diz respeito ao "princípio da autoridade" que aparece no primeiro ponto, Porena completa:

strumenti (mentali) da un ambito disciplinare a un altro. Nella nostra esperienza abbiamo verificato questa trasferibilità anzitutto dal musicale al visivo, quindi anche al gestuale, al comportamentale, alla comunicazione verbale, fino all'estrema specificità del pensiero matematico (che peraltro, attraverso la logica, si riallaccia al pensiero tout court).

¹⁴² 1- Fare a meno del principio di autorità, anche se per avventura la si possiede o sul piano tecnico o per carisma personale. 2- Mantenere una posizione neutrale rispetto alle posizioni emergenti nel circuito autogenerativo. 3- Esercitare le tecniche di relativizzazione metaculturale [...] e stimolarne l'esercizio negli altri componenti. 4- Vigilare sull'equilibrio del circuito quanto a tempo e frequenza degli interventi. 5- Qualora il circuito convergesse marcatamente su un punto, stimolarne la relativizzazione metaculturale. 6- Avere la disponibilità e le competenze psicologiche necessarie a promuovere la circolazione del discorso, anche in presenza di forti ostacoli ideologici. 7- Sapersi rendere conto dello stile di pensiero di ciascun partecipante e sapersi sintonizzare con esso.

Autoridade. Especialmente nos percursos educativos, o saber é um forte componente de autoridade e a autoridade uma forte garantia do saber. Os dois andam de acordo até a identificação. [...] a 'prática cultural de base', por nós experimentada há mais de trinta anos, tem, se não abolido, fortemente redimensionado a autoridade do operador cultural, diferenciando aos poucos do tradicional professor. (PORENA, 2017K, p. 125, tradução nossa).¹⁴³

Além disso, afirma que a pessoa que exerce essa função "encontra a perfeição quando não faz nada", mas alerta: "[...] o operador que entra e não faz nada é a chegada" (PORENA *apud* GULLONE, 2009, p. 30, tradução nossa)¹⁴⁴, não o começo do trabalho, isto é, existe a necessidade de criar condições para que isso funcione, apresentar questionamentos, e acrescenta: "todo o caminho para chegar nisso é muito mais importante que a chegada" (PORENA *apud* GULLONE, 2009, p. 25, tradução nossa).¹⁴⁵ Assinala-se, aqui, uma semelhança com a ideia de que o professor precisa trabalhar para a própria extinção, defendida por Schafer, em *O Ouvido Pensante*, no capítulo intitulado *O Rinoceronte na Sala de Aula* (SCHAFER, 2011, p. 265-330).

É interessante considerar, também, as características que Rancière apresenta para o "mestre ignorante", que complementam os aspectos considerados anteriormente:

Com efeito, são esses os dois atos fundamentais do mestre [ignorante]: ele interroga, provoca uma palavra, isto é, a manifestação de uma inteligência que se ignorava a si própria, ou se descuidava. Ele verifica que o trabalho dessa inteligência se faz com *atenção*, que essa palavra não diz *qualquer coisa* para se subtrair à coerção. Dir-se-á que, para isso, é preciso um mestre muito hábil e muito sábio? Ao contrário, a ciência do mestre sábio torna muito difícil para ele não *arrumar* o método. Conhecendo as respostas, suas perguntas para elas orientam naturalmente o aluno. (RANCIÈRE, 2020, p. 51, tradução nossa).

E acrescenta: "ensinar o que se ignora é simplesmente questionar sobre tudo que se ignora" (RANCIÈRE, 2020, p. 53). Então, conclui: "o que pode, essencialmente, um emancipado é ser emancipador: fornecer, não a chave do saber, mas a consciência daquilo que pode uma

¹⁴³ *Autorità. Specialmente nei percorsi educativi, il sapere è una forte componente dell'autorità e l'autorità una forte garanzia del sapere. I due vanno d'accordo fino all'identificazione. [...] la 'pratica culturale di base', da noi sperimentata da più di un trentennio, ha, se non abolito, fortemente ridimensionato l'autorità dell'operatore culturale, diversificandolo un poco alla volta dal tradizionale insegnante.*

¹⁴⁴ *[...] l'operatore che entra e non fa nulla è l'arrivo, c'è stato un lavoro con i ragazzi, lavorare in questo senso nel pensiero e nella coscienza, nella riflessione metaculturale, cioè non 'io faccio questo perché si fa così', ma 'perché si fa così?'*

¹⁴⁵ *tutto il cammino per arrivare a questo è molto più importante dell'arrivo.*

inteligência, quando ela se considera como igual a qualquer outra e considera qualquer outra como igual à sua" (RANCIÈRE, 2020, p. 64).

4.2.4 Análise-composição: o binômio que impulsiona a prática

Outro pilar do trabalho de Porena é o binômio análise-produção, formulado da seguinte maneira: “*Capire per fare – fare per capire*” (PORENA, 2017a, p. 63), isto é, entender para fazer e fazer para entender. Estão em jogo, portanto, dois modos de atuar que se retroalimentam: entender e fazer. Não se trata, então, de uma relação temporal de causa e consequência, algo como “entender primeiro para fazer depois”; pelo próprio caráter circular, as duas ações se misturam no tempo, de forma que o “fazer” e o “entender” estão sempre acontecendo e dependem um do outro.

A palavra ‘fazer’ pode ser entendida, aqui, como produção, composição ou mesmo trabalho prático relacionado à criatividade. Assim, fica evidente que Porena não propõe apenas um aprendizado teórico e, sim, um modo de lidar com o conhecimento que inclua a prática, ou seja, que permita que o estudante experimente e manipule o material – também no sentido figurado – que está trabalhando.

Ao falar dessa ideia, o autor escreve:

[...] não se limita genericamente a ‘estimular’, mas fornece ou indica, também, os instrumentos de produção. E o faz essencialmente através da análise. Que não pára no [simples] “constatar” mas escava embaixo do dado observado e dele extrai os instrumentos (culturais) que o produziram e, embaixo destes, outros ainda e assim por diante, até ter disponível um instrumentário que não tenha sido ainda desfrutado plenamente. (PORENA, 2017c, p. 11, tradução nossa).¹⁴⁶

Da leitura dessas palavras, pode-se perceber que não se trata de um trabalho com criatividade que se fundamenta apenas no estímulo momentâneo ou em uma pretensa capacidade de produção espontânea e, sim, de uma proposta que se baseia no entendimento da relação entre as coisas, isto é, na investigação do modo como o objeto de análise foi produzido.

¹⁴⁶ [...] non si limita genericamente a ‘stimolare’, ma fornisce o indica anche gli strumenti di produzione. E lo fa essenzialmente attraverso l’analisi. Che non si ferma a ‘constatare’ ma scava sotto il dato osservato e ne estrae gli strumenti (culturali) che l’hanno prodotto e, sotto questi, altri ancora e così via fino a rendere disponibile un altro strumentario che non è affatto detto sia stato finora sfruttato appieno.

Assim, “analisar quer dizer distinguir as partes e colocá-las em relação entre si” (PORENA, 2017c, p. 23, tradução nossa).¹⁴⁷ O trecho, a seguir, desenvolve esta afirmação:

Toda análise (também uma análise metacultural) é modulada culturalmente e, então, relativizável, nenhuma análise está em grau de restituir-nos o objeto real assim como é (posto que esta última expressão tenha sentido). Ou também: toda análise nos dá do objeto somente a sua imagem cultural, que o descreve como aparece no Universo Cultural Local no qual o projeto analítico se inscreve. Além do mais: nenhuma imagem fornecida dos vários projetos analíticos é mais ‘verdadeira’ que outras, somente mais ‘funcional’ ao uso que queremos fazer dela. (PORENA, 2017c, p. 38, tradução nossa)¹⁴⁸

4.3 ALGUMAS EXPERIÊNCIAS REALIZADAS RECENTEMENTE QUE TOMAM COMO UM DOS FUNDAMENTOS O PENSAMENTO DE PORENA

Passa-se, agora, a tratar de duas experiências que tomam como um dos fundamentos o pensamento de Porena. A primeira delas é uma pesquisa descrita por Pappalardo (2019), experiência realizada no contraturno escolar. A segunda, diz respeito às considerações feitas por Peluso (2022) acerca de sua atuação profissional. Salienta-se que, com essas considerações, alguns aspectos que já apareceram, tais como a ênfase no pensar e no coletivo, bem como o binômio análise-composição, serão desenvolvidos com mais detalhes.

4.3.1 *Composizioni, Analisi Musicale e Tecnologia nella Scuola Primaria I bambini compongono, raccontano, analizzano, riflettono* (PAPPALARDO, 2019)

Neste livro, que toma como um dos referenciais teóricos o pensamento de Boris Porena¹⁴⁹, o autor apresenta uma pesquisa-ação. A referida pesquisa foi desenvolvida no *Conservatório Ottorino Respighi* em parceria com o *Istituto Comprensivo Giuseppe Giuliano*, localizados em Latina (Lazio, Itália), e supervisionada por François Delalande. Foi realizada durante três meses, de outubro a dezembro de 2017 (10 encontros), com um grupo de 15

¹⁴⁷ *Analizzare vuoi dire distinguere delle parti e metterle in relazione tra di loro.*

¹⁴⁸ [...] ‘ogni analisi (anche un’analisi metaculturale) è modulata culturalmente e quindi relativizzabile’, nessuna analisi è in grado di restituirci l’oggetto reale così com’è (posto che quest’ultima espressione abbia senso). O anche: ogni analisi ci dà dell’oggetto soltanto la sua immagine culturale, ce lo descrive come appare nell’UCL in cui il progetto analítico si iscrive. Inoltre: nessuna immagini forniteci dai vari progetti analíticos è più ‘veritiera’ di altre, soltanto più ‘funzionale’ all’uso che intendiamo farne.

¹⁴⁹ Destaca-se, também, que na dedicatória da obra aparece o nome de Boris Porena, junto com o de Giulio Flaminio Brunelli.

crianças de nove anos de idade (*quinta elementare*). Os estudantes foram divididos em dois subgrupos, com encontros semanais. O trabalho teve como foco o exercício da composição, por meio do tratamento de arquivos de áudio em um programa de computador. Trata-se de sons que foram colocados à disposição dos estudantes e outros que foram gravados durante os encontros.

No caso específico da pesquisa apresentada, utilizou-se o *Audition 3.0*, como *software* de edição. Além disso, Pappalardo indica que tem como um segundo foco, complementar ao primeiro, o desenvolvimento da análise das peças compostas. Assim, tal como no par composição/análise, que aparece como um dos pilares do pensamento de Porena, o autor dá ênfase para o diálogo entre os participantes do grupo e prevê que a análise é que leve para o desenvolvimento da atividade de compor. O subtítulo do livro, cuja tradução seria "as crianças compõem, descrevem, analisam, refletem", já aponta para este aspecto. Pappalardo denomina esta metodologia de *I.C.A.M.S (Informatica, Composizione, Analisi Musicale per la Scuola – Informática, Composição, Análise Musical para a Escola)*. A obra inclui, também, diversos *QR codes*, que levam para arquivos de áudio e vídeo cujo conteúdo é comentado no texto principal. São materiais de pesquisa que estão disponíveis para o leitor. Além disso, ele inclui a transcrição de diálogos que ocorreram durante a pesquisa-ação entre os participantes do encontro, crianças e *operatore*.¹⁵⁰

A citação a seguir traz um exemplo de transcrição:

Operador: quais eram as suas intenções, Tommaso, o que você queria fazer?
Tommaso: eu queria fazer uma canção.
Operador: e que canção você fez?
Tommaso: eu coloquei... [*depois é interrompido porque se sobrepõem algumas vozes: solicito a atenção geral*]
Operador: gente, Tommaso fez algo igual ou diferente de Lorenzo?
(alguns): diferente!
Operador: em que era diferente o que Tommaso fez?
Ivana: aquele instrumento que fazia BOOM, o bumbo.
Operador: o que tinha de muito diferente se comparado ao de Lorenzo?
Davide: era mais forte e menos triste.
Operador: menos triste por que?
Davide: porque era mais [*representa com a mão uma certa rítmica*] ... mais movimentada.
Operador: tinha, ainda, alguma coisa muito diferente se comparada com a música de Lorenzo...
Davide: os sons. [...]

¹⁵⁰ Escolheu-se manter o termo original, em italiano, porque não se trata exatamente da função de professor – aquele que ensina – mas de alguém que media a discussão entre os(as) estudantes, como já considerado anteriormente.

[...]

Operador: correto, porque os sons escolhidos eram diferentes. Mas tinha um procedimento diferente do de Lorenzo. Tentem escutar só alguns segundos da composição de Tommaso. [*Reescuta-se alguns segundos. Convido-os a prestar atenção no movimento das partes (uma sobe e a outra desce). Faço uma breve exemplificação na lousa que infelizmente o vídeo não pegou, mas se pode intuir facilmente. Depois, pergunto a eles o que fazem os instrumentos na peça de Tommaso*].

Tommaso: o de cima desce e o de baixo sobe. [*Tommaso faz um aceno à sua construção sobre o multipista que desenharia um X, um caminho cruzado: infelizmente não valorizamos esta afirmação, seria útil dividi-la com o grupo*].

Operador: então, Tommaso colocou também alguma outra coisa que faz a peça mais dinâmica e menos triste, como as meninas estavam representando com os gestos durante a escuta... são as batidas do bumbo: essas batidas eram esperadas, mas não se sabia quando chegariam [*menciono alguns exemplos e faço considerações sobre o tema da previsibilidade e da imprevisibilidade: as crianças estão muito atentas*]

Tommaso: não as coloquei sempre, em algumas partes deixei livre [as batidas], então sim... (PAPPALARDO, 2019, p. 75, tradução nossa).¹⁵¹

Dessa transcrição, podem-se destacar alguns aspectos importantes: o primeiro deles é que o operador procura estabelecer uma espécie de comparação entre a peça que se está analisando e a precedente, isto é, recorre a conversas e conclusões anteriores do grupo para que o trabalho se desenvolva. Além disso, ele formula as questões a partir de aspectos trazidos pelos próprios estudantes. Outro ponto relevante, complementar a este, é que são as crianças que fazem as afirmações; a fala do operador é composta, em sua maioria, de questões. Salienta-se, ainda, as interrogações acerca dos porquês, ou seja, o tempo todo o diálogo se

¹⁵¹ **Operatore:** quali erano le tue intenzioni, Tommaso, cosa volevi fare?/ **Tommaso:** volevo fare una canzone./ **Operatore:** e che canzone hai fatto?/ **Tommaso:** ho messo... [poi si interrompe perché si sovrappongono delle voci: richiamo l'attenzione generale]./ **Operatore:** ragazzi, Tommaso ha fatto qualcosa di simile o diverso da Lorenzo?/ (**alcuni**): diverso!/**Operatore:** in che cosa era diversa quella che ha fatto Tommaso?/ **Ivana:** quello strumento che faceva BOOM, la grancassa./ **Operatore:** cosa c'era di molto diverso da quello di Lorenzo?/ **Davide:** era più forte e meno triste./ **Operatore:** meno triste perché?/ **Davide:** perché era più [mima la mano una certa ritmicità] più movimentata./ **Operatore:** c'era anche qualcos'altro di molto diverso rispetto al brano di Lorenzo.../ **Davide:** i suoni./ **Operatore:** giusto, perché i suoni scelti erano diversi. Ma c'era proprio un procedimento diverso da quello di Lorenzo. Provate ad ascoltare solo pochi secondi del brano di Tommaso. [Si riascoltano pochi secondi. Li invito a fare attenzione al moto delle parti (una scende e una sale). Faccio una breve esemplificazione alla lavagna che purtroppo non viene ripresa in video, ma è facilmente intuibile. Poi chiedo loro cosa fanno gli strumenti nel brano di Tommaso]./ **Tommaso:** quello sopra scende e quello sotto sale. [Tommaso fa un accenno alla sua costruzione sul multi traccia che disegnerebbe una X, un cammino incrociato: purtroppo non abbiamo valorizzato questa affermazione, sarebbe stato utile condividerla in gruppo]./ **Operatore:** poi Tommaso ha messo anche qualche altra cosa che rende il pezzo più dinamico e meno triste, proprio come le ragazze stavano mimando con dei gesti durante l'ascolto... sono i colpi di grancassa: uno se li aspettava questi colpi ma non sapeva quando sarebbero arrivati [faccio alcuni esempi e considerazioni sul tema della prevedibilità e imprevedibilità: i bambini sono molto attenti]./ **Tommaso:** non li ho messi sempre, in alcune parti li ho lasciati liberi [i colpi], così si...

desenvolve para que os estudantes pensem a respeito do que estão dizendo e fundamentem suas falas de alguma maneira.

Salienta-se, ainda, que essas questões, com foco nos estudantes, durante a pesquisa descrita, aparecem também nos formulários que os membros do grupo eram convidados a responder acerca de cada um dos encontros. Nesse formulário, aparecem campos como: "O que mais me interessou foi...; O que eu não gostei foi...; Eu aprendi...; Não entendi bem/não sei fazer bem...; Na próxima vez eu precisaria de...". Além disso, depois de cada um desses campos, aparece um "por que?". Outro aspecto de relevância é que o formulário inclui questões a respeito das percepções e sentimentos que ocorreram antes, durante e depois da prática. Nesse momento, Pappalardo (2009, p. 67) inclui como opções: "felicidade, serenidade, tristeza, nervosismo e raiva", mas deixa a lista aberta com a expressão "outro...".

Do exame da obra e do material audiovisual disponibilizado junto ao livro, destaca-se um conjunto de aspectos que podem servir para a criação de propostas didáticas que levem em conta a discussão apresentada aqui: (1) o modo de organização do grupo: todos têm a possibilidade de falar; (2) a função do *operatore* na construção da análise das peças feitas pelas crianças: alguém que resume o que foi dito e que formula questões; (3) o desenvolvimento da escuta crítica e, a partir dela, da compreensão e entendimento de outras peças musicais, tanto de colegas como de compositores consagrados; (4) a potencialidade da tecnologia, representada aqui pelo uso do computador e outros dispositivos que permitem que os sons sejam facilmente manipulados pelos estudantes, isto é, como facilitadora do alcance de um nível *di base*, acessível¹⁵²; (5) as implicações do trabalho com composição em sala de aula, já mencionadas anteriormente.

4.3.2 Dario Peluso e as aulas no *Complesso Scolastico Seraphicum*

Essa seção toma como fonte a entrevista feita com Dario Peluso em março de 2022¹⁵³ acerca das relações entre sua atuação, como professor do *Complesso Scolastico Seraphicum*, um Liceu Musical, e o pensamento de Boris Porena. Trata-se de uma escola privada, localizada

¹⁵² Destaca-se que essa potencialidade da tecnologia é uma particularidade do trabalho de Pappalardo e que Porena não fala disso em sua obra. No entanto, o motivo pelo qual Pappalardo utiliza os instrumentos tecnológicos – facilitar, atingir um nível de base – é condizente com Porena.

¹⁵³ A transcrição da entrevista completa encontra-se no Apêndice D.

em Roma. Lá, Dario é responsável por duas disciplinas: *Teoria, Analisi e Composizione e Tecnologia Musical*.

Ao caracterizar o seu público e fazer referência ao papel do Liceu no contexto escolar italiano, ele afirma:

[...] o problema é que quando você tem 14 anos e chega ao liceu, pode ser: um jovem que acabou de decidir que gosta de música. Você pode ter feito a *scuola media*... te perguntam 'o que você quer fazer?'... 'Eu decidi que quero ser músico'. E faz [...]. Ou você é uma criança que talvez tenha começado a tocar com seis anos, sete... com catorze, você é muito bom, precisa escolher o liceu, escolhe o musical. E, então, você no primeiro ano, encontra jovens que tocam já quase como se fossem formados e outros que aprendem a ler as claves... juntos. É o meu caso. (PELUSO, 2022, p. 1, tradução nossa).¹⁵⁴

Peluso destaca, também, que, depois do Liceo, pode-se fazer tudo. Então, alguns estão dispostos a seguir a carreira de músico, outros pensam em fazer outras coisas no futuro. Além disso, alguns estudantes frequentam, junto com o liceu, um conservatório, que oferece cursos de vários níveis, não só superior.

Ao fazer referência à relação entre sua atuação e o pensamento de Porena, Peluso (2009) destaca o círculo autogerador e, portanto, a ideia de que o trabalho funciona melhor se for coletivo. Assim, o trabalho se dá em classe, as tarefas para casa não são imprescindíveis e funcionam apenas como revisão e aperfeiçoamento do que foi visto. No trecho a seguir, Dario comenta aspectos gerais de sua atuação e, em seguida, descreve uma cena na disciplina de Teoria, Análise e Composição:

¹⁵⁴ [...] il problema è che quando hai 14 anni, quando arrivi al liceo, puoi essere: un ragazzino che ha appena deciso che ti piace la musica. Tu puoi avere fatto la scuola media... ti chiedono "che cosa vuoi fare?"... "Ho deciso che voglio fare il musicista". E fai. Allora, fai la domanda di ingresso ai licei musicali e senza o con competenza di base - perché qua sono indicate anche le competenze - e entri al liceo musicale. Ok? Oppure, sei un bambino che magari ha cominciato a suonare a sei anni, a sette anni ... a quattordici anni sei bravissimo, deve scegliere il liceo, scegli il musicale. E quindi, tu al primo anno del liceo musicale, ti trovi ragazzino che suona già quasi come al diploma e bambino che impara a leggere i clavi... insieme. E il caso che ho io.

Às vezes, quando explico, me coloco na lousa, pode ser que eu escreva um baixo... parto sempre do último ponto que fizemos. Então, o que eles sabem fazer, fazem eles mesmos. Depois, chega um ponto... e normalmente faço um baixo que cria um problema [...] o problema da aula. Chegamos ali e tentamos encarar a coisa. 'O que sabemos?', digo: 'como você faria?'. 'Faria assim...'. 'Mas, se faço assim, acontece isso'. 'Então, o que podemos fazer?'. Dou um exemplo. Se eu quero explicar a modulação para um tom vizinho [...] faço um baixo em dó maior; em um certo ponto, coloco fa# e sol. Começamos a pôr a harmonização e, depois, 'que acorde eu ponho neste fá#?'. 'fá, lá, dó'. É... mas não é fá, lá, dó, é fa#. 'É... mas não tem fa# em dó maior'. 'Hum! E então? O que pode ser?'. 'Existe uma tonalidade que tem fa#... qual?'. 'Ré maior'. Poderia ser, não? 'Se fosse ré maior, em algum lugar veríamos um do#'. 'Tem um do#?'. 'Não, não é ré maior'. Isto é, assim: perder tempo para que eles encontrem a ideia de modulação [...]. Essa coisa se chama modulação. Dou a informação no final, ou seja, quando eles já encontraram [...] eu guio, procurando valorizar as observações úteis... 'Davide disse isso... pensemos um pouco... é útil ou não?' E, talvez, direcionando quando... porque a aula dura de uma a duas horas, então não tenho tempo infinito. Então, às vezes, procuro direcionar as perguntas para levar o discurso onde quero ir. [...] Além disso, não consigo nunca fazer uma hora completa de aula em silêncio onde se faz tudo, bem. Muitas vezes tem muito barulho, 10 ou 15 minutos, meia hora de concentração, 10 ou 15 minutos de conversa no fim. E é muito, muito eficaz, não tem problema, não é importante. (PELUSO, 2022, p. 6-7, tradução nossa).¹⁵⁵

Com isso, ele destaca a autonomia dos estudantes – eles mesmos fazem o que já sabem; seu papel na formulação de questões e criação de "problemas" a serem resolvidos; bem como sua escolha de dar informações técnicas, tais como a nomenclatura utilizada para modulação, como exemplo, depois que os próprios jovens chegaram ao conceito. Além disso, Peluso destaca, também, que esse trabalho requer tempo e cooperação dos estudantes, mas sem deixar de estar atento às possibilidades do contexto. Nesse sentido, é interessante o trecho em que ele diz que, às vezes, é necessário direcionar as questões, bem como quando descreve a dinâmica geral do encontro – algum tempo livre no início, meia hora de

¹⁵⁵ *A volte, quando spiego, mi metto alla lavagna, magari scrivo un basso ... allora, quando spiego, parto sempre dall'ultimo punto che abbiamo fatto. Quindi, quello che sanno fare, lo fanno loro. Poi arriva un punto... e di solito faccio un basso che crea un problema. Ok? [...] Io creo un basso che contiene il problema della lezione. Arriviamo lì e proviamo ad affrontare le cose che cosa sappiamo dico: "come faresti, tu?". "Faccio così...". "Ma, se faccio così, succede questo". "Allora, cosa possiamo fare?". Faccio un esempio. Se io voglio spiegare la modulazione a un tono vicino, ok? [...]. Allora, faccio un basso in dó maggiore e a, un certo punto, fa# e sol. Cominciamo a mettere armonizzazione e poi "che accordo ci metto su questo fa#?". "fa, la, do". É... ma non è fa, la, do, è fa#. "É... ma non c'è il fa# in do maggiore.". "Uhm! E quindi? Che cosa può essere?". "C'è una tonalità che c'è il fa#... quale?". "Re maggiore". Potrebbe essere, no? "Se fosse Re maggiore, da qualche parte, vedremo un do#. "C'è un do#?". No, non è Re maggiore. Cioè, così: perdere tempo per fare trovare a loro l'idea di modulazione. [...] Questa cosa si chiama modulazione. Gli dico alla fine. Cioè, quando loro hanno già trovato [...] io guido, cercando di valorizzare l'osservazione utile... "Davide, ha detto questa cosa... pensiamoci un po'...è utile o no?" E magari indirizzando quando... perché comunque la lezione dura da una a due ore, quindi non ho un tempo infinito. Allora, a volte cerco di indirizzare con delle domande mirate che portano il discorso un po' verso dove voglio andare io. [...] Tra l'altro non riesco mai a fare un'ora completa di lezione in silenzio dove si fa tutto bene. C'è spesso tanto chiasso, 10 o 15 minuti, mezz'ora di concentrazione, 10 o 15 minuti di chiacchiericcio alla fine. E è molto, molto efficace, non fa niente, non è importante.*

concentração e um pouco de confusão no final – e, acrescenta que é assim mesmo, não tem problema. No que diz respeito ao contexto, em outro momento da entrevista, Peluso fala da quantidade de estudantes em cada encontro e conclui que essa dinâmica funciona bem, porque a sala não é composta por um número muito grande de pessoas. Outro ponto que ele destaca é que, durante essas atividades na lousa, "o exercício em si, é o exercício da lógica, do pensamento". (PELUSO, 2022, p. 14, tradução nossa),¹⁵⁶ por esta razão se esforça para que eles sejam o mais abstratos possível, de modo que se possa, depois, aplicar essas ideias na composição.

Nessa mesma disciplina, afirma Peluso, eles trabalham com análise da seguinte maneira:

Análise, ao contrário, fazemos sempre a partir da escuta. Então, primeiro escutamos uma peça e começamos a conversar. Começamos a falar da música sem termos musicais, ou seja... 'isso que ouvimos, quanto tempo dura?' 'Dura até aqui'. 'Como a chamamos?'. 'A'. 'Esta outra coisa é diferente, chamemos B'. Não falamos de notas, não falamos de harmonia, não falamos nada... falamos só de forma. E para o primeiro e segundo ano faço só análise formal, não fazemos análise harmônica, não fazemos análise estilística. Do terceiro ao quarto, começamos a análise harmônica logo depois da análise formal. No quinto fazemos, também, análise estilística. (PELUSO, 2022, p. 11, tradução nossa).¹⁵⁷

Novamente, aparece uma ênfase no coletivo e na ausência de termos musicais, pelo menos no início. Existe, também, um destaque para a escuta e para o trabalho com a lógica – separar em partes, estabelecer relações, trabalhar com semelhanças e diferenças etc.

Na disciplina de Tecnologia Musical, Peluso afirma que os estudantes fazem projetos diversos no computador; nessas situações, usam o *Logic Pro X* e o *Muscore*. São, em sua maioria, projetos individuais de composição que aplicam de alguma forma o que foi estudado na outra disciplina. Pergunto, então, "o que você diria que é projetar?", ao que Dario responde:

¹⁵⁶ *L'esercizio in sé è un esercizio di logica, di pensiero.*

¹⁵⁷ *Analisi, invece, facciamo sempre a partire dall'ascolto. Quindi, prima ascoltiamo un brano e cominciamo a parlare. Cominciamo a parlare della musica senza termini musicali, cioè... questa cosa che abbiamo sentito, quanto tempo dura? Dura fino a qua. Come la chiamiamo? A. Quest'altra cosa è diversa, chiamiamo B. Non parliamo di note, non parliamo dell'armonia, non parliamo [di] niente... parliamo solo di forma. E per il primo e secondo anno faccio solo analisi formale, non facciamo analisi armonica, non facciamo analisi stilistica. Dal terzo al quarto anno cominciamo l'analisi armonica, subito dopo l'analisi formale. Al quinto anno facciamo anche analisi stilistica.*

Digamos... é antecipar o campo. Preparar o campo sobre o qual me moverei. O campo obviamente... falamos também do círculo análise composição... é a mesma atividade, então, no momento em que eu preparo o campo, estou também analisando, isto é, se eu faço o campo assim, implica que algumas coisas não posso fazer neste campo. Quero outras coisas? Talvez o campo não as contenha. Posso modificar o campo. Então, há uma relação contínua de preparação deste campo e reflexão. (PELUSO, 2022, p. 15-16, tradução nossa).¹⁵⁸

Trata-se, portanto, de uma conexão direta com a análise e com a teoria, já mencionada. O trecho a seguir traz mais detalhes a respeito de como esses projetos funcionam:

Quero fazer uma canção rock. Tudo bem. Como é feita a canção rock? Tem esses instrumentos... então, escolha os instrumentos... Depois, como é feita? Tem uma introdução, um *ritornello*, uma estrofe, estrofe e conclusão... Bem, quantos compassos são? Então comecemos a preencher as caixas. E depois... qual instrumento tem qual função? Eles fazem sozinhos, digamos... quando começam, eu sigo muito e depois... eles fazem sozinhos... ouço o que eles fizeram e, depois de um certo período de tempo variável... eu não coloco prazo... digo: deixe-me ouvir uma peça terminada [...] o estudante quer fazer música para filme, então baixamos, talvez, uma cena e se faz a música para aquela cena. Tem um outro jovem que quer fazer canções para a discoteca... não tem problema, tratamos os sons, fazemos também mixagem.... isto é tecnologia musical. (PELUSO, 2022, p. 10-11, tradução nossa).¹⁵⁹

Ele comenta, também, que os estudantes que frequentam o conservatório costumam apresentar mais resistência para essas propostas e, às vezes, preferem apenas fazer transcrições de músicas no *Musescore*. De acordo com Peluso, isso ocorre, provavelmente, porque eles julgam as suas composições a partir de parâmetros complexos que veem no repertório que conhecem e tocam e, por isso, acabam ficando frustrados, enquanto os outros, trabalham tranquilamente.

¹⁵⁸ *Diciamo.... è anticipare il campo. Preparare il campo sul quale mi moverò. Il campo ovviamente ... parliamo pure del circuito analisi composizione.... è la stessa attività, quindi nel momento in cui io preparo il campo, lo sto pure analizzando, cioè, se il campo lo faccio così, mi comporta che io su questo campo posso fare queste cose. Voglio altre cose? Forse il campo non le contiene, posso modificare il campo. Quindi, il rapporto continuo di preparazione di questo campo e riflessione.*

¹⁵⁹ *'Voglio fare una canzone rock'. Va bene. Com'è fatta la canzone rock? Ha questi strumenti.... intanto, scegli gli strumenti... Poi, com'è fatta? C'è una introduzione. Un ritornello, una strofa, ritornello, strofa e conclusione. Bene, quante battute sono? Allora cominciano a riempire le caselle. E poi... quale strumento ha quale funzione? Lo fanno da soli, diciamo.... quando iniziano, io seguo molto e poi ...loro fanno da soli...sentiamo quello che hanno fatto e, poi, dopo un certo periodo di tempo variabile... io non metto scadenza... dico: mi fai sentire un brano terminato. [...] il ragazzo che vuole fare musica per film, allora scarichiamo magari la scena di un film e si fa la musica per quella scena. C'è un altro ragazzo che vuole fare la canzone per la discoteca... non c'è problema, trattiamo i suoni, facciamo anche missaggio... questo è tecnologia musicale.*

Por fim, salienta-se que Peluso traz para a discussão uma comparação entre esse tipo de proposta e o que chama de didática tradicional:

[...] o problema é que os jovens saem da minha sala, vão para as outras aulas e fazem uma coisa completamente diferente e, então, não conseguem aproveitar bem o que fazem comigo. E, depois, o que acontece é que dizem: "os outros professores são muito chatos", o que não é verdade. Isto é, os outros professores aplicam a didática que sabem aplicar, eu tive a sorte de poder fazer as coisas assim. (PELUSO, 2022, p. 18, tradução nossa).¹⁶⁰

E acrescenta,

Falta isso para muitos professores, isto é, a consciência do fato de que em um certo momento estamos refletindo sobre como pensamos, em outros renunciamos o refletir e estamos simplesmente dizendo coisas porque devemos dizer.... eu preciso por causa do programa.... é necessário prática... (PELUSO, 2022, p. 19, tradução nossa).¹⁶¹

E, claro, prefere os momentos de reflexão, de trabalho com ênfase no pensar, não no saber.

4.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

De tudo o que foi tratado neste capítulo, talvez as características mais evidentes dessa discussão sejam a complexidade do tema e, com isso, as diversas ambiguidades decorrentes. Ficam evidentes, também, dois polos distintos de entendimento do processo de aprendizagem. O primeiro deles, do qual Porena claramente faz parte, apresenta a aprendizagem como algo heterogêneo e instável que acontece durante a experiência de relação com informações, modos de pensar e opiniões diversas. O outro, vê a aprendizagem como retenção de informações, representado pela "escola do saber" de que fala Porena para fazer um contraste com o que defende, a "escola do pensar".

¹⁶⁰ [...] il problema è che i ragazzi escono dalla mia classe, vanno dalle altre classi e fanno una cosa completamente diversa e quindi non riescono a spendere bene quello che fanno con me. E poi quello che succede è che dicono.... 'gli altri insegnanti sono noiosi...' che non è vero. Cioè, gli altri insegnanti applicano la didattica che sanno applicare, io ho avuto la fortuna di poter fare cose così.

¹⁶¹ Manca questo per tanti insegnanti, cioè, la consapevolezza del fatto di che in un certo momento stiamo riflettendo su come ragioniamo, in un certo momento abbiamo rinunciato a riflettere e stiamo semplicemente dicendo cose perché devo dire... mi serve per il programma... ci vuole pratica...

É interessante destacar que isso parece não ser uma questão de época, em que um dos polos representa o "velho" e outro o "novo"; pelo contrário, mesmo na contemporaneidade, observa-se que esses discursos distintos seguem existindo. Isso vale, também, para a época em que Porena começou suas experiências, mais ou menos à mesma em que Paulo Freire trabalhava e escrevia seus livros e que, como se sabe, defendia, aqui no Brasil, uma educação libertária, ativa, a partir de uma crítica à educação bancária. Apesar disso, tanto na entrevista com Paola Bučan, como em algumas conversas a respeito do pensamento de Porena, aparece a ideia de que existia naqueles anos uma abertura maior para o tipo de proposta criada por ele.

Essa discussão aponta, ainda, para a ideia de que esses processos fazem parte da sociedade como um todo e, por isso, estão sujeitos a diversas forças e interesses, tais como o mercado e a vontade de manter os privilégios que a elite representa. No entanto, aponta, também, para a possibilidade de construção da aprendizagem como algo significativo, que ativa o pensamento e que atua na formação de cidadãos críticos, conscientes e com potencial para mudança.

5 – MÚSICA: ALGUMAS PARTICULARIDADES

INTERMEZZO 3

O sistema Som-silêncio, nº 2 – produção e controle do falado musical (*Musica Prima: PORENA, 2017n, p. 23*)

O Animador Musical – AM – convida novamente o coro de participantes a produzir e controlar o “falado” musical. Se as dificuldades psicológicas ainda surgirem, AM aconselhará a leitura de textos diferentes (retalhos de jornal, livros de leitura, sinais na parede, etc.); ou, então, a recitação de brincadeiras faladas, poesias, elencos (dias da semana, meses etc), fórmulas de cortesia, números etc. AM deve cuidar para que o falado seja efetivamente um falado e não se transforme em jaculatória e cantilena [...] isto é, conserve toda a variedade de entonação, a arritmica vivacidade de conversas em um ambiente coletivo (pense-se em uma feira, uma estação etc). Essencial é que os executores não percam de vista o gesto do AM – isto é, do diretor¹⁶² – que poderá, em um momento qualquer, significar: “silêncio!” (por exemplo com um rápido gesto lateral dos antebraços). O silêncio deverá ser repentino e total, a fim de diferenciar-se nitidamente do falado.

10 Coordenações para executantes e regente(s) – Nº4 (*Kinder-Musik: PORENA, 2017m, p.100*)

Para três grupos de executantes e regente

Há três tipos de execução, cada um subdividido em dois subtipos. Por exemplo:

A

- a.1. risada contida e irregular (mais uma risadinha);
- a.2. leitura misturada e confusa (em voz baixa) de textos diferentes (de livros de leitura, de jornais etc).

B

- b.1. tamborilamento rápido e irregular dos dedos sobre instrumento de pele ou madeira;
- b.2. aplauso arritmico e não muito forte.

¹⁶² A proposta inicial é que o primeiro regente seja o “Animador Musical”, mas, posteriormente, o autor prevê que os outros participantes sejam convidados para desempenhar esta função.

C

- c.1. sustentação vocal em *boca chiusa*, sobre uma única nota;
- c.2. jaculatória indistinta e abafada sobre a mesma nota.

O regente combina com os executantes três gestos indicativos dos subtipos A, B e C (por exemplo, as letras correspondentes do alfabeto mudo) que serão executados com uma mão, e dois gestos indicativos dos subtipos (por exemplo, 1 dedo, 2 dedos), que serão indicados com a outra. Movimentos ascendentes e descendentes da mão poderão indicar pequenos crescendos e diminuendos; um gesto rápido dirigido para baixo poderá significar parar. O regente indicará a cada um dos três grupos o tipo e o subtipo de execução, alternando à sua vontade tipos, subtipos e silêncios (mas sempre com muita calma e levando em conta o tempo de reação dos executantes). Não é absolutamente necessário que, em todos os momentos, estejam representados todos os três tipos de execução. Um determinado subtipo poderá, por exemplo, destacar-se lentamente de um fundo comum. Poderão, ainda, executar ao mesmo tempo (por parte dos grupos diversos) os dois subtipos de um mesmo tipo.

Antologia – Exemplo A15¹⁶³ (*Musica Prima*: PORENA, 2017n, p. 249)

Figura 2 – Partitura e bula do exemplo A15

= agitação da água;
 = falado;

= canto (cantilena);
 = batida de colheres;

= sussurro;
 = som raspado nas cadeiras;

= som;
 = som¹⁶⁴

Fórmula:

A (10-35); B (40-60); C (65-85); D (80-155)

Fonte: Porena (2017n, p. 249).

- A é um 'falado' de 15'' em cânone;
- B conserva de A o intervalo de 5'' entre as entradas, mas diversifica nos sons elementares e no progressivo encurtar-se das durações (20'', 15'', 10'');
- C conserva a duração de B, mas se opõe a exclusividade de seu material;
- D inicia 5'' antes do fim de C, repropõe, todavia, entre o coro 3º e 1º uma estrutura canônica (como em A), mas temporalmente 'comprimida' (como em B).

¹⁶³ Os exemplos A14–A21 foram recolhidos na escola média de Passo Corese (Rieti) na primavera de 1976 (professor Celestino Dionisi).

¹⁶⁴ Esta notação aparece no corpo do livro, *Musica Prima*, para indicar transformações de vogais a partir da entonação de uma nota cantada, que se prolonga.

10 Materiais para Mais de Dois Executantes – Nº5 (*Kinder-Musik*: PORENA, 2017m, p. 71)

Para 6 a 12 instrumentos melódicos (ou vozes, boca chiusa) e um instrumento de teclado (*piano, cravo, harmônio etc.*).

Estabelece-se um âmbito de 6-12 semitons contíguos, determinando uma nota diferente para cada executante. Sorteia-se, em seguida, para cada um, uma série de durações diversas de 1 a 6, para uma duração total de $1+2+3+4+5+6=21$ unidades, distribuídas em sete compassos de $3/4$ ¹⁶⁵. A primeira unidade de cada duração será ocupada pela nota assinalada, o restante por pausas. Exemplo para 6 executantes:

Figura 3 – Registro gráfico do exemplo (PORENA, 2017m, p.71)

<i>la</i> #	serie 2 – 1 – 3 – 6 – 5 – 4	
<i>la</i>	serie 4 – 3 – 1 – 2 – 6 – 5	
<i>sol</i> #	serie 3 – 2 – 6 – 1 – 4 – 5	
<i>sol</i>	serie 6 – 1 – 5 – 3 – 4 – 2	
<i>fa</i> #	serie 5 – 6 – 3 – 2 – 4 – 1	
<i>fa</i>	serie 3 – 5 – 4 – 6 – 1 – 2	

Bastante lento/o mais *piano* possível

Fonte: Porena (2017m, p. 71).

Constrói-se, de tal modo, um certo número de períodos de sete compassos, ao início dos quais se terá um “nó” vertical de tantos semitons contíguos quantos forem os executantes. Estes “nós” serão postos em relevo por um *cluster* (formado pelas mesmas notas), executado em um instrumento de teclado (duração de duas semínimas ou pouco mais). No interior de cada período, o executante do instrumento de teclado distribuirá, improvisando arritmicamente, alguns (poucos) *clusters* de três ou quatro semitons (dedos ou punhos), sempre dentro do âmbito prefixado: execução pianíssimo e staccatissimo. Poderá ser útil a utilização de um “marcador de compasso”, que indique os compassos e os ataques de cada período. O “contínuo” assim obtido poderá servir de fundo à leitura de um texto surrealista, ou de ficção científica.

¹⁶⁵ Salienta-se que o uso do compasso $3/4$ serve, apenas, para facilitar a contagem, isto é, não estabelece uma relação hierárquica, de apoios, entre os tempos do compasso.

A problemática escolhida para este capítulo refere-se às especificidades do trabalho com música, entendida, aqui, como prática voltada para o contexto formativo geral do indivíduo, a partir das ideias defendidas por Porena. Assim, as questões a seguir ilustram os eixos propostos: quais os aspectos que Porena escolhe como fundamentais no processo de aprendizagem da música? Como essas ideias estão estruturadas nas obras do autor? Qual a relação entre essas escolhas e os aspectos discutidos anteriormente?

A partir dessas questões, escolheu-se, como foco, as propostas presentes em *Kinder-Musik* e *Musica Prima*, que reaparecem, de maneira resumida e atualizada, em *Esperienze Musicali di Base*. Esta escolha se deu porque essas obras apresentam uma discussão que tem como objetivo considerar o fazer musical como um todo e privilegiam a prática; sem eleger, de início, uma finalidade específica, dentro do campo da música, como é o caso, por exemplo, de *Per la Composizione* e *Del Comporre* (que se dedicam ao estudo da composição e têm como público inicial os estudantes do curso do Conservatório de Santa Cecília – Roma).

Salienta-se, mais uma vez, ainda a título de introdução deste capítulo, que o trabalho de Porena nasce das questões inerentes à música, mas, posteriormente, se expande para outros campos. A citação a seguir, que traz um depoimento do próprio autor, acrescenta detalhes a esta afirmação: “Talvez a minha ‘verdadeira’ profissão não tenha sido a música, e esta tenha sido não mais que uma longa fase de treinamento do pensamento às suas prestações mais maduras. A música: um treinamento para o pensamento filosófico” (PORENA, 2017m, p. XI, tradução nossa).¹⁶⁶

Logo a seguir, os editores das *Indagini Metaculturali* acrescentam, na Introdução ao segundo volume da coleção, *Insedimento musicale*:

É inegável que a música tenha sido a área em que foi aberta, para Porena, uma série de interrogações para as quais ele procurou insistentemente dar respostas. Em consequência, a música se tornou lugar de partida de uma investigação que o conduziu à transferência sobre o campo do pensamento *tout court* dos instrumentos analíticos e composicionais que inicialmente estavam ali (AMILLATEGUI; PELUSO; WEHLMANN *apud* PORENA, 2017m, p. XI, tradução nossa).¹⁶⁷

¹⁶⁶ *Forse la mia ‘vera’ professione non era stata la musica, e questa non era stata che una lunga fase di addestramento del pensiero alle sue prestazioni più mature. La musica: un allenamento al pensiero filosofico.*

¹⁶⁷ *È innegabile che la musica sia stata l’ambito in cui si è aperta per Porena una serie di interrogativi a cui ha cercato insistentemente di dare risposta. Di conseguenza la musica è diventata luogo di partenza di un’indagine che ha condotto Porena al trasferimento sul terreno del pensiero tout court degli strumenti analitici e compositivi inizialmente messi a punto lì.*

5.1 *KINDER-MUSIK*: JOGOS, AUTONOMIA E TRADIÇÕES¹⁶⁸

Esta obra, publicada pela primeira vez em 1973, traz como subtítulo: “música feita e para fazer, encontrada e para encontrar, escrita e para escrever, para jogo, para estudo ou, ainda, para nada; participantes, executantes, autores de 6 anos em diante” (PORENA, 2017m, s./p., tradução nossa).¹⁶⁹ Além disso, apresenta, como epígrafe, uma citação de Goethe, que reforça a referência à criança, presente no termo *Kinder* (também de forma metafórica): "os mais velhos não são ingênuos como se diz. Eles apenas nos acham, ainda, como verdadeiras crianças" (PORENA, 2017m, s./p., tradução nossa).¹⁷⁰ Apenas essas palavras já apontam para a riqueza de possibilidades que a obra traz e, mais do que isso, indicam o caráter aberto, inventivo, participativo e mutável que o autor prevê, desde o início, para o texto.¹⁷¹ Observa-se, também, que, ao fazer referência ao universo infantil, Porena aponta para um modo de lidar com as propostas musicais presentes na obra que privilegiam o jogo, a brincadeira e a inventividade.

Como já considerado no primeiro capítulo, *Kinder-Musik* foi escrito antes das experiências musicais chamadas “de base”, propriamente ditas, mas já apresenta indícios do interesse do autor para o trabalho assim denominado e para o universo infantil. Na citação a seguir, escrita em 2008 – 35 anos depois da finalização da obra – Porena comenta a importância do texto e traz mais detalhes a respeito de sua relação com as experiências posteriores:

¹⁶⁸ Como já considerado na Introdução, esta obra foi a “porta de entrada” para a realização desta pesquisa, isto é, a partir do contato e posterior estudo das propostas presentes em *KinderMusik*, única obra de Porena conhecida por mim naquele momento, que se constatou a riqueza de possibilidades que o pensamento do autor oferecia e, também, a importância que a discussão dessas ideias poderia adquirir no que diz respeito à pesquisa em Educação Musical.

¹⁶⁹ *Musiche fatte e da farsi trovate e da trovarsi scritte o da scriversi per gioco, per studio o anche per nulla partecipanti esecutori autori dai 6 anni in su.*

¹⁷⁰ *Das Alter macht nicht kindisch, wie man spricht, Es findet uns nur noch als wahre Kinder.” Goethe, Faust, Vorspiel auf dem Theater. Tradução para o italiano, feita pelos editores das Indagini Metaculturali: L’età non rimbambisce, come si dice, ma ci trova ancora autentici bambini.*

¹⁷¹ A palavra texto, aqui, refere-se tanto a textos “verbais”, como a peças/trechos de partitura (dos mais variados tipos).

Há muitos anos, relatei esses dois versos [de Goethe] na primeira página de uma coleção didática (*Kinder-Musik*) – que, no entanto, não tem nada de didático e é apenas uma ‘composição’ – uma coleção que hoje me parece um pouco como o prólogo da aventura do Centro Metacultural, originalmente Centro de Pesquisa e Experimentação ‘*Musica in Sabina*’. É precisamente em contato com o pensamento infantil que redescobri o prazer de pensar e comunicar este pensamento aos outros (PORENA, 2017k, p. 59, tradução nossa).¹⁷²

Como relatam as palavras do subtítulo da obra, as composições do volume não são obras fechadas, em que cada ação já está previamente determinada; pelo contrário, são propostas abertas em que se apresenta uma gama imensa de possibilidades criativas que dialogam com diversos aspectos e características da música de vários períodos históricos e contextos, sem deixarem, no entanto, de serem composições.

O esquema a seguir (Quadro 8), mostra o Sumário de *Kinder-Musik* e, assim, apresenta o modo como o material está organizado:

Quadro 8 – Sumário geral de *Kinder-Musik*

Coleção	Interlúdio
10 Jogos a dois	
	I
10 Exercícios de emissão vocal	
	II
10 Materiais para mais de dois executores	
	III
10 Coordenações	
	IV
10 Encontros de percussão	
	V
10 Utilizações heterodoxas	
	VI
10 Projetos Ambiciosos	

Fonte: elaborado pelo autor com base em Porena (2017m).

¹⁷² *Molti anni fa ho riportato questi due versi sul frontespizio di una raccolta didattica (KinderMusik) – che però nulla ha di didattico ed è soltanto una ‘composizione’–, raccolta che oggi mi appare un po’ come il prologo all’avventura del Centro Metaculturale, in origine Centro di ricerca e sperimentazione “Musica in Sabina”. È proprio a contatto con il pensiero infantile che ho ritrovato il piacere del pensare e del comunicarlo ad altri.*

Os itens nomeados como “coleções” apresentam projetos dos mais variados tipos e estão separados por categorias e números de participantes – de maneira geral, esse número aumenta conforme o livro vai avançando, se considerada uma leitura linear, que vai do início ao fim. Já os interlúdios apresentam um retrato da inventividade do próprio autor. Essas seções trazem partituras já prontas, escritas nos mais variados estilos, mas, é interessante reiterar, o caráter aberto, mutável e adaptável que Porena imprime nesta obra também serve para esses blocos.

Nos quadros a seguir, encontra-se uma descrição das particularidades da obra, separadas por categorias. Salienta-se que, além de indicar os principais aspectos estruturais do referido trabalho, procura-se, também, apresentar uma lista de possibilidades que podem entrar em jogo na realização de propostas inspiradas neste livro. Assim, essa tabela pode servir, também, como ponto de partida para novas invenções, já previstas pelo autor, com algumas dessas características ou com outras que delas podem derivar:

5.1.1 Do ponto de vista das alturas – notas, melodias, harmonias e outras manipulações

Quadro 9 – Características de Kinder-Musik – alturas

(continua)

Uso dos 12 semitons de uma escala cromática, de modo a formar uma obra dodecafônica (p. 66)
Modos diferentes – escalas com semitons em lugares diversos (p. 69)
Baixo contínuo, com números que se referem a harmonia a ser “realizada” por um instrumento de teclado (p. 73)
Inserção de notas de passagem (p. 76)
Acréscimo de ornamentos (p. 113)
Uma música monódica ou polifônica qualquer, não contrapontística (p. 104)
Escala pentatônica (p. 119-120, 169)
Escala diatônica (p. 169)
Placas dos xilofones e metalofones embaralhadas (p. 126, 128)
Distribuição de notas ou intervalos à vontade (p. 127-128)
Jogo de dados para determinar a sequência de alturas (p. 127)
Tríades sem afinidade tonal (p. 168, 170)
Um som – uma altura – que passa por diversos instrumentos, vozes e tipos de execução. (p. 210-211)

Quadro 9 – Características de Kinder-Musik – alturas

(conclusão)

A melodia original deve ser entoada por todo coro. À medida que a execução procede, as notas individuais que compõem as melodias (ou partes desta) devem ser ‘paradas’ e mantidas (pp súbito!) pelas frações individuais do coro (ou, se o coro é pequeno, por ‘solistas’), até formar um <i>cluster</i> diatônico de fundo, sobre o qual prossegue normalmente o canto articulado. ¹⁷³ (p. 204)
[...] ‘fundo’ coral constituído de uma miríade de pontos entoados, isto é, de um conjunto arritmico e casual, de vogais em <i>stacatto</i> , emersas das individuais vocalizações sobre as correspondentes notas da melodia, livremente escolhidas e permutadas. ¹⁷⁴ (p. 205)
Som móvel, contínuo <i>glissando</i> ascendente ou descendente. (p. 204)
Uso de intervalos menores que um semitom (p. 97)
[...] fragmentos de músicas conhecidas [...] sem algum ordenamento rítmico ou tonal. ¹⁷⁵ (p. 133)

Fonte: elaborado pelo autor com base em Porena (2017m).

5.1.2 Acerca do ritmo – polirritmia, regularidade e irregularidade

Quadro 10 – Características de Kinder-Musik – ritmo

(continua)

Variantes rítmicas sobre a mesma sequência de notas (p. 75-76, 113)
Seriação rítmica (p. 77)
A segunda e a terceira voz (sobre mi e ré, respectivamente) entram em um ponto qualquer da primeira (não necessariamente no início do compasso) ¹⁷⁶ (p. 93)
Os diretores dos grupos 1 e 2 regem de acordo com unidades de tempo diferentes ¹⁷⁷ (p. 106)
Composição, sobre o mesmo ritmo, do texto de uma segunda estrofe. Utilização, para tal fim, das sílabas contidas na primeira estrofe, que podem ser livremente permutadas ou até variadas, sempre, porém, dentro do âmbito proposto de fonemas ¹⁷⁸ (p. 118)
Duração, em pulsações, determinadas pelo dado. (p. 126)
Percussão arritmica (p. 128, 133 [formando um <i>continuum</i>])

¹⁷³ *La melodia originale viene intonata da tutto il coro. A mano a mano che l'esecuzione procede, le singole note che compongono le melodie (o parte di esse) vengono 'fermate' e tenute (pp subito!) da singole frazioni del coro (o, se il coro è piccolo, da 'soli'), fino a formare un cluster diatonico di fondo, su cui prosegue normalmente il canto articolato.*

¹⁷⁴ *[...] 'fondo' corale costituito da una miriade di punti intonati, da un insieme cioè aritmico e casuale, di vocali staccate, emesse dai singoli vocalisti sulle corrispondenti note della melodia, liberamente scelte e permutate.*

¹⁷⁵ *frammenti di musiche conosciute [...] senza alcun coordinamento ritmico o tonale.*

¹⁷⁶ *La seconda e la terza voce (rispettivamente sul mi e sul re) entreranno in un punto qualsiasi della prima (non necessariamente a inizio di battuta).*

¹⁷⁷ *I direttori dei gruppi 1 e 2 batteranno secondo unità di tempo differenti.*

¹⁷⁸ *Comporre sullo stesso ritmo il testo di una seconda strofa. Utilizzare a tal fine le sillabe contenute nella prima strofa, che potranno essere liberamente permutate o anche variate, sempre però entro l'ambito fonematico qui proposto.*

Quadro 10 – Características de Kinder-Musik – ritmo

(conclusão)

Acerca de 3 solistas: estes serão de tudo arrítmicos, desordenados e fantasiosos ¹⁷⁹ (p. 132)
Nota longa x nota curta (staccato) (p. 127, 1ºjogo a 2)
Variações de velocidade (p. 160)

Fonte: elaborado pelo autor com base em Porena (2017m).

5.1.3 Dinâmica – intensidade

Quadro 11 – Características de kinder-Musik – dinâmica

Acompanhamento de uma linha de dinâmica livremente composta, na qual se inserem, também, momentos de silêncio (p. 130-131)
Regente improvisador: rege a dinâmica com movimento dos braços – para cima e para baixo (p. 100, 134, 135, 163, 171)

Fonte: elaborado pelo autor com base em Porena (2017m).

5.1.4 Gestos e decisões do maestro/diretor – função alternada entre os próprios participantes das propostas

Quadro 12 – Características de Kinder-Musik – gestos

Mãos paralelas ao chão que controlam alturas (até meio tom), subindo ou descendo em movimentos independentes – cada mão controla um coro. (p. 97)
Duas possibilidades de som (palmas voltadas para o chão ou na vertical) (p. 98)
Regente escolhe o grupo que vai tocar – os braços, abrindo ou fechando, determinam o setor do semicírculo que toca. (p. 98, 134);
Rotação de braço (0º, +90º, -90º) – três possibilidades de altura – notas longas (p. 99)
Mão fechada ou mão aberta – cantar com a boca aberta ou fechada; (p. 99)
Gestos previamente combinados – quaisquer (p. 100, 132, 133, 136, 162, 170, 171)
Nº de dedos escolhe um modo de execução (p. 108, 134, 135, 136)
Movimentos de mãos ou braços, para cima ou para baixo, indicam variações de dinâmica – intensidade (p. 100, 134, 135, 163, 171)
Indicação das unidades de tempo (p. 106, 132)

Fonte: elaborado pelo autor com base em Porena (2017m).

¹⁷⁹ *Questi saranno del tutto aritmici, disordinati e fantasiosi.*

5.1.5 Reações

Quadro 13 – Características de kinder-Musik – reações

Grupo 1: Permanece indiferente às intervenções do grupo 2 (p. 103, 105)
Reação como resposta (complementar ou de contraste) – com combinação de modos diversos de reação (p. 103, 162, 165)
Reforço à intervenção do outro grupo (p. 105)
Suspensão da execução (p. 105)
Aumento ou diminuição da dinâmica (p. 107)
“Contradição” (p. 159 [a música tocada no rádio com variações de dinâmica ou ritmo – presença/ausência], 163, 166 [contestação])

Fonte: elaborado pelo autor com base em Porena (2017m).

5.1.6 Indicação de imagens, sentimentos ou personagens históricos – com possíveis propostas de texto

Quadro 14 – Características de kinder-Musik – imagens, sentimentos ou personagens, com propostas de texto

(continua)

O <i>continuum</i> formado pode servir de apoio para a leitura de um texto de ficção científica ou surrealista (p. 71)
Execução de um texto popular medieval (p. 72, 209)
Busca de efeito cômico (p. 105, 160)
Efeito de paródia (p. 208)
Utilização de uma composição monódica ou a mais vozes (mas não contrapontística) de uma certa gravidade e importância, por exemplo um hino, um coral, que seja perfeitamente conhecida por todos os executores ¹⁸⁰ (p. 108)
Execução de uma marcha conhecida por todos – vocal ou instrumental (p. 131, 138 [fragmentos]); “[...] fragmentos de músicas conhecidas (marchas, danças, canções populares etc)” ¹⁸¹ (p. 133, 165); (p. 208)
Batalha Rítmico Naval (p. 137)
Mao Tse Tung – Maocantata (p. 189-193)
Lutero [<i>Ein feste Burg ist unser Gott</i>] - (p. 181-183)

¹⁸⁰ *Una composizione monodica o a più voci (ma non contrappuntistica) di una certa gravità e importanza, per esempio un inno, un corale, che sia perfettamente conosciuta da tutti gli esecutori.*

¹⁸¹ *Frammenti di musiche conosciute (marce, danze, canzoni popolari ecc.)*

Quadro 14 – Características de kinder-Musik – imagens, sentimentos ou personagens, com propostas de texto

(conclusão)

Composição sacra – texto litúrgico (p. 204)
Um conjunto de textos de várias naturezas, que permitam, ou por contraste ou por afinidade, uma recíproca integração. ¹⁸² (p. 206)
Um texto literário, um conto de ficção científica ou uma crônica (romana, ambrosiana, bizantina, mas também, luterana, anglicana, valdese etc. ou de outra religião) ¹⁸³ (p. 203)

Fonte: elaborado pelo autor com base em Porena (2017m).

5.1.7 Referências a outras culturas

Quadro 15 – Características de kinder-Musik – referências a outras culturas

<i>Ketjak</i> Balinês (p. 45)
Grito dos indianos (com a mão em frente da boca) (p. 46)
<i>Ugarit</i> (p. 93)
Babilônico (p. 94)
Sumério (p. 94)

Fonte: elaborado pelo autor com base em Porena (2017m).

5.1.8 Referências (diretas e indiretas) a estilos da música ocidental

Quadro 16 – Características de kinder-Musik – outras referências

(continua)

Canto gregoriano (p. 39, 175)
Composição medieval (p. 167)
Cânones (p. 17, 30, 42, 43, 57, 81 a 89, 94, 99, 138, 177 e 205)
Polifonia coral (p. 178, 195 [<i>madrigaletto</i>])
Coral Luterano (p. 181 - 183)

¹⁸² *Un insieme di testi di varia natura, tali comunque da permettere, o per contrasto o per affinità, una reciproca integrazione.*

¹⁸³ *Scegliere un qualsiasi testo monodicamente intonato, facente parte di una liturgia (romana, ambrosiana, bizantina, ma anche luterana, anglicana, valdese ecc. o di altra religione).*

Quadro 16 – Características de *kinder-Musik* – outras referências

(conclusão)

Dodecafonismo (p. 66)
Contrapontos (p. 113-114)
Moteto (p. 115-116)
Fuga e Mini Fuga (p. 119-122)
Missa – <i>Kyrie; Gloria [organum a duas vozes], Credo; Sanctus; Agnus Dei</i> (p. 175-179)
Música de Vanguarda (p. 161 [pode ser eletrônica]; 163 [eletrônica ou concreta], 165, 166)
Composição moderna ou contemporânea [não eletrônica] (p. 167)
Período barroco (p. 161, 165)
Período Clássico (p. 161)
Música Romântica (p. 165)
<i>happening</i> (p. 214)
<i>Musica leggera</i> (p. 166)
Música sacra (responsorial, antifônica, salmo etc.) ¹⁸⁴ (p. 204)

Fonte: elaborado pelo autor com base em Porena (2017m).

5.1.9 Possibilidades de emissão do som (usuais ou não) para alguns grupos de instrumento e para a voz

Além das características musicais propriamente ditas, explicitadas nos quadros anteriores, *Kinder-Musik* apresenta, também, uma variedade de possibilidades específicas de emissão (usuais ou não) para alguns grupos de instrumento e para a voz. Essas características estão retratadas a seguir:

¹⁸⁴ *responsoriali, antifonali, salmodianti ecc.*

Quadro 17 – Acerca dos recursos (instrumentais, vocais e outros)

(continua)

Flautas doces	Sons usuais (p. 104)
	Dedos que se movem rapidamente no registro agudo (p. 104)
	<i>Frullato</i> (p. 104)
Instrumentos melódicos (de sopro e de arco)	Sons usuais (p. 108)
	Sons deformados (assobios, rangidos, sons mastigados, harmônicos, <i>ponticello</i> , glissandos) (p. 108, 132)
	Arco ou dedos sobre o instrumento (p. 108)
Instrumentos de arco	Rápido glissando para cima e para baixo em posição aguda. (p. 104)
	Arco <i>sul ponticello</i> (p. 104)
	Arco batido na parte de trás do instrumento (p. 104)
	Quintas com corda solta (quaisquer), <i>cres.</i> e <i>dim.</i> à vontade (p. 129)
Instrumento de teclado ou piano	Forma usual (p. 33-35, 61, 102)
	Executar o baixo contínuo (de acordo com os números da partitura) (p. 73)
	<i>Clusters</i> ou cachos de notas com a mão fechada (p. 53, 71, 103)
	Pesquisa aos instrumentos de modos não usuais de tocar – criação de um repertório de possibilidades (p.136)
Instrumentos de percussão	Percussão (p. 77; p. 106; p. 108)
	Fricção (p. 108)
	Xilofones e Metalofones: repetição de notas 5,7,9,11 [um número para cada executante] (p. 125)
	Separação em pele, metal e madeira (p. 130)
	Material de base: golpes rápidos e ligeiros (preferencialmente dedos) em livre, arritmica sucessão, tais que formem um <i>formicolio</i> contínuo, somente perceptível (ppp) (p. 133) ¹⁸⁵

¹⁸⁵ *Materiale di base: colpi rapidi e leggeri (preferibilmente dita) in libera, aritmica successione, tali da formare un formicolio continuo, appena percettibile (ppp).*

Quadro 17 – Acerca dos recursos (instrumentais, vocais e outros)

(conclusão)

Voz	Canto usual (p. 99, 108, 125 [junto com algumas notas dos xilofones])
	Canto nasalizado (p. 108)
	“Pronúncia à vontade, mas anasalada, à francesa” ¹⁸⁶ (p. 117)
	Boca <i>chiusa</i> (p. 99, 127)
	Risada contida e irregular (p. 100, 106, 108)
	Leitura arritmica, promíscua e confusa (p. 100, 106, 108, 204)
	Fonemas extraídos de um livro de ornitologia (p. 175)
	Canto de melodia, variando os outros parâmetros sonoros que não a altura (p. 205)
Outros	Batidas em uma superfície qualquer de madeira (p. 42, 43, 46, 47, 77, 135)
	Aplauso arritmico (p. 108)
	Metrônomo de cores ou cronômetro (p. 161)
	Rádio (p. 159, 162, 163, 166)
	Gravador (p. 160 [distorcer os sons com o microfone], 161 [separar fragmentos da música original], 164, 165, 166, 168, 170)
	Toca discos (p. 161, 162, 163, 165, 166)
	Objetos variados (p. 134, 135, 163)
	Para objetos variados: “Cada executante escolhe um objeto ressonante diferente (caixa, caixinha, madeira do banco, panela, copo, papel, etc.) e outro, com o qual possa produzir som (percuti-lo, friccioná-lo)” ¹⁸⁷ (p. 135)
	Sequência gestual ou coreográfica (p. 203)

Fonte: elaborado pelo autor com base em Porena (2017m).

Além dessas, Porena inclui, também, outras possibilidades de interação com a voz falada. A citação a seguir traz uma lista, indicada pelo autor:

¹⁸⁶ *Pronuncia a piacere ma nasalizzata, alla francese.*

¹⁸⁷ *Ogni esecutore sceglie un diverso oggetto risonante (scatola, cassetta, legno del banco, pentola, bicchiere, carta ecc.) e un altro con cui sollecitarlo (percuoterlo, strofinarlo ecc.)*

- leitura de um diálogo (de um conjunto de fragmentos dialogados) obtidos de um livro (ou livros) de aventura ou de ficção científica;
- leitura alternada de breves diálogos ou piadas obtidas de quadrinhos ou de tirinhas de boa qualidade;
- leitura de um texto poético notável intercalado com um comentário a outro texto;
- leitura coral de um texto obtido por decomposição e sucessiva recomposição arbitrária de um trecho literário notável, ou de um artigo de jornal, ou de uma coleção de provérbios;
- leitura de um texto qualquer acompanhada da leitura do mesmo texto de trás para frente (*a ritroso*);
- leitura de textos diferentes;
- leitura contrapontística de uma coleção de preceitos e do mesmo direcionada para o negativo;
- leitura contrapontística de um texto escolar ou de uma receita de cozinha;
- leitura (representação) de um texto teatral já existente ou inventado etc. (PORENA, 2017m, p. 206, tradução nossa).¹⁸⁸

5.1.10 Kinder-Musik: abertura de possibilidades

Outra característica da obra é que, no decorrer das propostas, Porena aponta para diversos modos de interagir e criar música. Algumas vezes, a instrução é jogar dados, outras, sortear cartas para fazer uma sequência numérica. Há, também, a possibilidade de construir coletivamente um plano de execução, seguir as improvisações de um ou mais regentes, responder a estímulos dos outros participantes de várias maneiras e, também, de ler e executar o que está proposto nas partituras apresentadas (sempre com a possibilidade de adaptações e mudanças posteriores, concordadas pelo grupo).

Por fim, destaca-se que, em vários momentos, aparecem comentários que indicam um cuidado com a escuta. Não são poucas as vezes em que o autor pede movimentos calmos do regente e afirma ser necessário esperar o tempo de reação dos participantes. Além disso, as intensidades mais pedidas são piano e pianíssimo, o que, também, tem uma relação direta com essa ênfase na escuta.

¹⁸⁸ *Una lettura di un dialogo (di un insieme di frammenti dialogati) ricavato da un libro (da libri) di avventura o di fantascienza; una lettura alternata di brevi dialoghi o battute ricavate da fumetti o da strip di buona qualità; una lettura di un noto testo poetico intercalato dal commento a un altro testo; una lettura corale di un testo ricavato dalla scomposizione e successiva arbitraria ricomposizione di un noto brano letterario, o di un articolo di giornale, o di una raccolta di proverbi; una lettura di un qualsiasi testo accompagnato dalla lettura dello stesso testo a ritroso; una lettura promiscua di testi differenti; una lettura contrappuntata da una raccolta di precetti e degli stessi volti al negativo; una lettura contrappuntata da un testo scolastico e da un ricettario di cucina; una lettura (rappresentazione) di un testo teatrale già esistente o inventato ecc.*

5.2 MÚSICA PRIMEIRA OU EXPERIÊNCIAS MUSICAIS DE BASE

A denominação deste subitem contém a tradução do título das duas obras aqui consideradas, conectadas pela conjunção “ou”, que foi tomada para salientar a complementaridade das duas expressões, isto é, para dizer que se trata de duas denominações referentes ao mesmo tipo de proposta, apesar de serem textos de épocas diferentes da produção do autor – *Musica Prima* é de 1979, enquanto *Esperienze Musicali di Base* foi lançado em 2003. Esses títulos referem-se, portanto, à expressão “de base”, já considerada no capítulo anterior.

5.2.1 *Musica Prima*: estrutura da obra e contextualização

A citação a seguir, dos editores das *Indagini Metaculturali*, extraída da Introdução à edição mais recente de *Musica Prima*, oferece outros detalhes a respeito do contexto deste livro:

Escrito no final dos anos setenta, logo depois de *Musica-Società*, *Musica Prima* (1978)¹⁸⁹ é, talvez, o texto didático de Porena de maior difusão e notoriedade. Baseia-se parcialmente em um trabalho precedente, intitulado *La musica nella scuola dell'obbligo* (*Pro Musica Studium*, editado por Domenico Cieri, Roma 1975); comparado a este, no entanto, dá um salto conceitual significativo, passando de texto orientado a objetivos ainda fundamentalmente escolares, à reflexão sobre o pensamento musical e as oportunidades educacionais que isso oferece, tornando-o o fundamento do futuro das experiências musicais de base.¹⁹⁰ (Palavra dos Editores da obra *In* PORENA, 2017e, p. XII e XIII, tradução nossa).

No que diz respeito às características estruturais da obra, trata-se de uma proposta que tem como escolha principal, para a ‘atividade de base’, a prática de composição – palavra, aqui, entendida em sentido amplo. Ainda na apresentação do texto – seção “como usar este livro” – Porena indica duas tabelas que serviriam para orientar uma possível divisão por séries dos aspectos tratados na obra; uma delas pode servir, também, como sumário dos assuntos

¹⁸⁹ No índice da Coleção, aparece 1979 como ano de publicação.

¹⁹⁰ *Scritto alla fine degli anni Settanta subito dopo Musica-società, Musica Prima (1978) è forse il testo didattico di Porena di maggiore diffusione e notorietà. Si basa parzialmente su un lavoro precedente intitolato “La musica nella scuola dell'obbligo” (edita da Pro Musica Studium, a cura di Domenico Cieri, Roma 1975); rispetto ad esso, tuttavia, compie un salto concettuale non da poco, in quanto passa da testo orientato a obiettivi ancora fundamentalmente scolastici, a riflessione sul pensiero musicale e sulle opportunità didattiche che questo offre, facendone il fondamento delle future dell'esperienze musicali di base.*

que serão tratados por ele. Ressalte-se que em mais de uma passagem do texto, Boris afirma que se trata apenas de uma sugestão e que o professor – ou o grupo que for fazer o programa da escola – precisa ficar atento a fatores específicos do contexto da escola e dos estudantes que a frequentam.

Os termos “composição codificada” (PORENA, 2017e, p. 129-227) e “composição informal” (PORENA, 2017e, p. 19-112) referem-se, respectivamente, ao trabalho com as notas – neste caso, frequências do sistema temperado – e a manipulação de outras sonoridades – ruídos, sons do ambiente, sons sem altura definida etc. Não se trata, no entanto, de valorizar uma prática em detrimento da outra, ou de usar uma delas como preparação para a outra; pelo contrário, assume-se que são apenas duas possibilidades diferentes de trabalho e que, por essa razão, lançam luz a aspectos diversos e, assim, podem ser tomadas como complementares e trabalhadas simultaneamente.

Quadro 18 – Organização geral dos conteúdos apresentados (8 anos)

(continua)

Tabela 1 (8 anos)	
Primeiro ciclo (2 primeiros anos)	
O sistema som-silêncio (falado-silêncio): execução, direção (todos, alternadamente); controle das durações, gráficos de improvisação; gráficos de execução; análises, discussões; a dinâmica e suas variações; [...]; falado, jaculatória, sussurros, sons, barulhos [<i>rumori</i>], na experiência cotidiana (duração 4-6 meses) [...]	
<i>Música não codificada</i> ¹⁹¹ (<i>informal</i>)	<i>Música codificada</i> (as notas)
O primeiro repertório [...]: análises do alfabeto; transformações; improvisações a um e dois coros; partituras simples para um coro (primeiro sem, depois com eixos temporais). [...]	Exercícios de respiração; exercícios rítmicos; a entoação vocal: uma altura única, dois, três sons contíguos; flauta doce: exercícios de emissão, progressiva ampliação do âmbito tonal; a composição: sequências improvisadas e escritas de duas, três notas sem indicações de valor, depois, progressivamente, com os valores 1-4; análise de tipos formais simples /A B A e similares/; uso e não uso da pulsação [...]

¹⁹¹ Grifos do autor.

Quadro 18 – Organização geral dos conteúdos apresentados (8 anos)

(conclusão)

Segundo Ciclo (3 anos)	
<i>Música não codificada (informal)</i>	<i>Música codificada (as notas)</i>
Extensão das análises e da prática (improvisação, composição, execução) [...]; partituras particulares; observações concomitantes a respeito de sons [<i>suoni e rumori</i>] na experiência cotidiana; análises auditivas dos ambientes; invenção de sons, construção de instrumentos etc; integração de sons, gestos, palavras, projetos teatrais, dramatizações	Progressiva aquisição, auditiva e de execução (canto e flauta doce); análise do campo diatônico e de seus intervalos; exercícios rítmicos; improvisações e composições escritas de sequências melódicas; realização de fórmulas de composição a mais níveis; análises de monodias simples – populares, gregorianas etc. [...]
Terceiro ciclo (3 anos)	
(já na média inferior e em maior grau na superior, o presente texto pode se tornar assunto de estudo e discussão [<i>Musica Prima</i>]). Primeiras indagações (reflexões, discussões) sobre música, o seu funcionamento comunicacional e o seu uso na sociedade. O material (os materiais), os critérios lógicos elementares, a composição como processo:	
<ul style="list-style-type: none"> - escuta musical (passiva, ativa); análise auditiva e análise da partitura; - tipologia musical em relação ao uso social (música clássica, <i>leggera</i>, <i>pop</i>, <i>folk</i>, <i>jazz</i>); - tipologia em relação à época histórica (exemplos de música medieval, renascentista, barroca, clássica, romântica, contemporânea); - tipologia com relação à fonte sonora (os instrumentos e seus timbres, classificação por famílias, grupos; complexos instrumentais; a orquestra; os sons eletrônicos e concretos; concertos nas escolas) 	
<i>Música não codificada (informal)</i>	<i>Música codificada (as notas)</i>
Aprofundamento analítico-compositivo dos diversos materiais e dos seus usos; o sinal (motivado, não motivado ¹⁹²), a codificação; partituras complexas, poliorais; problemas de integração; modos de integração na prática da improvisação; pesquisas de onomatopéias (na linguagem falada, nos quadrinhos etc), sobre ênfases e suas conotações, sobre os modos de fonação que distinguem os dialetos etc [...]	Teoria e prática dos campos diatônicos (\emptyset , 1, 2, # e b) e dos seus modos, além de alguns campos “defeituosos” e alterados, eventualmente do campo cromático total; ritmos, métricas variáveis, constantes; estruturas melódicas complexas [...]; composição a duas vozes (nota pedal, movimentos paralelos, contrários até a independência das vozes; programação e controle vertical dos intervalos). [...]
Experimentos de integração entre sons codificados e não codificados. Integração com palavra e gesto: teatro musical. <i>Nota: a prática musical, alternando vários tipos, será possivelmente quotidiana (15-30 minutos) nos primeiros ciclos; nos seguintes será regulada pelos horários vigentes.</i>	

Fonte: elaborado pelo autor com base em Porena (2017e, p. 14-15).

¹⁹² Sinais motivados e não motivados: nas páginas 78 e 79 de *Musica Prima*, encontra-se uma explicação referente ao uso desses termos. Nas palavras de Porena: “Un simbolo si dice ‘motivato’ quando fra la sua struttura e quella dell’oggetto o del processo simboleggiato esiste un rapporto di somiglianza o analogia” [um símbolo diz-se ‘motivado’ quanto entre a sua estrutura e a do objeto ou do processo simbolizado existe uma relação de semelhança ou de analogia” (PORENA, 2017e, p. 78, tradução nossa). Assim, se para uma palma, desenha-se uma mão, trata-se de um símbolo ‘motivado’, se, por outro lado, escolhe-se um círculo para representar esta mesma palma, pode-se dizer que, nesta perspectiva, esse círculo é um ‘símbolo não motivado’, uma vez que faz referência à uma escolha convencionalizada, sem relação direta de analogia.

A partir da leitura desta tabela, a estrutura da obra já começa a se mostrar. Além disso, a seguir, encontra-se um resumo dos principais aspectos considerados em cada uma das cinco partes em que Porena divide o texto e, também, acerca da Antologia, que aparece ao final do livro. As principais tarefas propostas para os participantes são: compor, improvisar, grafar, tocar um instrumento, cantar e analisar peças compostas por outros colegas ou trazidas por alguém. Existe uma ênfase no trabalho coletivo, que inclui discussões e alternância de papéis (regente, executante, compositor etc.). As palavras a seguir reforçam algumas dessas características, referentes à proposta do livro: a música, "não tanto vai ser 'ensinada', mas deriva de uma pesquisa coletiva sobre o modo de fixar, de qualquer modo, as características essenciais de uma experiência, para repeti-la, verificá-la, analisá-la, entre outras ações." (PORENA, 2017e, p. 26).¹⁹³

5.2.1.1 O Sistema Som-silêncio;

O que é proposto nesta seção refere-se a um sistema binário de presença e ausência de som (0 e 1, sim e não, portanto, som e não-som). No entanto, Porena deixa claro que não se trata de ausência absoluta de som e, sim que, com esta proposta, "se distinguem, então, os sons 'pertinentes' à experiência musical em curso (sucessão falada – silêncio) daqueles que não o são". Ainda tratando dessa ideia, o autor complementa suas considerações a respeito do "não-som" e afirma: "a escuta do silêncio poderá dar ocasião para uma análise 'acústica' do ambiente (revelação dos sons, normais e excepcionais, e das relativas fontes)" (PORENA, 2017e, p. 23, tradução nossa).¹⁹⁴

Outra característica dessa seção é que, nesse caso, a presença de som é sinônimo de uso da voz, sobretudo de sons "falados". Diz Boris que muito frequentemente o som falado é considerado a mais normal de todas as atividades sonoras¹⁹⁵ (PORENA, 2017e, p. 20). Este som a que Porena se refere não dá ênfase para o significados das palavras, isto é, trata a fala como objeto musical/sonoro. Então, adverte o autor, é importante: "atenção para que o som falado

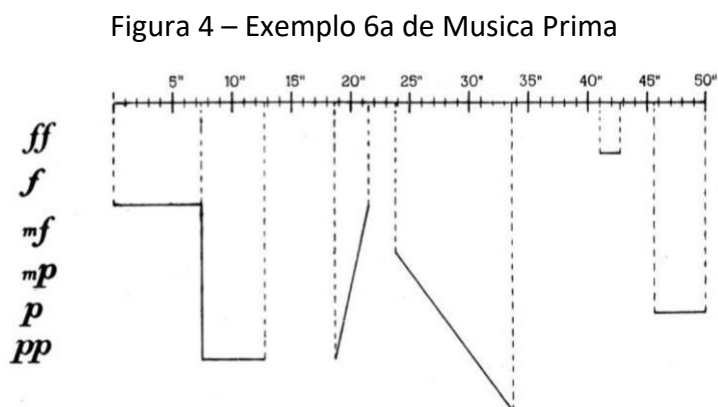
¹⁹³ *Non tanto va 'insegnata' quanto piuttosto ricavata da una ricerca collettiva sul modo di fissare in qualche modo le caratteristiche essenziali di un'esperienza, per ripeterla, verificarla, analizzarla o altro.*

¹⁹⁴ *Si distingueranno quindi i suoni 'pertinenti' all'esperienza musicale in corso (successione parlato – silenzio) da quelli che non lo sono [...] L'ascolto del silenzio potrà fornire l'occasione per un'analisi 'acustica' dell'ambiente (rilevamento dei suoni, normali ed eccezionali, e delle relative sorgenti).*

¹⁹⁵ *Assai spesso il parlato viene individuato come la più normale delle nostre attività sonore (volte alla produzione di suoni).*

se inicie e se interrompa (termine) exatamente ao sinal do regente (reduzindo ao mínimo a inércia dos reflexos)” (PORENA, 2017e, p. 22, tradução nossa).¹⁹⁶

Como já apontado, Porena inclui, desde o início do trabalho, a atividade de grafar e analisar as seqüências trabalhadas. A figura a seguir, mostra um exemplo de gráfico, indicado pelo autor como uma possibilidade de notação para este bloco:



Fonte: Porena (2017e, p. 40).

Observa-se, ainda, que, junto com o sistema de presença/ausência de som, inclui-se, algumas vezes, uma régua de segundos, no processo de notação; a sobreposição de seqüências – denominadas de “composições policorais” (PORENA, 2017e, p. 36) –; a análise das relações horizontais e verticais, bem como o uso de dinâmicas (contrastes – forte/piano – e transições – crescendos e diminuendos).

Existe, ainda, em alguns momentos, uma indicação para que a frequência (altura) dos sons seja estabilizada, ou seja, que a presença de som se transforme em uma nota *tenuta* – qualquer e, se for o caso, diferente da dos outros participantes, nesse momento. Esse tipo de trabalho é considerado, também, no início do estudo das notas (notação tradicional), mas, como já apontado, preparar para uma prática posterior não é a única função dessa seção da obra.

¹⁹⁶ *Quindi: attenzione a che il parlato inizi e s’interrompa (termini) esattamente al cenno del direttore (riducendo al minimo l’inerzia dei riflessi).*

5.2.1.2 Composição

Logo depois de apresentar o sistema som/silêncio, Porena dedica um bloco do livro para fazer algumas considerações a respeito do termo ‘composição’, da forma como é usado na obra, e, assim, dá mais detalhes acerca do projeto proposto. A citação a seguir comenta a palavra que dá nome a este item:

[...] ‘composição’ como aqui o entendemos, compreende ‘improvisação’ (composição improvisada) e subentende ‘análise’ e ‘execução’ como momentos de verificação. Em particular, portanto, a prática da execução (vocal e instrumental) deve ser iniciada contemporaneamente à atividade de composição. Para o estudo dos instrumentos e do canto, consultem-se os métodos em uso. (PORENA, 2017e, p. 54, tradução nossa).¹⁹⁷

Desse modo, fica evidente que o termo é tomado de maneira ampla e inclui esses outros aspectos citados. Além disso, entende-se que essas escolhas têm uma implicação no modo de ver o trabalho com música, dentro do que são denominadas situações “de base”.

Outro aspecto apontado por Porena neste item está descrito nas palavras a seguir:

A pesquisa, escolha e classificação dos sons e ruídos é fase operativa essencial em toda atividade de composição com os sons não codificados [...]. Com a dupla prática de composição aqui proposta, os participantes poderão experimentar duas condições iniciais opostas: ausência de uma convenção social, sua pesquisa e definição coletiva; aquisição de um sistema selecionado pela cultura (dominante). Ambas as condições iniciais e as vias que incluem são provavelmente essenciais para uma ‘experiência cultural de base’. (PORENA, 2017e, p. 59, tradução nossa).¹⁹⁸

Aparece, ainda, como outro aspecto que caracteriza a proposta desta obra, uma ênfase para o trabalho com “critérios analíticos fundamentais”, como pontos que dão suporte às práticas indicadas – termos citados por Porena: identidade; semelhança; oposição; gradação;

¹⁹⁷ *Il termine ‘composizione’ come qui lo usiamo comprende ‘improvvisazione’ (composizione improvvisata) e sottintende ‘analisi’ e ‘esecuzione’ come momenti di verifica. In particolare va quindi avviata, contemporaneamente alla composizione, la pratica dell’esecuzione (vocale e strumentale), almeno per quanto richiesto dall’attività compositiva. Per lo studio degli strumenti, come per il canto, si rimanda ai metodi in uso.*

¹⁹⁸ *La ricerca, scelta e classificazione di suoni e rumori è fase operativa essenziale in tutta l’attività compositiva con i suoni non codificati [...] Con la duplice pratica compositiva qui proposta i partecipanti avranno modo di sperimentare due opposte condizioni iniziali: assenza di un convenuto sociale, sua ricerca e definizione collettiva, acquisizione di un sistema selezionato dalla cultura (dominante). Ambedue queste condizioni iniziali e le vie che ne nascono sono probabilmente essenziali a un’esperienza culturale di base.*

continuidade/descontinuidade; adição; integração; constituição de níveis (ordens) de integração; estruturas e processos.

5.2.1.3 A composição de sons não-codificados

Como já indicado, a denominação “sons não codificados” refere-se ao trabalho com frequências indefinidas ou não entendidas como tons musicais pelo sistema tonal. Assim, estimula-se, nesse item, da mesma forma que no sistema som-silêncio, um processo de classificação e criação de uma notação para esses sons, isto é, está em jogo, aqui, a própria codificação.

Este bloco é dividido em quatro tipos de “repertório”, conforme a descrição que se segue:

1º repertório – sons alfabéticos: prolongáveis, não prolongáveis; com componente vocálico, sem componente vocálico. Um tipo de som, vários tipos, sons diferentes executados simultaneamente e transformações (Ex: a → m → v.).

2º repertório – sons vocais não alfabéticos; sons obtidos com as mãos e os pés, sem o uso de objetos; pesquisa de possibilidades; escolha de um repertório limitado de sons, dentre as possibilidades estabelecidas pelo repertório; classificação deste repertório; simbolização gráfica; composição de uma partitura.

3º repertório – sons de objetos variados, não especificamente destinados ao uso musical; sons de instrumentos musicais sem levar em conta a técnica ‘convencional’;

4º repertório – a) som móvel nos imediatos entornos de uma nota (dito, também, som ‘emoldurado’¹⁹⁹; b) som móvel; c) ‘grupos de sons’ – *composizione areale*[composição “a-real”²⁰⁰] – campos de probabilidade.

¹⁹⁹ *Suono mobile negli immediati dintorni di una NOTA (detto anche suono ‘smodulato’).*

²⁰⁰ A respeito desse quarto repertório, consideram-se as três interpretações do prefixo “a”, com significados diferentes, de que fala Koellreutter: (1) Prefixo grego: alpha privativo. Nesta acepção, dá ideia de transcendência privando o conceito de seu valor absoluto. Incorpora determinado conceito em outro, de maior abrangência. Ex: atonal, a-métrico, arracional. (2) Prefixo grego: alpha negativo. Nesta acepção, dá ideia de negação: ateu (sem Deus), anônimo (sem nome), acéfalo (sem cabeça), anuro (sem rabo). (3) O terceiro significado do prefixo a é derivado do prefixo latino “ad” e dá ideia de acréscimo: adição, aculturação, assimilação (KOELLREUTTER, 2018, p. 11). Entende-se, portanto, que Porena faz referência ao primeiro grupo quando usa o termo *areale*.

As palavras a seguir comentam a escolha desse último grupo e, assim, trazem mais detalhes a respeito do que Porena propõe:

Os componentes deste quarto repertório não são, todavia, os sons em si e tanto menos aqueles codificados pelo ‘sistema temperado’ (as ‘notas’); são, ao contrário, campos de probabilidade para os valores paramétricos principais. Por isso se fala, também, de composição a-real ou ‘de campo’. (PORENA, 2017e, p. 114, tradução nossa).²⁰¹

5.2.1.4 Discussão geral sobre forma

Neste bloco, o tema de discussão é a forma, um dos elementos fundamentais das análises feitas por Porena a partir de exemplos vindos da prática em sala de aula – recolhidos por ele e por seus colaboradores. Na citação a seguir encontra-se uma definição do autor acerca da palavra, de maneira genérica: “[...] usamos o termo ‘forma’ para indicar um conjunto de propriedades [...] analisáveis – ou, então, imediatamente aferíveis – para confronto direto entre as partes do objeto e entre essas e o todo” (PORENA, 2017e, p. 126, tradução nossa).²⁰²

Além disso, ele lembra que, no caso da música, essas propriedades precisam funcionar no eixo temporal, que é unidirecional – vai do início até o fim, não dá voltas. Por isso, a memória é considerada um aspecto importante para a discussão.

Outro ponto tratado neste bloco diz respeito à multiplicidade de possibilidades de análise da forma. A partir disso, Porena faz uma distinção entre formas produzidas pela cultura e a oportunidade de invenção, para enfatizar a relatividade de todo sistema classificatório. Além disso, assume que se trata de um tema complexo, possível de ser considerado em diversos níveis: “A interdependência das partes não é mais uma soma nem uma estratificação, mas um sistema complexo a mais níveis, cada um dos quais regulado por leis próprias porém enganchado aos outros níveis por leis de conexão transversal” (PORENA, 2017e, p.124).²⁰³

²⁰¹ *I componenti di questo quarto repertorio non sono tuttavia i suoni stessi e tanto meno quelli codificati dal ‘sistema temperato’ (le ‘note’); sono invece dei campi di probabilità per i valori parametrici principali. Per questo si parla anche di composizione areale o ‘di campo’.*

²⁰² *[...] usiamo il termine ‘forma’ per indicare un insieme di proprietà [...] analizzabili – o anche immediatamente afferrabili – per confronto diretto tra le parti dell’oggetto e tra queste e il tutto.*

²⁰³ *l’interdipendenza delle parti non è più una somma né una stratificazione, ma un sistema complesso a più livelli, ognuno dei quali regolato da leggi proprie ma agganciato agli altri livelli da leggi di collegamento trasversale.*

5.2.1.5 Composição de sons codificados

Logo após essas considerações a respeito da forma, aparece outra seção prática, dessa vez voltada para o uso de frequências reconhecidas como “notas” pelo sistema temperado e, também, caracterizada pelo uso da escrita musical convencional. Ressalta-se, novamente, que, como afirma o autor: “não se trata do modo ‘normal’ de compor, contraposto com um modo ‘moderno’, ‘de vanguarda’ ou, ainda, de uma fase propedêutica, ‘mais fácil’” (PORENA, 2017e, p. 130, tradução nossa)²⁰⁴, trata-se, apenas, de uma outra possibilidade de trabalho que, como já visto, sugere-se que seja praticada ao mesmo tempo que as já mencionadas.

Além disso, na citação a seguir, Porena dá mais detalhes a respeito do que propõe neste bloco de *Musica Prima*:

Não pretendemos o ensinamento sistemático da composição, a transmissão de um sistema qualquer de signos, de níveis e de regras, cuja validade histórica no presente há de se duvidar. O uso dos sons codificáveis virá aqui tratado sobre a base dos mesmos critérios de lógica elementar experimentados para os sons não codificados, deixamos à parte a mediação dogmática da tradicional teoria harmônico-contrapontística. (PORENA, 2017e, p. 131, tradução nossa).²⁰⁵

Considera-se, também, que Porena sugere para essa prática o canto (solfejo) e a flauta doce, mas deixa aberta a possibilidade de uso de outros instrumentos, a depender do contexto.

Outro aspecto que caracteriza essa proposta são os gestos, similares ao manossolfa do método Kodály.²⁰⁶ Como já mencionado, uma das atividades propostas é a improvisação. Assim, quando se trata de “repertórios” – coleção de sons – com alturas definidas, a regência sugerida é feita por meio do manossolfa.

Da mesma forma que na composição de “sons não codificados”, este bloco é separado por “repertórios”, isto é, por coleção de sons a serem usados na prática da composição. O

²⁰⁴ *Non si tratta del modo ‘normale’ di comporre, contrapposto a un modo ‘moderno’, ‘d’avanguardia’ o anche a una fase propedeutica, ‘più facile’.*

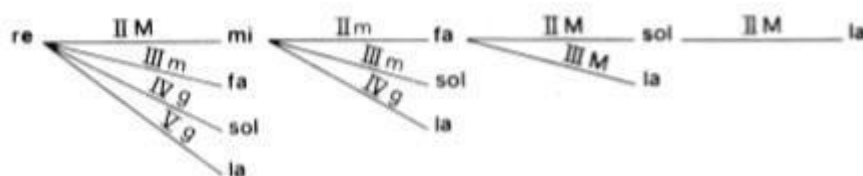
²⁰⁵ *Non miriamo cioè all’insegnamento sistematico della composizione, alla trasmissione di un qualsiasi sistema di segni, di livelli e di regole, della cui validità storica nel presente c’è ragione di dubitare. L’uso dei suoni codificati verrà qui trattato sulla base degli stessi criteri di logica elementare sperimentati per i suoni non codificati, lasciando da parte la mediazione dogmatica della tradizionale teoria armonico-contrappuntistica.*

²⁰⁶ Embora Kodaly utilize o manossolfa e tenha ficado conhecido por isso, os primeiros indícios de manossolfa surgem com Guido D’Arezzo. Depois dele, diversos outros autores utilizaram este recurso. A respeito disso, sugere-se a consulta do texto *Características e Focos de Aprendizagem de Diversos Sistemas de Solfejo* (FREIRE, 2005).

primeiro deles tem como título “experimentos de análises/composições com apenas duas notas”. Essa série inclui “sequências com duas notas de duração igual” (fá e sol) e “sequências com duas notas e duas durações diferentes” (proporção de 1 para 2). Os próximos “repertórios” considerados são os seguintes: “três notas – mi, fá e sol”; “sequências com três notas e durações 1, 2, 3 e 4” (esses números fazem referência, novamente, às proporções rítmicas); “notas de ré a lá”; “experimentos de análises/composições sobre o campo de oitava – ré a ré (notas sem alteração, ou seja, trata-se do modo dórico); “campo diatônico ‘zero’, que trabalha com os modos, nomeados, inicialmente, com o nome da primeira nota (ex: “modo de mi”); “digressões sobre eixos de simetria”; “alterações (bs e #s).

Outro ponto de destaque é que, ao início de cada subitem, Porena apresenta um diagrama de análise dos intervalos possíveis, a partir das notas escolhidas. A figura a seguir, extraída da seção que trata das notas de ré a lá, traz um exemplo disso:

Figura 5 – Exemplo de catalogação dos intervalos, Musica Prima



Fonte: Porena (2017e, p. 158).

5.2.1.6 Antologia

A última parte de *Musica Prima* traz uma série de exemplos derivados das diversas propostas incluídas na obra. A respeito desse bloco, Porena afirma:

Esta seção antológica compreende um certo número de exemplos ‘reais’ – ou seja, não construídos a escopo demonstrativo – recolhidos em diversas situações de ‘base’, escolas médias e elementares, cursos de atualização para professores e operadores culturais, centros associados etc. (PORENA, 2017e, p. 233, tradução nossa).²⁰⁷

Além disso, o autor inclui notas analíticas, em cada exemplo, mas deixa claro que se trata apenas de “uma leitura possível” (PORENA, 2017e, p. 233). Ainda de acordo com as

²⁰⁷ Questa sezione antologica comprende un certo numero di esempi ‘reali’ – cioè non costruiti a scopo dimostrativo – raccolti in diverse situazioni di ‘base’, scuole medie ed elementari, corsi di aggiornamento per insegnanti e operatori culturali, centri associativi ecc.

palavras de Porena a respeito deste item, os exemplos estão divididos por “grupos de trabalho”, o que não corresponde a uma ordem “progressiva”.

5.2.2 Experiências Musicais de Base: estrutura da obra e contextualização

Esta obra é parte da seção III das *Indagini Metaculturali*, cujo escopo faz referência à sistematização das definições da Hipótese Metacultural, bem como se propõe a apresentar uma série de “experiências” práticas, conduzidas por Porena e seus colaboradores. Este bloco da coleção é composto por seis livros dos quais os primeiros dois tratam das formulações teóricas e os demais referem-se aos campos da música (10c – 2003), das artes visuais (10d – 2010) e da linguagem verbal (10e e 10f, de 1999 e 2010, respectivamente).

Ao falar a respeito desta seção, um dos editores da obra dá mais detalhes a respeito dessas Experiências Musicais de Base, aqui consideradas:

Começamos com as experiências musicais – de base, naturalmente. A isso é dedicado o terceiro livro – Experiências Musicais de Base, que recolhe as melhores experiências neste âmbito, de Porena e de seus colaboradores. Essas provêm do trabalho de campo, com crianças e jovens praticamente desprovidos de competência musical, além do trabalho com operadores com vários graus de especialização. (SANCHES *apud* PORENA, 2017b, p. x, tradução nossa).²⁰⁸

Esse livro foi publicado pela primeira vez em 1999 e é derivado de uma obra anterior, intitulada *Musica da*, Ricordi 1985. O período de trabalho de campo do qual a obra emerge refere-se aos anos de 1974 a 1999 e foram conduzidos, sobretudo, pelo Centro de Pesquisa e Experimentação Metacultural. Além disso, o texto inclui exemplos de um curso de aperfeiçoamento para educadores musicais, realizado por Alberto Pezza, na *Università degli Studi di Roma “Tor Vergata”*, nesse período.

Considera-se, ainda a título de introdução da obra, a ideia de livro aberto, recorrente nos escritos de Porena. Assim, aqui, novamente, não está em questão a criação de um método, isto é, a indicação de um modo de trabalhar que deve ser seguido tal e qual a

²⁰⁸ *Cominciamo dalle esperienze musicali – di base, naturalmente. Ad esse è dedicato il Libro Terzo – Esperienze musicali di base, che raccoglie le migliori esperienze in quest’ambito di Porena e dei suoi collaboratori. Esse spaziano dal lavoro sul territorio, con bambini e giovani praticamente sprovvisti di competenza musicale, fino al lavoro con operatori con vario grado di specializzazione.*

narrativa determina; o tom do texto, como o próprio título indica, está mais para relato de experiência e reflexão acerca das possibilidades que surgem a partir desse tipo de trabalho.²⁰⁹

O livro é composto por nove capítulos, separados em Premissa e três “ciclos” intitulados, respectivamente, “autogerador”, “formalizante expansivo” e “aberto, que reforça a autonomia”. A citação a seguir comenta a escolha de palavras do subtítulo da Premissa e, assim, dá mais detalhes a respeito do escopo da obra como um todo:

Como subtítulo desta premissa, pode-se ler: a experiência musical como *strumento formativo do individuo e da sociedade*. Assim, a ênfase está posta no aspecto formativo geral que esse tipo de experiência assume quando presente em contextos educativos – em particular na escola. (PORENA, 2017b, p. 15, tradução nossa).²¹⁰

O primeiro ciclo dedica-se, a partir da ideia de projeto, ao que se refere à escolha e classificação de sons, de maneira geral, ainda sem a utilização de alturas definidas. Como em *Musica Prima*, está em questão, também, o trabalho de criação de um código – notação: entender e se fazer entender; reconhecimento do componente linguístico e cultural deste processo – bem como o uso do binômio análise/composição. Esta seção é composta por três capítulos.

O primeiro deles, “Sons de Chegada – Sons em Emissão”, propõe um trabalho de catalogação e classificação – de acordo com critérios estabelecidos pelo próprio grupo – de sons de duas naturezas distintas: a expressão “sons de chegada” refere-se à escuta da paisagem sonora do ambiente em que se está trabalhando – por exemplo, carro que passa, vozes de fora e som do vento –; já os “sons em emissão”, como o próprio nome sugere, diz respeito à pesquisa, seguida pela classificação, de possibilidades de sons que podem ser emitidos pelos participantes do grupo.

O segundo capítulo, intitulado “A Improvisação Informal”, dedica-se ao mesmo tipo de trabalho denominado de “informal” em *Musica Prima*. Utiliza-se, nesta seção, vogais e fonemas falados, bem como alguns sons de percussão, corporal e/ou em objetos presentes na sala, para que um ou mais regentes – função que pode ser desempenhada por todos os membros do grupo – combinem esse repertório de sons por meio do uso de gestos

²⁰⁹ Nota-se, mais uma vez, uma similaridade com Schafer, que, ao fazer referência à uma experiência realizada por ele, não diz “faça assim” e, sim, “eu fiz assim” (SCHAFFER, 2011).

²¹⁰ *Come sottotitolo a questa premissa leggiamo: l’esperienza musicale come strumento di formazione dell’individuo e della società. L’accento è quindi posto sull’aspetto generalmente formativo che l’esperienza musicale assume quando viene calata in contesti educativi e in particolare nella scuola.*

previamente acordados. Essas improvisações sugeridas incluem, também, o uso de dinâmicas – forte, piano, pianíssimo etc. – e, ainda, as pausas.

Para terminar esse primeiro ciclo, o capítulo “A notação dos Projetos Informais”, refere-se ao processo de criação de um código para grafar esses sons e inclui, também, uma série de considerações a respeito de algumas possibilidades de notação, de maneira a colocar em discussão a eficácia do código criado, isto é, permitir que o grupo entenda o que escreveu na hora da execução.

O segundo ciclo, tem como material a notação e o uso de frequências definidas como notas pelo sistema temperado. Ao anunciar este bloco, o editor da edição de 2017 escreve que, ao final dele, o participante “terá adquirido uma bom domínio de um código preexistente, transmitido de modo a destacar sua relatividade cultural” (SANCHÉS *apud* PORENA, 2017b, p. 6, tradução nossa).²¹¹ Esta seção é composta por quatro capítulos, conforme explicitado a seguir: “A Composição Codificada – primeira aproximação”; “A Composição Codificada Monolinear no Campo Diatônico \emptyset : quinta ré-lá”; “Progressiva diferenciação de Valores de Duração”; e “A Composição Codificada Monolinear no Campo Diatônico \emptyset ”, seguido por uma “Conclusão”. Destaca-se que, diferentemente de *Musica Prima*, neste ciclo, o pentagrama é apresentado paulatinamente, começando com uma linha e uma bolinha, em duas localizações diferentes – na linha e embaixo da linha – seguido por duas linhas e assim sucessivamente, até chegar às cinco linhas da pauta musical tradicional.²¹²

O terceiro ciclo, de subtítulo *aperto, rinforzante l'autonomia* [aberto, que reforça a autonomia] , pode ser definido da seguinte maneira:

Enfim, um terceiro ciclo aberto [...] reafirma a arbitrariedade da definição dos limites do Universo Cultural Local dentro do qual se movem as experiências musicais de base e convida o participante a empreendê-las de novo. O objetivo profundo desta obra de Porena não é, de fato, a aquisição de competência técnica, mas sim de autonomia composicional. (SANCHÉS *apud* PORENA, 2017b, p. 6, tradução nossa).²¹³

²¹¹ *acquisito una buona padronanza di un codice preesistente, trasmessogli in un modo che ne ha sottolineato la relatività culturale.*

²¹² O procedimento de introduzir o pentagrama paulatinamente é utilizado por diversos autores. No Brasil, por exemplo, Heitor Alimonda usa esse sistema na coleção de iniciação ao piano (ALIMONDA, 1967).

²¹³ *Infine, un terzo ciclo aperto [...] ribadisce l'arbitrarietà della definizione dei limiti dell'UCL entro cui si muovono le Esperienze musicali di base e invita il partecipante a intraprenderne di nuove. L'obiettivo profondo di quest'opera di Porena non è infatti la acquisizione di competenza tecnica, bensì di autonomia compositiva.*

Este ciclo é composto por dois capítulos: A Improvisação no Campo Diatônico \emptyset e O Diálogo Sonoro; utiliza, também, como meio de improvisação, alguns gestos derivados da técnica de manossolfa.

Além desses três ciclos, o autor acrescenta, como apêndice à obra, alguns textos que têm o objetivo de discutir assuntos específicos. A seguir encontra-se o título de cada um deles e, assim, explicita-se a que se referem: “Didática da Escuta”; “Didática da Voz e do Sentido Melódico”; “A Experiência Rítmica”; “Rock, Animação, Consumo”; “Didática da Prática Instrumental”; e “A Educação Musical no Biênio Obrigatório”.

5.3 METODOLOGIA DE TRABALHO PROPOSTA NESSAS OBRAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este item tem como objetivo discutir as indicações presentes, nas obras consideradas, que têm relação com os modos pelos quais esses textos podem ser utilizados na prática e que, portanto, apontam para uma metodologia de trabalho específica. Essas considerações foram divididas, aqui, em três níveis distintos: o primeiro deles se refere à interação do leitor com os textos – de que maneira os diversos trechos podem ser lidos, interpretados e recriados –; o segundo diz respeito ao trabalho do grupo – em uma sala de aula, por exemplo – com o material sonoro – funções que podem ser desempenhadas, atividades propostas e seus modos de realização –; apresenta-se, ainda, um terceiro nível acerca das relações desse tipo de trabalho com música na Educação Básica e, também, na sociedade, de maneira ampla.

No que diz respeito à interação com os textos e à abertura de possibilidades, pode-se tomar as seguintes citações:

Kinder-Musik não é um método de aprendizado e ensino de música, que se pressupõe conhecida como prática elementar. *Kinder-Musik* é apenas uma seleção, artificialmente ordenada, de materiais, curiosidades musicais, sugestões, projetos, provocações, cujo resultado auditivo depende de algumas variáveis (culturais, psicológicas, ambientais), cuja configuração em um certo local e em um certo tempo não é previsível, a não ser em medida insuficientemente aproximativa. (PORENA, 2017m, p. 219, tradução nossa).²¹⁴

²¹⁴ *Kinder-Musik non è un metodo per l'apprendimento e l'insegnamento della musica, che si presuppone conosciuta come pratica elementare. Kinder-Musik è solo una raccolta, artificialmente ordinata, di materiali, curiosità musicali, suggerimenti, progetti, provocazioni, il cui esito auditivo è funzione di alcune variabili (culturali, psicologiche, ambientali) la cui configurazione in un certo luogo e in un certo tempo non è prevedibile se non in misura insufficientemente approssimativa.*

a- os textos musicais e verbais são passíveis de todas as modificações e adaptações (transposição, mudança de registro, simplificações, “facilitações”, acréscimos rítmicos, etc.) que, em cada caso, possa tornar mais fácil sua compreensão e utilização. [...] f- Kinder-Musik pode, também, ser utilizado da seguinte maneira: abrindo-o, lendo-o (ou não), fechando-o, reinventando-o. (PORENA, 2017m, p. 1, tradução nossa).²¹⁵

Musica Prima e Esperienze Musicale di Base seguem a mesma linha; as tabelas com um possível programa para escola são indicadas como sugestões; o itinerário proposto em cada uma das unidades é aberto; além disso, Porena deixa claro que o exercício da composição codificada, como ele denomina o trabalho com a notação tradicional, não deve vir depois ou apenas como resultado da “composição informal”; pelo contrário, o que ele defende é que os dois tipos de prática aconteçam concomitantemente; assim, novamente, não dá para falar de um livro que é para ser estudado do início até o fim, nesta ordem.

Observam-se, portanto, três aspectos principais referentes à interação com os textos: a possibilidade de adaptação e recriação das peças apresentadas e das atividades propostas; a constatação do autor de que o resultado sonoro do trabalho será sempre diferente e que isso tem a ver com os Universos Culturais Locais a que pertence cada um dos indivíduos do grupo em que as atividades serão realizadas; trata-se de escritos não lineares, uma vez que apresentam uma diversidade de propostas que podem ser escolhidas de acordo com os interesses de cada leitor e que, também, poderão ser trabalhadas simultaneamente. Assim, pode-se dizer que Porena permite que o leitor/executante seja, também, autor, junto com ele, seja por meio das possíveis adaptações, seja pelo caráter particular que a realização do trabalho tomará em cada contexto.

No que diz respeito ao trabalho do grupo, destaca-se, principalmente em *Musica Prima e Esperienze Musicale di Base*, a forte presença do binômio composição e análise, tratado no capítulo anterior. Nesse caso, a atividade de compor tem relação com a música escrita – com diversos tipos de códigos, existentes ou inventados –, mas, também, diz respeito à improvisação, isto é, composição em tempo real. Essa improvisação acontece de diversas formas; uma das mais utilizadas por Porena é a de um maestro que combina gestos

²¹⁵ a. *I testi musicali e verbali sono passibili di tutte quelle modifiche e quegli adattamenti (trasporto, cambiamento di registro, ‘facilitazioni’, aggiunte ritmiche ecc.) che, caso per caso, ne possano rendere più agevole la comprensione e l’utilizzazione. [...] f. Kinder-Musik può anche essere utilizzato nei modi che segue: aprendolo, leggendolo (oppure no), richiudendolo, reinventandolo.*

previamente acordados com os participantes e, assim, produz uma sequência de sons, que será sempre diferente.

Esse aspecto leva para outro ponto de destaque, no que se refere à metodologia de trabalho proposta, que é a ideia de que os participantes do grupo desempenhem todas as funções – práticas e, também, de pensamento. Assim, em diversos trechos, Boris afirma que o papel de regente – improvisador, na maioria dos casos – é apenas uma função que precisa ser desenvolvida por todos. Ele salienta, ainda, ao se referir à Educação Básica, que o trabalho com composição precisa ser acompanhado pelo desenvolvimento da prática instrumental e vocal, para que os participantes possam tocar e/ou cantar as composições que serão realizadas pelo grupo e, desse modo, experimentar, de maneira prática, como elas soam.

Outro ponto que tem relação com este assunto é a ideia de jogo, presente em *Kinder-Musik*. Com isso, Porena chama para um fazer prático, ativo, mas acrescenta a possibilidade de experimentações, criações de novas regras e/ou novos jogos – como as crianças sempre fazem, diria Porena – o que aponta, também, para a arbitrariedade das regras; esse aspecto tem estreita relação com a Hipótese Metacultural, tratada no segundo capítulo deste estudo. Além disso, esta postura coloca a possibilidade de erro como parte do processo de “jogar” e assim permite que os participantes experimentem as possibilidades sem medo e que o clima da aula seja de brincadeira.

Observa-se que o trabalho com o jogo não é uma particularidade da obra de Porena, essa metodologia aparece como recurso na obra de diversos educadores musicais, tais como Brito (2019), Paynter (2000), Schafer (2009, 2011, 2018), Delalande (2019) e David Bedford (FLUSSER, [s. d.]). Além disso, como ressalta Moreira (2021), em um trabalho que trata de *Kinder-Musik*, diversos psicólogos que se dedicaram ao desenvolvimento humano vêm o jogo como uma maneira de aprender. Esse mesmo autor cita o livro *Homo Ludens*, de Johan Huizinga, para dizer que o jogo está presente em toda história da humanidade.

Há, ainda, mais um aspecto que deriva do termo “composição” do binômio considerado – análise/composição –, trata-se do processo de notação, tanto no que se refere à criação de uma grafia alternativa, como no que diz respeito ao processo de composição a partir do trabalho com notação tradicional. Esta ideia tem a ver com a natureza cultural dos códigos – combinados que funcionam em um Universo Cultural Local específico e que apresentam uma dimensão arbitrária. Para desenvolver esta questão, toma-se a citação a

seguir, em que Porena trata da criação de um código alternativo e sua relação com a notação convencional:

[...] seria, todavia, utópico – e, no fundo, metodologicamente incorreto – propô-la sem levar em conta aquilo que é, do fato que a sociedade já produziu uma codificação musical e sobre ela construiu uma cultura, ainda viva e dominante. Não se trata de adquirir esta cultura passivamente nem de contestá-la na ignorância: ocorre, em vez disso, difundir os instrumentos analíticos para reconhecê-la como cultura e não como verdade absoluta. Em particular nos parece necessário que na escola, e desde a *prima elementare*, se experimentem situações e comportamentos: a) na ausência de um código (trabalho, então, para constituir um, de restrita validade local); b) na presença de um código (trabalho de aprendizagem e uso deste); c) ainda na presença de um código, sobre o qual agir, porém modificando-o. (PORENA, 2017e, p. 133-134, tradução nossa).²¹⁶

Desse modo, fica evidente que, quando Porena fala de composição, refere-se, também, à criação e à modificação de um código já existente e que, nessa perspectiva, esses aspectos são fundamentais para os processos de aprendizagem que acontecem na Educação Básica.

O segundo termo do binômio – análise – funciona, também, como um dos fundamentos da proposta metodológica aqui considerada e se dá de diversas formas. Um primeiro aspecto a ser destacado neste item é que o processo de análise, de acordo com Porena, é complementar ao de composição, tratado anteriormente; assim, além de fazer música – compor, tocar – é necessário, também, nessa perspectiva, falar a respeito do que se fez, para que a prática possa ser compreendida. Essas análises serão feitas a partir do gráfico de realização da peça – partitura, tradicional ou não – e/ou de gravações realizadas pelos próprios estudantes para identificar trechos que se repetem – forma – e, também, maneiras como as melodias e sequências sonoras se organizam no tempo – intervalos presentes, simetria, assimetria, repetições, repetições com variação etc. Além disso, são encorajadas, também, análises interdisciplinares – contextualização histórica e cultural, relações com outras artes etc.

²¹⁶ [...] sarebbe tuttavia utopistico – e, in fondo, metodologicamente scorretto – proporla senza tener conto di ciò che è, del fatto che la società ha già provveduto a una codificazione musicale e su di essa ha costruito una cultura, [134] tuttora viva e dominante. Questa cultura, non si tratta di acquisirla passivamente né di contestarla nell'ignoranza: occorre invece diffondere gli strumenti analitici per riconoscerla come cultura e non come verità assoluta. In particolare, ci sembra necessario che nella scuola, e fin dalla prima elementare, si sperimentino situazioni e comportamenti: a) in assenza di un codice (lavoro quindi per costituirne uno, di ristretta validità locale); b) in presenza di un codice (lavoro di apprendimento e uso di questo); c) ancora in presenza di un codice, su cui agire però per modificarlo.

É importante salientar, ainda, que o termo análise, nesse contexto, tem a ver com um trabalho com a lógica elementar e inclui processos de classificação e separação em unidades, de acordo com um parâmetro analítico preestabelecido pelo grupo. Considera-se, também, que o processo de análise funciona, a partir das ideias de Porena, como algo que dá suporte a novas composições e, ainda, mostra-se como alternativa ao processo de transmissão do conhecimento musical, do professor para o aluno; recorde-se de que quem analisa as peças são os próprios estudantes.

Ainda no que diz respeito às funções e modos de trabalhar em grupo, distingue-se, aqui, uma figura que toma lugar de destaque em alguns trechos: o professor, facilitador, animador musical ou operador (meta)cultural, como aparece em algumas passagens. Esse lugar de destaque se dá, nessa perspectiva, porque Porena procura fugir de uma lógica que denomina como tradicional, em que o professor está no topo da hierarquia e ensina o que deve ser feito. Assim, o que o autor sugere, como já foi considerado no capítulo anterior, é que a interação entre todos os membros do grupo seja responsável pela produção do conhecimento – musical, neste caso – e que o professor abra mão da posição de autoridade.

Nesse sentido, destaca-se que, em diversos trechos das obras citadas, Porena afirma que o trabalho do professor precisa acontecer de maneira a buscar a autonomia dos estudantes e, assim, que o grupo possa se tornar cada vez mais independente dele²¹⁷. Desse modo, cabe ao professor, também, a interpretação e adaptação dos textos, para que todos possam entender e conseguir realizar as atividades propostas e, além disso, a regulação dos processos coletivos, de maneira que cada membro do grupo tenha a oportunidade de participar ativamente do processo; para citar as palavras de Porena, o professor deve cuidar para que os estudantes possam: “agir com liberdade, mas sobretudo deixar aos outros liberdade de agir” (PORENA, 2017m, p. 215, tradução nossa).²¹⁸

Para considerar o terceiro nível da discussão proposta – as relações desse tipo de trabalho com música na Educação Básica e, também, com a sociedade de maneira ampla – pode-se tomar a citação a seguir, em que Paola Bučan fala a respeito do trabalho desenvolvido por eles:

²¹⁷ Nota-se, novamente, uma semelhança com Schafer (2011) que defende que o professor deve trabalhar para sua própria extinção. Outro autor que fala disso é Koellreutter, quando diz que não ensina nada e que só fala o que o estudante pede (BRITO, 2001).

²¹⁸ *Agire in libertà, ma soprattutto lasciare agli altri libertà di agire.*

Por exemplo, existia uma atitude em relação à música, de quem não a conhecia, dizendo 'não gosto'. 'Não?'. 'Não gosto...'. Então você, através deste trabalho, deu... uma linguagem... como se fosse chinês.... Se você não tem as chaves de entrada, não entra... Porém, na nossa cultura europeia ocidental... ocidental... música é importantíssima. Assim, através deste trabalho, você cria gente que, tranquilamente, pode dizer 'não gosto porque'. Não, 'não gosto e basta'. Este porquê é importante... O porquê. Porque eles souberam ler e dizer ativamente. Sabem como se lê auditivamente, assim podem falar. Não estão excluídos. E esta é, também, uma grande vantagem. (BUČAN, 2021, p. 4, tradução nossa).²¹⁹

Outro trecho que desenvolve o assunto de outra maneira vem das finalidades gerais da prática Musical de Base que, de acordo com *Musica Prima*, são:

Desenvolvimento, sobretudo nas crianças, das capacidades analíticas e de controle (autocontrole); – Desenvolvimento da sociabilidade, ou seja, dos comportamentos adequados a uma certa situação, mas não por esta condicionados; – Desenvolvimento da capacidade de organizar, controlar e desenvolver um trabalho de grupo, de reagir a estímulos ambientais com reações, por sua vez, estimulantes; a distinguir entre papel – função social – e privilégio (o compositor, o regente, o executante, quem escuta... desenvolvem em uma certa situação e em um tempo determinados papéis diversos, subordinados um ao outro, sem, todavia, que nenhum desses seja ligado por investidura à pessoa e constitua, então, privilégio) etc. Os critérios com os quais nossa proposta se informa metodologicamente – que não se cristaliza em um 'método', mas indica um modo de trabalhar, oferece à discussão uma linha de intervenção cultural e política – são coerentes com as motivações e fins: não estão, então, ligadas à especificidade do discurso referente à música, mas os são logicamente anteriores. (PORENA, 2017e, p. 9-10, tradução nossa).²²⁰

Dessa citação, destaca-se a ênfase que Porena dá para o trabalho em grupo como um aspecto fundamental para a metodologia proposta; além disso, salienta-se, também, que essas experiências de "comportamento social adequado" vêm junto com o não

²¹⁹ *Per esempio, c'era un atteggiamento verso la musica, da chi non la conosce, dicendo "a me non mi piace". "No?". "Non mi piace...". Allora tu, attraverso questo lavoro hai dato... un linguaggio... come se fosse cinese... Se non hai le chiavi di entrate, non si entra... Però nella nostra cultura europea occidentale... occidentale... [la] musica è importantissima. Per cui attraverso questo lavoro tu hai creato gente che tranquillamente po' dire "non mi piace perché". No, "non mi piace e basta". Questo perché è importante... il perché. Perché l'hanno saputo leggere e dire attivamente. Sanno come si legge uditivamente, per cui possono parlare. Non sono esclusi. E questo è anche un grosso vantaggio.*

²²⁰ *Lo sviluppo, soprattutto nei bambini, delle capacità analitiche e di controllo (autocontrollo); – lo sviluppo della socialità, cioè dei comportamenti adeguati a una certa situazione sociale ma non da essa condizionati; – lo sviluppo della capacità di organizzare, controllare e svolgere un lavoro di gruppo, di reagire a stimoli ambientali con reazioni a loro volta stimolanti, di distinguere tra ruolo –funzione sociale– e privilegio (il compositore, il direttore, l'esecutore, l'ascoltatore svolgono in una certa situazione e a tempo determinato ruoli diversi, subordinati l'uno all'altro, senza tuttavia che nessuno di essi sia legato per investitura alla persona e costituisca quindi privilegio) ecc. I criteri cui si informa la nostra proposta metodologica –che non si cristallizza in un 'metodo' ma indica un modo di lavorare, offre alla discussione una linea d'intervento culturale e politico– sono coerenti alle motivazioni e ai fini: non sono quindi legati alla specificità del discorso musicale ma gli sono logicamente anteriori.*

condicionamento a uma determinada situação ou tipo de trabalho, isto é, não se trata de um treinamento para que os estudantes ajam de acordo com uma proposta fixa, determinada pelo autor, e, sim, um processo de conscientização e construção coletiva.

Outro ponto de destaque é que Porena reconhece nesses objetivos uma função política e cultural, ou seja, trata-se de uma proposta que se mostra consciente das implicações amplas na formação geral do cidadão. Este aspecto liga-se, ainda, à ideia de que a proposta de *Musica Prima*, nesse caso, apesar de tomar a música como objeto de estudos e não excluir a possibilidade de especialização, caso seja a vontade de algum dos estudantes, tem como objetivo a formação básica a partir de fundamentos lógicos anteriores à especialização – musical, neste caso.

Destaca-se, também, o estímulo à diversidade, tanto de propostas presentes nas três obras consideradas, como de intervenções possíveis, trazidas pelos participantes. Assim, trata-se de uma proposta que visa o múltiplo e, assim, aponta para os vários modos de se tratar a música e, conseqüentemente, os diversos aspectos do conhecimento em uma perspectiva ampla e consciente da culturalidade do “Universo Local”.

Apesar de as propostas apresentadas não terem como objetivo o trabalho especializado, salienta-se que, na Premissa de *Esperienze Musicale di Base*, Porena indica algumas particularidades do fenômeno musical e as relaciona com uma possível justificativa para que o estudo de música esteja presente na escola de Educação Básica. A citação a seguir traz mais detalhes acerca do assunto e se inicia enumerando algumas possíveis funcionalidades da música na sociedade:

[...] função desencadeadora, libertadora, ou vice-versa, equilibradora, pacificadora, introdução de comportamentos de grande interação e euforia²²¹ ou de momentos de forte interiorização, valência terapêutica ou suspensão de consciência, ordem ou caos. [...] E nós gostaríamos de dar-lhe um lugar estável no nosso programa escolar? Sim, propriamente por esta extrema disponibilidade ao *diverso*, ao contraditório. (PORENA, 2017b, p. 17, tradução nossa).²²²

²²¹ O termo original desta citação poderia ser traduzido, de maneira literal, como introdução de comportamentos orgiásticos, referente a orgias. No entanto, a partir do contexto, optou-se por “comportamentos de grande interação e euforia”, uma vez que o termo italiano, derivado do latim, permite que a palavra original seja interpretada dessa maneira. A respeito disso, veja-se Orgia ([2022]).

²²² [...] *funzione scatenante, liberatoria, o, viceversa, equilibratrice, rappacificante, induzione di comportamenti orgiastici o di momenti di forte interiorizzazione, valenze terapeutiche o sospensione di coscienza, ordine o caos. [...] E noi vorremmo darle un posto stabile nel nostro ordinamento scolastico? Sì, proprio per questa sua estrema disponibilità al diverso, al contraddittorio.*

Desse modo, o argumento da diversidade, tratado no parágrafo anterior, volta a aparecer, agora como justificativa para a inclusão da música no currículo da Educação Básica e, assim, reafirma o objetivo metodológico de Porena.

Por fim, para terminar esta seção, considera-se a citação a seguir, de *Musica Prima*, que retoma alguns elementos já examinados e inclui um novo:

Uma atividade musical de base na escola e na sociedade moderna não pode não se mover a partir da situação atual, dominada pelo mecanismo – gerido de fora – de produção e consumo, mesmo que se proponha como fim a sua superação e a sua substituição com um projeto de ‘discurso’ difuso e não gerido – nem mesmo autogerido. A condição primeira desta atividade é, portanto: eliminar o volume de valores e hierarquias não mais utilizáveis sem evidente efeito regressivo, assim, para iniciar uma experimentação global com todos os materiais e com todos os modelos operativos que a nossa realidade cultural nos põe à disposição. (PORENA, 2017e, p. 130-131, tradução nossa).²²³

Dessas palavras, fica evidente que Porena não pretende desconsiderar a situação da sociedade atual, até mesmo as questões referentes à mídia e ao consumo; no entanto, o ponto de destaque, aqui, é que, ao partir dessa situação, pretende superá-la por meio da metodologia proposta. Essa superação seria, portanto, o equivalente, no trabalho com música, ao salto do cultural para o metacultural, tratado no segundo capítulo.

²²³ *Un’attività musicale di base nella scuola e nella società odierna non può che muovere dalla situazione attuale, dominata dal meccanismo – eterogestito – di produzione e consumo, anche se si pone come fine il suo superamento e la sua sostituzione con un progetto di ‘discurso’ difuso e non gestito – neppure autogestito. Condizione prima di questa attività è quindi: eliminare l’ingombro di valori e gerarchie non più utilizzabili senza evidente effetto regressivo, così [130] da avviare una sperimentazione globale con tutti i materiali e con tutti i modelli operativi che la nostra realtà culturale ci mette a disposizione.*

**6 – ASPECTOS QUE SE REFEREM À
EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: A
BNCC, OS SISTEMAS DE ENSINO
APOSTILADO E A CONSIDERAÇÃO
DE UMA EXPERIÊNCIA**

INTERMEZZO 4

Diálogo fictício 7. Projetemos uma região (PORENA, 2017n, p. 25-26)

Aldo: Te proponho um jogo: projetemos uma região com montes, planícies, rios e tudo o que é necessário.

Elisabetta: Não se projetam regiões. Elas são como a natureza as formou.

Aldo: Então você acha que a natureza formou as regiões, talvez até as suas fronteiras...

Elisabetta: Isso não. As fronteiras fomos nós que atribuímos, mas as características de um certo território, se plano ou montanhoso, se árido ou com bosques, isso é obra da natureza...

Aldo: ...mesmo que nós irriguemos os desertos e drenemos os pântanos ou desmatemos as montanhas e reflorestemos as pradarias?

Elisabetta: Certamente, os homens fazem a sua parte, mas é sempre a natureza a dar-nos o calor e o frio, o sol e a chuva...

Aldo: ... e o efeito estufa, onde você coloca?

Elisabetta: você tem razão: o homem não faz outra coisa senão mudar tudo o que a natureza produz... seria capaz, também, de criar uma região que não existe?

Aldo: Eu só propus um jogo, um faz de conta...

Elisabetta: ... e quem sabe se um dia não teremos que inventar uma região habitável na Lua ou em Marte, ou o que for...

Diálogo Fictício 3. Quanto tempo dura o tempo? (PORENA, 2017n, p. 14-15)

Rosella: Este ano a escola não termina nunca.

Alberto: É verdade, não se pode mais.

Rosella: Tem ainda um mês...

Margherita: Apesar disso, dura como todos os anos.

Alberto: Sim, mas neste ano, os meses parecem mais longos...

Rosella: ... enquanto as férias parecem mais curtas.

Margherita: Só que o tempo é feito sempre de segundos, minutos, horas etc.

Rosella: Se é por isso, não é feito de nada.

Alberto: O que você quer dizer?

Rosella: Que o passado não existe mais porque é passado, o futuro não existe ainda, porque ainda não chegou....

Margherita: mas o presente, olha ele aqui, o temos nas mãos...

Rosella: pensemos um pouco: o que temos nas mãos?

Alberto: Margherita tem razão! Você não pode negar que o presente está aqui conosco, agora.

Rosella: Mas quanto dura este agora? Você não tem tempo para perceber e já passou!

Margherita: Então dura menos de um segundo?

Rosella: Não, não dura de fato!

Alberto: Como seria isso?

Margherita: Mas, se há um momento dissemos que este ano a escola não termina nunca?

Alberto: E então, o que medem os relógios se não o tempo que passa?

Rosella: Talvez sejam as coisas que passam, não o tempo.

Margherita: E o que significa que as coisas passam, se não existe o tempo que as faz passar?

Rosella: Talvez, nem mesmo seja correto dizer que as coisas existem, até porque mudam continuamente....

Margherita: e o tempo não é outra coisa senão a medida da sua mudança.

Neste capítulo, apresentam-se algumas considerações a respeito da Educação Básica no Brasil da atualidade para propor um diálogo com o pensamento de Porena: em que as ideias do autor são relevantes para a realidade brasileira? O que os questionamentos trazidos por ele nos permitem ver com relação a alguns aspectos da educação no Brasil? De que maneiras os princípios defendidos pelo autor podem entrar em funcionamento?

Para investigar essas questões e apresentar algumas respostas possíveis, o capítulo foi dividido em três partes. A primeira diz respeito à presença da música na escola, bem como a alguns aspectos da legislação que rege esta prática. O foco desta primeira seção está na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, 2018). A segunda trata do crescimento dos Sistemas de Ensino Apostilados como uma das características relevantes – e, também, alarmante – da educação brasileira dos dias atuais. Apresenta-se, em seguida, uma

experiência, realizada no Colégio Etapa, escola localizada na cidade de São Paulo, desenvolvida com base em alguns aspectos do pensamento de Porena.

Ainda como nota introdutória do capítulo, considera-se que os pontos apresentados a seguir não têm como objetivo abranger todos os possíveis aspectos que podem entrar em diálogo com o pensamento de Porena. Apenas a pretensão de totalidade já seria uma incoerência com essas ideias que, como já visto, principalmente no segundo capítulo, aponta para a diversidade, pluralidade de relações e complexidade envolvidas nos processos de relação com o conhecimento.

Além disso, como destaca Souza (2014) em um artigo publicado na revista da Associação Brasileira de Educação Musical, intitulado *Sobre as Várias Histórias da Educação Musical no Brasil*, é possível escrever a história de diversas maneiras, tanto no que se refere à construção da narrativa – forma como o texto é construído, que sempre traz, de alguma maneira, a interpretação do autor – quanto no que diz respeito ao foco escolhido – legislação, associações de classe, livros didáticos etc. Com isso, salienta-se, mais uma vez, a impossibilidade de abranger a totalidade de relações possíveis.

6.1 A BNCC E A MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Apresenta-se, neste item, uma breve contextualização a respeito da presença da música na Educação Básica e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como de sua finalidade no universo da educação escolar brasileira. Em seguida, analisam-se alguns aspectos mencionados nas Competências Gerais da Educação Básica e, também, algumas particularidades da área de linguagem, da qual a música faz parte na seção que diz respeito ao Ensino Fundamental. Salienta-se, ainda, uma ambiguidade trazida pelo documento que se relaciona com os conceitos de saber e pensar, já considerados.

De acordo com Del-Ben e Pereira (2019), a prática musical aparece, pela primeira vez mencionada em um currículo escolar brasileiro, no programa, de 1838, do Colégio Pedro II.²²⁴ De acordo com o texto citado, a música é incluída para suprir uma demanda da elite da época, "habituada ao teatro lírico e às cerimônias religiosas com grande aparato musical,

²²⁴ Com diversos *campi*, o Colégio Pedro II está localizado no estado do Rio de Janeiro e, hoje, integra a rede pública federal de ensino. Para mais informações a respeito da instituição, sugere-se o acesso ao seguinte endereço: <https://www.cp2.g12.br/using-joomla/extensions/components/content-component/article-categories/9971-o-cpii-em-libras.html> (acesso em 3 set. 2022).

instrumental e vocal" (DEL-BEM; PEREIRA, 2019, p. 190), apesar de estar presente, como prática, desde muito antes, tanto nas culturas dos povos originários, como nas ações educacionais dos jesuítas, já nos primeiros anos do processo colonial (FONTERRADA, 2008).

Anos mais tarde, a partir de 1931, estabelece-se o Canto Orfeônico "a serviço de uma prática coletiva disciplinadora, incutidora de estados de espírito ligados ao amor e exaltação à pátria e ao civismo" (DEL-BEM; PEREIRA, 2019, p. 190). A respeito dessa prática, Goldemberg (1995) destaca, em suas análises, a forte associação entre música, disciplina e civismo, bem como aponta para a associação, feita por diversos autores, entre o canto orfeônico e o projeto político da Era Vargas. Galinari (2007) analisa vários documentos da época e destaca o caráter coletivo e abrangente, mas não deixa de considerar a relação entre esse projeto e a propaganda para o estado, de caráter cívico, moral e disciplinador.

Outro marco importante para este histórico é a promulgação da Lei 5692, de 1971, que, em seu artigo número 7 (BRASIL, 1971), determina a obrigatoriedade da Educação Artística. No entanto, o texto original não menciona a música e nem explica o que seria Educação Artística. Penna (2013), ao falar a respeito dessa lei, cita alguns documentos do Conselho Federal de Educação, que regulamentaram a formação de professores nessa área, e, com isso, dá mais detalhes a respeito de sua abrangência. A autora menciona a Resolução nº 23, de 23 de outubro de 1973, que fala de Música, Artes Plásticas, Desenho Geométrico e Artes Cênicas. Com isso, destaca que "a música integra, potencialmente, o campo da Educação Artística" e diz que, "ao mesmo tempo, está também presente uma orientação polivalente, na forma da habilitação geral" (PENNA, 2013, p. 56).

Subtil (2012), ao falar a respeito da Educação Artística, destaca que a lei foi comemorada por muitos professores, principalmente porque estabelecia relações entre a prática artística e as discussões teóricas a respeito de criatividade e livre expressão que estavam sendo feitas nesse período, mas destaca, também, que o texto "não colocou em pauta as propostas de artistas e movimentos artísticos que se envolveram numa arte mais engajada" (SUBTIL, 2012, p. 130). Ao fazer referência aos antecedentes desse processo, a autora cita o movimento escolanovista que crescia, tanto no Brasil como nos Estados Unidos.

Apesar disso, ao considerar as especificidades da música e a presença dessa linguagem nas escolas a partir dessa época, Fonterrada (2008, p. 222) afirma que "essa prevalência da expressão sobre a técnica contribuiu para o não desenvolvimento da educação musical" nas escolas, de modo geral, apesar de continuar presente em algumas situações isoladas.

Nos anos 1990 surge a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394/96 (BRASIL, 1996). Para Penna (2013):

A comparação entre os dispositivos normativos a respeito do ensino de arte/música no corpo das leis da década de 1970 – a Lei 5692/71 – e da década de 1990 – a atual Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) – revelam uma situação bastante similar: em ambos os casos, apesar da nomenclatura diferente, há uma referência genérica à área de arte, sem qualquer indicação a respeito das linguagens artísticas que potencialmente integram esse campo. (PENNA, 2013, p. 54-55).

Não é por acaso que Figueiredo (2021) começa seu histórico a respeito do tema – Música e Educação Básica no Brasil – com a lei de 1971 e afirma que os aspectos presentes no texto citado "ainda fazem parte das concepções e ações referentes ao ensino de artes na escola e estão presentes nas práticas educativas em diversos contextos" (FIGUEIREDO, 2021, p. 138). Na lei de 1996, ainda em vigor, depois de algumas alterações que serão comentadas a seguir, o termo "Educação Artística" é substituído por "ensino de arte".

Outro grupo de documentos que podem ser destacados são os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a, 1997b, 1998), documentos dirigidos aos anos iniciais do Ensino Fundamental e que possuem caráter de orientação. Esses textos não apresentam, portanto, um currículo fechado. O campo das artes é dividido em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. No entanto, para retomar Figueiredo (2021), salienta-se mais uma vez que essa mudança de nomenclatura não significou uma revisão do modelo polivalente. Apesar disso, a partir dos anos 2000, a legislação que regula os cursos superiores para a formação de professores, passa a estabelecer licenciaturas em cada uma das áreas específicas, não mais em Educação Artística. As diretrizes para os cursos de graduação em música, teatro e dança são de 2004 (BRASIL, 2004a, 2004b, 2004c); já as que se referem ao curso de Artes Visuais são de 2009 (BRASIL, 2009). Na interpretação de Figueiredo,

Com as diretrizes específicas fica evidente que as universidades devem preparar profissionais em cada área específica das artes, não mais numa perspectiva polivalente. Durante alguns anos, as instituições de ensino superior promoveram suas alterações curriculares e hoje, considerando o aparato legal existente, as universidades e faculdades formam professores e professoras para cada área do campo das artes, ou seja, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. (FIGUEIREDO, 2021, p. 144-145).

Essas especificações foram ganhando espaço na legislação aos poucos. A Lei nº 11769/08, acrescentou um parágrafo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que menciona, especificamente, a música como "conteúdo obrigatório, mas não exclusivo" (BRASIL, 2008) do componente curricular arte. Apenas em 2016, com mais uma alteração da LDB no trecho citado – Lei 13278/16 (BRASIL, 2016a) – é que as Artes Visuais, a Dança e o Teatro, juntamente com a Música, passam a ter lugar no texto principal da LDB.

É nesse contexto que surgem as discussões a respeito da Base Nacional Comum Curricular. De acordo com a última versão do referido texto, a BNCC "[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica." (BRASIL, 2018, p. 7). A simples consideração desse enunciado, isto é, da tarefa que este documento pretende realizar, já aponta para uma questão importante para a discussão aqui proposta: será que é mesmo necessário definir um conjunto de "aprendizagens essenciais"? Se este for o caso, essas aprendizagens teriam como foco o pensar – habilidades metodológicas para pôr em funcionamento, de maneira crítica, informações diversas; possibilidades de estabelecer relações; capacidades de analisar e interagir com materiais diversos – ou o saber?

Em um texto intitulado *Música e Educação Básica: sentidos em disputa*, Del-Ben e Pereira (2019) analisam as três versões da BNCC que se referem ao Ensino Fundamental e, assim, contextualizam e discutem os sentidos que esse documento foi tomando ao longo de sua elaboração, com foco na área de música. Na introdução do texto, os autores reconhecem que os sentidos estabelecidos nas relações entre as práticas musicais possíveis e os contextos escolares não são fixos, isto é, estão em permanente disputa. Além disso, afirmam que as mudanças que dizem respeito à legislação representam apenas uma parte dessas disputas, uma vez que existe uma diferença entre o que está escrito na lei e as diferentes formas em que o texto é aplicado (ou não).

Para fazer referência à primeira versão (BRASIL, 2015), esses mesmos autores escolhem, como título da seção que trata disso, a seguinte formulação: "pensar a música no contexto da educação básica: um primeiro exercício de (re)construção" (DEL-BEN; PEREIRA, 2019, p. 122). Já na primeira versão, a música aparece como uma das linguagens artísticas, da mesma maneira que na LDB, já comentada. O documento destaca, também, que cada uma

dessas linguagens "tem uma singularidade que exige abordagens específicas e especializadas" (BRASIL, 2015 *apud* DEL-BEN; PEREIRA, 2019, p. 193). Além disso, para os autores,

[...] isto a que chamamos música é concebido como uma forma de expressão e participação no mundo, um modo de ação e interação e de construção de significados. Esse entendimento, entretanto, vai se diluindo à medida que nos aproximamos das particularidades das artes e dos seus objetivos de aprendizagem, especialmente desses últimos. (DEL-BEN; PEREIRA, 2019, p. 192).

Desse modo, trata-se de um avanço com relação aos outros documentos já considerados. No entanto, Del-Ben e Pereira comentam que, no texto de 2015, as linguagens artísticas são reduzidas a experiências estéticas e completam: "Reduzir a experiência com a música à experiência estética é limitar o potencial dos encontros com/mediados pela música" (DEL-BEN; PEREIRA, 2019, p. 193). Esses mesmos autores falam, também, de uma dificuldade de pensar a educação musical escolar a partir do conceito de linguagem, dificuldade esta que se reflete nas concepções desta primeira versão.

Ao analisar a segunda versão, preparada no ano seguinte (BRASIL, 2016b), eles reconhecem um avanço nas discussões, principalmente no sentido de ampliar as propostas possíveis para a música na Educação Básica. Esse avanço é exemplificado pela citação a seguir: "Cada linguagem tem seu próprio campo epistemológico, seus elementos constitutivos e estatutos, com singularidades que exigem abordagens pedagógicas específicas das artes e, portanto, formação docente especializada" (BRASIL, 2016b, p. 112 *apud* DEL-BEN; PEREIRA, 2019, p. 197). Com isso, a limitação à experiência estética é substituída pela complexidade do termo "campo epistemológico", que traz a ideia de construção do conhecimento. Outro aspecto destacado por Del-Ben e Pereira nessa versão diz respeito ao potencial da música para o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares, sem que suas particularidades sejam perdidas.

Ao considerar os objetivos dessa segunda versão, Del-Ben e Pereira mostram que as palavras escolhidas, tais como "explorar elementos", "experimentar diferentes formas de utilização das fontes sonoras", "explorar diferentes formas do registro musical", "compreender práticas musicais nas suas relações com as esferas social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética" (BRASIL, 2016, p. 398 *apud* DEL-BEN; PEREIRA, 2019, p. 198), não procuram nomear conteúdos específicos e, sim, estabelecer possibilidades diversas

de relação com os vários elementos deste campo epistemológico, que se materializam a partir da relação com o lugar em que cada escola está e com o universo cultural dos envolvidos.

A versão final, de 2017 para o Ensino Fundamental – anos iniciais e finais – e de 2018 para o Ensino Médio (BRASIL, 2017, 2018) é interpretada por Del-Ben e Pereira com os termos "ruptura e retrocessos" (DEL-BEN; PEREIRA, 2019, p. 200) e reflete a situação política daquele momento. Nessa última versão, além das linguagens artísticas específicas, foi incluída uma seção que se dedica a "artes integradas". Além disso, cada linguagem artística passa a ser considerada um subcomponente curricular de Arte. Com isso, "a principal preocupação é com um entendimento polivalente no ensino das artes, uma vez que os trechos que abordavam esse assunto diretamente nas versões anteriores foram suprimidos na versão final" (DEL-BEN; PEREIRA, 2019, p. 200).

Assim, pode-se dizer que o documento homologado traz uma ambiguidade: por um lado estabelece competências e objetivos abertos, coerentes com as discussões anteriores e com a ideia de privilegiar o "pensar", ao invés do "saber"; por outro, apresenta uma lista de conteúdos a serem aprendidos em cada uma das fases da aprendizagem, saberes "necessários".

A parte inicial, quando estabelece competências Gerais da Educação Básica, inclui os seguintes aspectos:

[...]

2- Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. [...]

[...]

4- Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

[...]

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 9).

Veja-se que o item dois da citação tem estreita relação com a palavra "hipótese" de que fala Porena em suas formulações e, também, com os argumentos usados para a construção de sua crítica à "escola do saber". O terceiro ponto se aproxima da noção de "universos culturais locais", bem como da discussão que tem como base os significados do termo "cultura". A competência de número quatro liga-se aos "estilos de pensamento" e ao trabalho coletivo de "trocas comunicativas". Já a décima aproxima-se do principal objetivo que Porena propõe para os processos de aprendizagem: a autonomia, o pensamento consciente que saiba trabalhar com as diversidades.

Quanto ao trecho que trata da área de linguagens, da qual a música faz parte, esse mesmo caráter aberto está presente:

A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas [...] Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação. (BRASIL, 2017, p. 63).

Nesse trecho, mais uma vez observa-se uma aproximação com diversos aspectos do pensamento de Porena.

No entanto, esse caráter aberto perde força com as listas apresentadas nas especificações de cada uma das linguagens. Outro ponto a ser considerado é que uma parte importante do material que vem sendo produzido pelo mercado editorial parece desconsiderar a parte inicial da Base Nacional Comum Curricular e ir direto para a adequação das "habilidades" indicadas nas tabelas, de modo que esta adequação é apenas parcial, uma vez que a própria construção do documento abre esta possibilidade. É disso que trata a seção a seguir.

Para concluir este item, destacam-se mais alguns aspectos que têm relação com o pensamento de Porena:

- apesar de não dar ênfase excessiva à livre expressão, à criação e à experimentação, como parece ter acontecido na prática da Educação Artística, Porena entende que esses elementos são importantes, principalmente nas obras da década de 1970; no entanto, na obra do autor, observa-se uma ênfase maior para a lógica, com destaque para o par análise/composição;

- Porena não defende um trabalho de integração entre as linguagens, mas é possível perceber em sua obra que, apesar de músico, produziu material em diversas outras áreas, além disso, ao propor uma ênfase no pensar, reconhece, sim, as particularidades de cada área do conhecimento, mas prevê, para os processos de aprendizagem escolar – de base –, um trabalho aberto, focado na capacidade de pensar, de caráter potencialmente interdisciplinar, e não tanto nas particularidades de cada disciplina.

6.2 O CRESCIMENTO DOS MÉTODOS DE ENSINO APOSTILADOS NO BRASIL: PARA ONDE ESTAMOS INDO? O DISCURSO FORTE E A LÓGICA DA "RECEITA DE BOLO"

Como já mencionado, entende-se que os documentos oficiais correspondem apenas a uma parte das forças que regulam as ações na sala de aula, no cotidiano das escolas brasileiras. Uma segunda força, quando se trata de educação e contemporaneidade, diz respeito ao crescimento dos sistemas de ensino apostilados. Com isso, mas não se limitando apenas a eles, cresce, também, a lógica do que se chama aqui de “receita de bolo”, isto é, uma lógica em que predomina um conhecimento organizado, resumido e que esconde uma concepção um tanto autoritária, na medida em que determina os conteúdos a serem estudados e, mais do que isso, indica uma forma definida para fazê-lo, com uma velocidade específica e com a eleição de aspectos de relevância. O que, por consequência, implica no apagamento de outros pontos que poderiam interessar aos estudantes e na fabricação de uma narrativa coerente, em forma de verdade estável e homogênea.

Assim, entende-se que esta constatação dialoga com o assunto deste capítulo, mesmo sendo uma temática pouco explorada no meio acadêmico, pelo menos até algum tempo atrás (AMORIM, 2008).²²⁵ Dessa forma, parte-se de uma rápida retomada histórica para entender o contexto de surgimento desses Sistemas de Ensino, tanto no Brasil como em âmbito mundial, e, posteriormente, procura-se analisar algumas características gerais desse tipo de concepção, dentre elas, a ideia de controle, ligada a políticas autoritárias e desenvolvimentistas; o caráter acrítico e acelerado desses métodos; os parâmetros que

²²⁵ Veja-se a pesquisa bibliográfica, descrita pelo autor, a partir da página 37 do referido trabalho, em que Amorim identifica apenas cinco trabalhos na área de educação que tratam, especificamente, da questão dos Sistemas de Ensino Apostilados.

definem a tal educação de qualidade, defendida por essa ótica e, por fim, a lógica de mercado envolvida nessa realidade.

Destaca-se, já no início deste item, que esses sistemas surgiram, no Brasil, como cursos preparatórios para o vestibular, mas, ultimamente, estão em expansão. Assim, mesmo na Educação Infantil, não são poucas as escolas que adotam sistemas apostilados e funcionam como franquizadas de uma "marca educacional", é disso que trata Silva (2020, p.1), logo no início do texto consultado:

Os sistemas apostilados de ensino vêm aumentando sua área de abrangência nas últimas décadas, influenciando o mercado editorial, o setor educacional privado e até mesmo o setor público. Apesar de terem sua gênese nos cursos preparatórios para ingresso no ensino superior, os SAE²²⁶ expandiram sua área de atuação e hoje estão presentes até mesmo na Educação Infantil. Já sua influência no mercado editorial é sentida quando grandes grupos editoriais começam a produzir apostilas para se competir com conglomerados e avançam inclusive no setor público, uma vez que, mesmo não sendo submetidos ao PNLD, algumas secretarias municipais, especialmente no estado de São Paulo adotam esse suporte didático.

Em artigo intitulado *Os Donos do Saber: a privatização e o controle de narrativas por meio dos apostilados em escolas da Rede Privada de Ensino em São Luís, Chaves, Anjos e Barros* (2020, p. 1) também destacam a atualidade desta temática na seguinte afirmação, que faz referência à realidade analisada no texto deles: "vivemos uma conjuntura limite no que diz respeito ao controle da narrativa" Os autores seguem o raciocínio e acrescentam: "essa perspectiva se expressa através de variadas situações [...], dentre elas o controle do material didático e da produção privada do conteúdo utilizado nas escolas" (CHAVES; ANJOS; BARROS, 2020, p. 1). Logo em seguida, complementam a afirmação e apontam para uma possível consequência do processo, relacionado à conjuntura atual: "a escola deixa de ser um espaço de socialização, produção de conhecimento e experiência para se tornar um *locus* de fomento empresarial" (CHAVES; ANJOS; BARROS, 2020, p. 1).

De acordo com Silva (2020), a história desses sistemas apostilados de ensino remonta ao período imperial e, desde a origem, tinham como objetivo preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior. Já Chaves, Anjos e Barros (2020), ao tratarem do surgimento desses métodos, mencionam o contexto do que chamam de "pedagogia tecnicista", com origem nos Estados Unidos da primeira metade do século XX, a partir de "manuais

²²⁶ Sistemas Apostilados de Ensino – esta nota não consta na citação original, mas o significado da sigla é explicitado pela autora já no início de seu artigo.

instrucionais que se estabeleceram à época, como uma proposta moderna de política educacional" (CHAVES; ANJOS; BARROS, 2020, p. 7). Esses mesmos autores apontam outras datas relevantes para este histórico: a década de 1950 para falar do surgimento das apostilas no Brasil; os anos de 1970, como período de crescimento desses sistemas, ainda voltados aos cursos preparatórios para concursos, bem como para os exames de admissão no ginásio, no supletivo e no vestibular. Outro período que destacam é a década de 1990, em que as escolas privadas passaram a expandir o uso desses sistemas apostilados para toda a Educação Básica, sendo que, em alguns casos, passou-se a usar apostilas até na Educação Infantil.

Para Amorim, a introdução desses métodos apostilados de ensino, no que o autor denomina *educação regular*, deu-se na década de 1970, mesmo período apontado por Chaves, Anjos e Barros (2020) como de crescimento. Nas palavras a seguir, esse autor faz uma relação entre a conjuntura política brasileira daquele momento, o regime militar ditatorial, e a adoção desse tipo de proposta:

O fato de a introdução dos sistemas apostilados de ensino na educação regular ter se dado na década de [19]70 não é fruto do acaso ou mera coincidência. O ensino apostilado tende às políticas autoritárias e desenvolvimentistas, pois cuidam para que alunos e professores sejam controlados por esquemas rígidos de divisões de aula, concentradas única e exclusivamente em apostilas que sintetizam em um único aporte livros e cadernos. Por outro lado, visa uma formação de treinamento, procurando habilitar o educando para passar em concursos vestibulares, o que remete ao ideal desenvolvimentista de formação profissional. (AMORIM, 2008, p. 41-42).

Silva (2020, p. 5), por outro lado, lembra que este momento coincide com o chamado "'Milagre Econômico', quando o país adotou uma postura bastante liberal" (2020, p. 5). Amorim destaca, nesse sentido, que o advento dos cursinhos à época, associado a esses sistemas, não contou com nenhum tipo de fiscalização ou regulamentação por parte dos órgãos oficiais, desse modo, ficou livre para seguir as determinações do mercado.

Passa-se, agora, a relacionar algumas características desses métodos que podem servir, também, como atributos da própria contemporaneidade, quando se fala em educação, uma vez que, como já dito, observa-se um crescimento bastante significativo desses sistemas e que esse crescimento tem atingido toda a educação básica. O primeiro item a ser considerado diz respeito à ideia de controle que evocam. Acerca do assunto, destaca-se um trecho de Carmagnani, citado tanto por Amorim (2008, p. 42), como por Silva (2020, p. 8):

O controle sobre o trabalho de professores e de alunos é então feito através do material didático (a cada aula o aluno marca a data daquela lição como referência futura). Como num panóptico foucaultiano [...], professores e alunos vigiam-se uns aos outros, a instituição os observa quando quer e o controle é feito através das provas confeccionadas por um outro sujeito, institucionalmente indicado para tal, que, independentemente do grupo a ser avaliado, prepara questões que devem ser respondidas por todos. [...] Assim, as facilidades operacionais de um material organizado dessa forma têm um preço: a limitação de conteúdo, a rigidez de trabalho em sala de aula e, sobretudo, a impossibilidade de os interlocutores interferirem na sequência preestabelecida nem sempre adequada ao grupo de aprendizes.

Ao comentar esta citação, Amorim segue a metáfora e afirma, em tom irônico, que, nesse modo de ver, "as apostilas são as janelas que trazem a luz do saber, ao mesmo tempo em que revelam a silhueta dos vigiados, proporcionando um alto nível de controle, tanto sobre a aprendizagem discente, quanto sobre o trabalho docente" (AMORIM, 2008, p. 43).

Para complementar esta ideia, pode-se recorrer às palavras de Silva no trecho em que a autora compara apostilas e livros didáticos (SILVA, 2020, p. 6). De acordo com esta passagem, fica em destaque o fato de que a apostila, normalmente separada por aulas com conteúdos determinados para cada encontro, fere a autonomia do professor, que não pode nem escolher os seus livros – a escolha do Sistema de Ensino fica a cargo da gestão –, nem gerenciar o tempo para dedicar mais ou menos atenção a determinado assunto que julgar adequado.

Esse controle de conteúdos aparece, também, em um trecho de Chaves, Anjos e Barros, da seguinte forma: "Um elemento ainda importante a ser destacado na questão é o controle da narrativa por meio dos conteúdos propostos. A escolha do conteúdo determina a história, o certo e o errado. É nesse sentido, que o currículo é um instrumento de poder e controle" (CHAVES; ANJOS; BARROS, 2020, p. 4).

Veja-se que, aqui, os autores expandem a ideia de controle para a própria construção da narrativa – não só para a macroestrutura desses materiais – que, ao fabricar um discurso homogêneo, sem tensões discursivas aparentes, coloca-se em um lugar de autoridade e, assim, determina o que é a história, para seguir o exemplo dos autores. Veja-se que eles deixam clara na própria citação a ideia de homogeneidade ao escolher o artigo definido "a", no singular, para fazer referência ao termo "história".

Acrescentam-se a esses argumentos as palavras de Prado, que tratam do poder simbólico exercido por essas narrativas:

Associar o poder simbólico ao poder formal e impessoal das organizações burocráticas pode parecer, à primeira vista, uma tarefa impossível. No entanto, foi esta a realidade observada nas escolas analisadas, nas relações do dia a dia: os atores (professores) interagem sob o comando de um material curricular apostilado “pré-programado”, cujos apontamentos se figuram num poder simbólico reconhecido por todos e vivenciado sem muitos questionamentos. [...] Dessa forma, o professor se encontra submetido ao poder e à vontade do material apostilado pré-estabelecido [...]. O material, por sua vez, representa um sistema de ensino que possui uma carga de poder, tanto da própria escola e seu nome e dos autores do material, quanto das teorias científicas que as sustentam e as legitimam. (PRADO, 2020, p. 22-23).

Apesar disso, ao falar a respeito das entrevistas realizadas com alguns professores que "apresentavam resistência ao trabalhar com o livro didático", Chaves, Anjos e Barros afirmam que "um dos motivos que alegaram foi que o curso apostilado 'facilitava a vida do professor', pois já trazia o planejamento, cadernos de atividades e simulados prontos" (CHAVES; ANJOS; BARROS, 2020). Assim, ressalta-se que muitos professores enxergam esse aspecto de maneira positiva.

No entanto, alerta Amorim (2008):

Percebe-se nessa concepção que o único detentor do saber é o próprio material apostilado, pois ao professor cabe mediar e ao aluno acumular – a nenhum dos dois cabe operacionalizar ou questionar o conhecimento. Esse processo pode gerar a formação de estereótipos, preconceitos e tabus. (AMORIM, 2008, p. 45).

Esse trecho aponta para uma segunda característica desses sistemas: o caráter acrítico ou, algumas vezes, de uma criticidade controlada, sem deixar muito espaço – e tempo – para questionamentos profundos, tais como a ideia de autoridade ou mesmo de classes sociais.

No que diz respeito a esta característica, destacam-se três aspectos de relevância: a velocidade com que os conteúdos são tratados, isto é, o tempo usado para adquirir o maior número de informações; assim, há pouco espaço para discutir, questionar; trabalha-se para a construção de uma narrativa homogênea e sem tensões discursivas, como já citado no item anterior; e constata-se a fragmentação do saber, que aparece em forma de resumos e divisões bem marcadas, mesmo no âmbito de uma mesma disciplina.

Para discutir a questão do tempo e da velocidade, é interessante destacar a passagem a seguir, em que o autor fala de uma lógica de destruição do que chama de experiência:

Nessa lógica [...], estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Não somente, como já disse, pelo funcionamento perverso e

generalizado do par informação/opinião, mas também pela velocidade. Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece. (BONDÍA, 2002, p. 23).

Veja-se que, de acordo com a argumentação do autor, associa-se a ideia de velocidade com a impossibilidade de que algo, do campo da experiência, aconteça, isto é, a velocidade acelerada nos processos de aprendizagem tende a privilegiar a aquisição de informações, conteúdos e, assim, faz com que a aprendizagem, nesse contexto, se torne sinônimo de obter informações.

Outro aspecto a ser considerado tem relação com a ausência de questionamentos causada pela forma com que esses materiais se organizam. Para desenvolver este item, toma-se o trecho de Chaves, Anjos e Barros (2020), em que os autores analisam os dados que levantaram na pesquisa a qual fazem referência:

Durante o trabalho de levantamento dos dados, observamos que os apostilados, apesar de supostamente apresentarem conteúdos diversos o fazem de forma muito controlada. Não aparecendo discussões com potencial de questionamento da autoridade ou das estruturas presentes e que fundamentam as relações sociais e desigualdades na sociedade. Assim, temas como classe social, ou mesmo as consequências da representação social da racialidade no Brasil, são veladas e superficiais. (CHAVES; ANJOS; BARROS, 2020, p. 6).

Salienta-se que as palavras "veladas" e "superficiais" estão relacionadas à ideia de ter pouco tempo, ou espaço, no caso das páginas de uma apostila, para o desenvolvimento dos temas apresentados.

Observa-se, ainda, que Silva aponta para uma característica fundamental dessas propostas: a necessidade de "apresentar uma espécie de resumo" e conclui que é exatamente esta característica que produz, nas palavras da autora, "um tipo de verdade inquestionável" (SILVA, 2020, p. 8). Ao seguir essa mesma linha de raciocínio, Amorim fala de "simplismo" e conclui:

O simplismo [...] demonstra que as apostilas, embora tragam temas pertinentes à faixa etária e ao nível de ensino a que se referem, o fazem de forma reduzida e fragmentária. O objetivo principal deste tipo de ensino é propiciar ao aluno a capacidade de reproduzir informações, para que possa, por exemplo, se sair bem em um teste de perguntas fechadas, como os de múltipla escolha utilizados na maioria dos vestibulares. (AMORIM, 2008, p. 44).

Esse mesmo autor destaca que isso produz uma certa "ilusão" de aprendizagem: a ilusão de que aprender é o mesmo que acumular informações (AMORIM, 2008).

Considera-se, portanto, que esse simplismo de que fala Amorim e a necessidade de apresentar um resumo, comentada por Silva, aponta, também, para a fragmentação cada vez maior dos conhecimentos. Assim, entende-se que:

Questionar os materiais didáticos é questionar o próprio ensino que neles se cristaliza, uma vez que não podemos dissociar os materiais do uso que dele se faz, pois não se trata de coisas diferentes [...] A fragmentação do conhecimento, contida nas apostilas de ensino, compartimentalizou o saber, e os conteúdos do ensino foram divididos em cadernos, os quais foram subdivididos em matérias, com aulas, seguindo uma numeração durante o ano letivo. Tal fragmentação do saber, cujas informações encontram-se contidas na apostila, é considerada valiosa pelos autores elaboradores. Entretanto, reforça e legitima o discurso oficial das redes de ensino privado franqueado de que as apostilas compõem o material ideal e mais adequado para ser adotado e utilizado [...] (PRADO, 2020, p. 11).

Veja-se que Prado associa a ideia "fragmentação dos saberes" com o "reforço do discurso oficial" e, desse modo, entende que o primeiro produz o segundo.

Esse aspecto está ligado, também, à questão da qualidade do ensino a que muitos desses sistemas educacionais apostilados fazem referência. Assim, entende-se que é necessário destacar e problematizar essa questão, que pode ser formulada da seguinte maneira: o que significa dizer que uma educação é de "qualidade", dentro do contexto desses sistemas de ensino apostilado? Pergunta-se, portanto, como esses sistemas – e quem os compra – medem a qualidade da educação? Para responder a esses questionamentos, considera-se que, apesar da expansão, a maioria deles está, ainda, voltada à preparação para o vestibular, agora nos outros estágios da educação básica que conquistaram, sendo que, nos últimos anos, algumas dessas franquias passaram a ter programas internacionais, voltados para exames de universidades estrangeiras²²⁷, e usam essas aprovações como sinônimo de qualidade.

²²⁷ Como exemplo disso, pode-se consultar o setor internacional da rede Etapa, disponível em: <https://www.colegioetapa.com.br/portal/internacional> (acesso em 4 out. 2022).

Salienta-se, ainda, que essa tal qualidade defendida, está baseada em um suposto descrédito da educação pública brasileira (SILVA, 2020) e, de acordo com Chaves, Anjos e Barros (2020), reforça ainda mais as desigualdades já existentes. Amorim (2008) também vai na mesma direção e afirma que existe um discurso de superioridade, como se esses materiais fossem o que existe de mais avançado em termos educacionais. Contudo, tanto Amorim (2008) quanto Silva (2020) destacam que esses discursos estão inseridos em um ambiente de propaganda. Assim, ao defender-se cada vez mais que a educação privada seria a única capaz de ofertar ensino de qualidade, unem dois mundos: o da educação e o da economia – capitalismo, lucro (SILVA, 2020).

Nesse sentido, cabem as palavras a seguir:

[...] fica claro que embora haja um discurso de que a utilização da apostila visa a uma educação de qualidade, com material adequado, atualizado e eficaz, sua criação e utilização é advinda primeiramente de interesses financeiros de um mercado que descobriu uma nova fatia do setor editorial. O que queremos dizer é que o surgimento e a consolidação das apostilas se deram a partir da visão empreendedora dos proprietários de estabelecimentos privados de ensino, e não, como se procura veicular, da experiência e da prática pedagógica adquiridas por grandes profissionais do ensino. (AMORIM, 2008, p. 40-41).

Chaves, Anjos e Barros afirmam que "quando corporações privadas se apossam da educação, elas submetem o objetivo educacional a interesses privados" (2020, p. 4-5).

Destaca-se, também, que a atuação desses sistemas de ensino é similar à das grandes franquias, cuja presença pode ser observada em diversos setores da economia; é dessa lógica que trata o trecho a seguir:

Os cursinhos penetraram sua atuação rumo a instâncias regulares da educação nacional (ensino fundamental e médio) através de um modelo de concessão de franquias que são oferecidas a diferentes escolas particulares espalhadas por todo o território nacional. [...] Ao comprar o material didático, a escola particular passa a usar não só o material, mas também a marca da empresa que o fornece, assim como a obedecer algumas características organizacionais e a utilizar sua metodologia. Vemos que a escola que se filia a este tipo de ensino assemelha-se a uma franquia, assim como ocorre com grandes redes de *fast-food*. (AMORIM, 2008, p. 39).

Assim, observa-se que a discussão acerca dos parâmetros que definem a qualidade dessas escolas está diretamente ligada à lógica das franquias e à propaganda.

Desse modo, pode-se formular algumas questões a partir dos dados descritos nos itens anteriores e dos aspectos aqui destacados: quais as implicações do crescimento desses

sistemas apostilados de ensino na contemporaneidade? Será que existe uma alternativa para aproximação – a ponto de transformarem-se em sinônimos – dos termos informação e aprendizagem, que se observa nessa lógica? Que outros parâmetros podem ser trazidos para medir a qualidade dos processos de aprendizagem? Quais são as possibilidades para evitar o controle e a homogeneização das narrativas?

Fica evidente, portanto, que a lógica trazida pelos Sistemas de Ensino Apostilado é completamente contrária ao que Porena defende. Assim, entende-se que os argumentos do autor, amplamente discutidos neste trabalho, podem funcionar como uma chave de resposta para as indagações postas no parágrafo anterior.

6.3 VITA DIE MARTIS: UMA EXPERIÊNCIA

Observa-se, ainda, uma terceira força que tem a potencialidade de regular o que se faz em sala de aula, além dos documentos oficiais e do crescimento dos Sistemas de Ensino Apostilado. Trata-se do trabalho dos professores, das escolhas e das metodologias utilizadas, isto é, do modo particular como cada professor, grupo de professores e/ou coordenação pedagógica atuam. Assim, as duas forças tratadas anteriormente têm, sim, grande influência no que se faz no contexto das aulas de música; no entanto, salienta-se a existência de espaços vazios, isto é, de aberturas que permitem que cada professor faça suas próprias escolhas. Essas escolhas podem ser feitas de modo a enfatizar as forças identificadas anteriormente ou, pelo contrário, de maneira a fazer oposição a elas.

Este item tem como foco uma experiência desenvolvida por mim, professor de música do terceiro ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, no processo de relação com a obra de Porena e procurou responder, de maneira prática, a alguns questionamentos que foram aparecendo ao longo do processo. Com isso, salienta-se que essa experiência vai na direção oposta às características dos Sistemas de Ensino Apostilado. Trata-se, portanto, de uma tentativa de resistência a essa lógica pré-fabricada, isto é, de uma tentativa de colocar como aspecto de destaque para as ações a complexidade do processo de construção do conhecimento e, também, de apontar para o diálogo como elemento crucial para que a aprendizagem ocorra. Com isso, salienta-se, também, o caráter contextual e relacional que Porena imprime em diversas passagens de seus livros.

6.3.1 Troca de cartas: palavras iniciais acerca da experiência

Vita die Martis nada mais é do que a expressão "vida em Marte", escrita em latim. Essa expressão foi usada para dar nome a uma série de cartas, redigidas durante o processo aqui relatado. Como toda experiência, esta, também, aconteceu em um lugar específico, com determinadas pessoas, em um tempo delimitado e, ainda, deu-se a partir de uma problemática que se apresentava no momento, isto é, existia a necessidade de encontrar uma solução prática para responder à demanda dos acontecimentos.

O lugar, nesse caso, não pode ser definido como um único espaço físico porque o tempo, aqui descrito, refere-se à suspensão das aulas presenciais, em 2020. Apesar disso, as pessoas que participaram da experiência aqui relatada tinham uma característica em comum: faziam parte das aulas de música das turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais do Colégio Etapa, localizado na cidade de São Paulo. Trata-se de um colégio privado, situado na Vila Mariana. Os(as) estudantes tinham, em média, 8 anos de idade e, em sua maioria, são de classe média alta. Outra característica relevante é que existia uma porcentagem considerável de estudantes de origem chinesa²²⁸, alguns nascidos na China, outros no Brasil, mas pertencentes a famílias que, em geral, não se comunicam em português em casa.

O tempo, como já indicado, corresponde ao período de aulas remotas do ano de 2020, iniciado em meados de março e que continuou até o final do ano letivo. Da mesma forma que na descrição a respeito do espaço, nesse caso não é possível indicar com precisão a duração dos encontros e nem mesmo a localização temporal de cada um deles; é possível dizer, apenas, que o trabalho se deu por meio da troca de cartas, realizada semanalmente, já que cada estudante tinha a liberdade de escrever suas respostas quando quisesse.

De forma geral, a proposta funcionava da seguinte maneira: a primeira carta foi escrita por mim, professor de música, e enviada por meio de um Formulário Google, em que era possível ler o texto apresentado e, lá mesmo, escrever uma resposta. Esse retorno não tinha um formato específico e nem um roteiro pré-estabelecido; a tarefa era, apenas, redigir uma resposta à carta. Além disso, não se tratava de algo obrigatório, isto é, só respondia quem

²²⁸ Em algumas turmas, essa porcentagem corresponde a mais de 50% dos/das estudantes.

quisesse. Com o tempo, abriu-se a possibilidade de envio de arquivos, em forma de anexos aos textos, mas o caráter aberto, para a resposta, manteve-se durante toda a experiência.

As cartas seguintes foram escritas e criadas com base nas respostas que iam chegando; como as personagens são fictícias, pode-se dizer que as situações narradas e o caráter de cada uma delas eram gerados à medida que os textos tomavam forma. Desse modo, cada uma das cartas funcionava como uma nova resposta; por isso, as ideias de "diálogo" e "troca de cartas" podem ser consideradas características fundamentais da proposta.

No entanto, é preciso dizer, não se tratava de réplicas individuais e, sim, de um único texto semanal que era escrito com base no material recebido – perguntas, arquivos, desenvolvimento de questões levantadas etc. Assim, buscou-se estruturar uma narração coerente a partir dos interesses de todos os envolvidos, autor e interlocutores, que, nesse caso, também eram autores das respostas.

A partir dessa contextualização, pode-se, agora, apresentar os objetivos desta série, que têm estreita relação com as características do pensamento de Porena: (1) o primeiro deles foi formulado da seguinte maneira: estimular a imaginação a partir da ideia de uma realidade completamente diferente (cultural e, nesse caso, biológica), de forma a incentivar a compreensão da diversidade, a relativização cultural e o pensamento autônomo. (2) Segue a este, o intuito de abrir uma possibilidade de diálogo: existe ali um interlocutor, um destinatário para quem escrever, um “outro” com quem conversar. (3) Como terceiro objetivo, salienta-se a possibilidade de chamar a atenção para estímulos sonoros, visuais e de outras naturezas, presentes no “mundo” – também no sentido de lugar – em que as crianças estão. Este argumento tem relação com a linguagem e com a ideia de tomar consciência do próprio "mundo" à medida em que se constrói uma descrição, direcionada para um ser de "outro mundo". (4) Outro objetivo é incentivar a troca de repertório e conversar a respeito dos gostos dos(as) estudantes a partir da ideia de que a identidade de cada pessoa atua ativamente no processo de aprendizagem. (5) Por fim, pretendeu-se incentivar a pesquisa livre – podia ser na internet, mas servia, também, perguntar para o pai, para a avó etc – tratava-se, ainda, de encarar o fato de não ser possível, e nem necessário, controlar todas as ações dos estudantes, principalmente em casa.

Antes de finalizar esta caracterização da experiência tratada aqui e passar para a apresentação dos textos produzidos, entende-se como necessário citar as obras *Il Lago delle Storie Riflesse* [O Lago das Histórias Refletidas] (2017p) e *Dialoghi fittizi* [Diálogos Fictícios]

(2017n), escritas por Porena, que trazem uma série de materiais para crianças, como inspiradoras diretas para a proposta. Como já considerado anteriormente, essas narrativas foram escritas para estimular a discussão e o diálogo entre adultos e crianças e foram destinadas para o ambiente escolar, tais como os textos aqui expostos.

6.3.2 Narrativa, personagens e outras características da(s) história(s) inventada(s)

As cartas foram escritas dentro de um processo de troca. Desse modo, ainda que escritos por mim, os textos podem ser vistos, também, como resultado dessa interação, isto é, trazem, neles mesmos, o trabalho realizado pelas crianças. Por esta razão, entende-se que as próprias cartas podem ser consideradas resultados de pesquisa. Sugere-se, portanto, a leitura completa da série que pode ser encontrada no Apêndice 5 deste volume.

As cartas foram assinadas por três personagens fictícios que vivem em Marte.²²⁹ Todos têm mais ou menos a mesma idade das crianças que foram seus primeiros destinatários, de modo que pudesse ser estabelecida uma conversa entre crianças e, não, uma conversa entre um adulto e uma criança; apesar, é claro, de os/as estudantes saberem que se tratava de um "faz de conta" – a primeira carta fala dessa idade em dias porque, como se sabe, a duração do ano é diferente em cada planeta, em razão do tamanho de sua órbita. Cada um deles pertence a uma espécie distinta de "seres pensantes" e "ouviram falar" que, na Terra, apenas os humanos são assim.

O que assina a primeira carta chama-se Martin, ele é um Azzurri – "Azuis", em italiano²³⁰ – e vive, com a família, no topo de uma montanha, como todos os outros seres de sua espécie. A primeira carta é escrita por ele porque lhe disseram que a Terra não é mais habitada – eles vivem em 10 d.T, depois da Terra – mas ele escreve porque não acredita nisso. Nessa primeira carta, Martin quer saber se a extinção dos humanos é mesmo uma verdade e, caso não seja, pergunta como é a vida na Terra, como é o cotidiano, como são as paisagem, os sons, etc.

²²⁹ A ideia de escrever e descrever um outro planeta é baseada em *O Pequeno Príncipe* (SAINT-EXUPÉRY, 2018).

²³⁰ Utilizei a língua italiana para esconder significados em alguns termos das cartas. Essa escolha foi feita, também, porque minha aproximação das ideias de Porena aconteceu nessa língua; então, no contexto de conversa com um "ser de outro planeta", pode ser entendida, ainda, como uma metáfora de minhas próprias descobertas, dentro de um universo cultural, linguístico, que eu acabara de conhecer.

O próximo personagem que aparece, bem como assina uma das cartas, é Ecs, ou "x"; ele é um Rossi – "Vermelhos", em italiano – tem luz própria e vive na água. Eu estava muito interessado em desenvolver esse personagem, mas, apesar de ter recebido respostas interessantes para a carta que ele "escreveu", achei que seria um pouco confuso trabalhar com três remetentes e que seria interessante construir um equilíbrio entre os gêneros, por isso, o Ecs só assina uma das cartas, apesar de ser mencionado outras vezes.

A terceira personagem é Maria Gialli – "Amarelos", em italiano – ela voa, vive em uma organização familiar diferente da de Martin – mora com outros parentes, além dos pais e irmãos – e tem mais facilidade para fazer as coisas durante à noite, já que todos os membros de sua espécie têm os olhos bastante sensíveis. Ela vive na superfície do planeta, estuda à noite e "voa por aí" livremente, mas, em um momento da história, vai para um mundo subterrâneo²³¹, onde a luz solar não chega, para encontrar outros Gialli e fazer uma viagem de férias. Nesse momento da história, foi possível sugerir que os/as estudantes experimentassem usar vendas e andar pela casa; além disso, foram convidados(as) a descrever, para alguém que nunca tivesse visto ou sentido, como seria um raio de sol.

Já na primeira carta, pergunta-se como é a chuva e quais sons são ouvidos enquanto chove. Em outro momento, a mesma formulação é feita com relação à uma panela que estoura pipoca e, depois, à uma avenida e a tipos de latidos. Pergunta-se, também, a respeito de aspectos visuais, como o arco-íris, por exemplo, mencionado em uma resposta à primeira carta. Além do arco-íris, outros temas surgiram das respostas e foram desenvolvidos, são eles: animais de estimação²³²; meios de transporte, usados, também, para o lazer, tais como bicicletas, skates e patins; esportes; e possibilidades de comunicação à distância – diversas vezes surgiu a pergunta "como é possível esse tipo de comunicação que estamos mantendo?".

Outro tema, relacionado à música, diz respeito a costumes culturais: festas de que as crianças participam ao longo do ano, repertório que ouvem ou que tratam de um tema específico como a cidade de São Paulo, por exemplo. As cartas contêm, ainda, questões relacionadas ao funcionamento de aparatos tecnológicos, como o funcionamento de um fone

²³¹ Veja-se a similaridade com a crônica A Cadeira de Prata, das Crônicas de Nárnia (LEWIS, 2011, p. 515-626), mas sem que o "mundo de baixo" seja interpretado como algo ruim, apenas diferente.

²³² Ao falar a respeito do animal de estimação de Martin, eu queria seguir o padrão de utilizar a língua italiana, de modo a esconder significados. No entanto, quando pensei em dizer cachorro – *cane* – ou gato – *gatto* –, achei que esse jogo não seria eficaz por causa da proximidade dos termos, por isso, utilizei "perro" – do espanhol.

de ouvido e de chamadas de vídeo. Para responder a essas questões, os/as estudantes poderiam pesquisar na Internet, perguntar para alguém ou apenas inventar uma resposta – criar hipóteses, construir um discurso lógico.

Há, ainda, outro aspecto que se refere à área de linguagens, de maneira geral: durante as cartas, pudemos praticar a linguagem do "p", já utilizada por algumas crianças²³³ e, também, criar palavras e sonoridades a partir de propostas presentes na Gramática da Fantasia (RODARI, 1982), sempre como parte das cartas escritas pelos personagens.

Por se tratar de uma experiência longa e aberta, diversos outros aspectos poderiam ser considerados nesta descrição, no entanto, como já afirmado, entende-se que a descrição não substitui a leitura das cartas, por isso, sugere-se que esses aspectos sejam descobertos na leitura dos textos originais (Apêndice E).

6.3.3 Características e fragmentos das respostas recebidas

*A vida humana é repleta de acontecimentos interessantes,
como por exemplo jogar bola com os amigos,
jogar videogame,
estar com a família,
ir ao cinema,
comer coisas gostosas... (A).*

Este subitem tem como objetivo apresentar algumas características das cartas produzidas pelos(as) estudantes, como respostas, e, assim, chamar para o texto mais um aspecto da experiência relatada. Para começar, faz-se necessária a explicitação de algumas escolhas: (1) neste item, todos os trechos que aparecem entre aspas são citações literais do que escreveram os(as) estudantes, durante o processo; (2) a identificação das crianças permanecerá anônima para preservar a identidade delas, já que as cartas eram direcionadas para uma pessoa específica e pertencem a um contexto escolar próprio – as letras de identificação foram escolhidas aleatoriamente e não correspondem às iniciais dos nomes.

As primeiras características que se destacam dos textos recebidos são as demonstrações de carinho e a disponibilidade (curiosidade) para o diálogo. Os trechos a seguir

²³³ Essa "linguagem" consiste em dobrar as sílabas de cada palavra. Se forem apenas vogais, acrescenta-se um p na segunda vez, se esta sílaba iniciar por consoante, troca-se esta consoante por "p", também na segunda vez. Assim, "Maria", na língua do "p", seria dito – ou escrito, no caso das cartas – "Maparipiapa".

trazem alguns exemplos: "Também fiquei feliz em receber a sua resposta." (A). "Talvez eu vá te visitar em Marte." (B). "Bom te ver novamente" (C). "Sua amiga, C" (C). "Fico muito feliz em receber mais uma carta do planeta Marte e mais feliz ainda que é de outro amigo." (D). "Caro amigo Martin, Tudo bem? Fiquei muito feliz por você me chamar de amiga" (A). "Espero que tenha gostado das minhas explicações e estou aguardando mais curiosidades do seu planeta." (E). "Carinhosamente, da sua amiga, F."(F). "Se você tiver mais perguntas é só mandar que eu tento responder." (G). "Quem sabe um dia conseguimos nos encontrar, queria muito poder ir a Marte" (H). "Vou responder suas perguntas da melhor forma possível" (F) ."Com amor, F." (F).

Outro aspecto, complementar a este, é que, em diversos momentos, os próprios estudantes respondem à possibilidade de estranheza apontada pelas personagens: "Eu não acho estranho vocês terem luz própria e viverem na água" (J). "Acho que os Rossi não são perigosos, acho que eles querem conversar com vocês. Não fique com medo." (K). "Acho que é muito bom poder saber o que os outros seres vivos pensam e o que querem falar." (D). "Fique tranquilo, o desentendimento é normal entre amigos. Eu não fiquei triste." (A).

Além disso, como é próprio de uma situação de diálogo, aparecem, em diversos fragmentos, as incertezas e as opiniões das crianças, com destaque para o caráter imaginativo e de invenção, mas, ao mesmo tempo, cuidadosamente pensado: "Sobre o fone de ouvido, eu também não sei explicar direito, mas é tipo uma bolinha que colocamos no ouvido ligado no aparelho ou por *bluetooth*... fica conectado e escolhemos a música que queremos ouvir." (H). "Sobre o arco íris, é bem bonito, tem um monte de cores. Eu não sei dizer onde ele aparece e termina." (L). "Os cientistas acreditam que só os humanos pensam, mas eu acho que os macacos também pensam" (I). "Tem dias que parecem longos porque são um tédio e sem nada para fazer, mas os dias que passam rápido são muito legais e divertidos! É estranho, mas é o que acho." (H).

Outro ponto que tem a ver com o diálogo é a formulação de perguntas, que aconteceu durante o processo, e as correções feitas: "E no seu planeta, existem animais?"(H). "Será que eu poderia ir te visitar?" (H). "Qual é a coisa mais legal em Marte?" (M). "Como você conta o tempo? Tem algum tipo de contador de tempo?" (K). "Como você aprendeu a minha língua?" (N). "Os humanos dormem de olho fechado, sabia?" (O). "Quem são aqueles Gialli que você disse que voam em alta velocidade?" (P). "Você pode me mandar a foto do perro?" (B). "Estou pensando ir para Marte, podemos ir?" (B). "Ouvi a música que você mandou, eu gostei, mas

vocês não cantam?" (K). "Será que vocês vão conseguir encontrar uma maneira para a gente se encontrar pessoalmente?" (Q). "Você sabe o que é um chuveiro?" (A). Não, o arco íris não é desenhado, mas podemos desenhar em papel. (L). Não, nós não voamos (R).

Destaca-se, ainda, que as respostas traziam fatos e preocupações do cotidiano. Um dos itens que estava muito presente nas notícias e conversas daquele ano foi o surgimento da Covid-19. Desse modo, alguns trechos explicam aspectos do vocabulário associado ao assunto e outros trazem impressões e preocupações a esse respeito: "Não sei se vocês sabem o que é vírus; se vocês não sabem o que é vírus eu vou explicar: vírus é um ser vivo que não dá para ver e não dá para sentir se ele esconder em você e, se ele entrar no seu corpo, ele causa doença" (B). "Aqui na Terra está muito bagunçado porque tem um novo vírus que estão chamando de Coronavírus ou de Covid-19 e ele atrapalha muito nossa vida." (A). "Caro amigo, Tudo bem? Estamos do mesmo jeito, esperando a quarentena acabar. Lembra que na outra carta eu te falei de um novo vírus, coronavírus? Pois é, ainda não podemos sair de casa." (A).

Por fim, apresentam-se a seguir alguns trechos que respondem à pergunta acerca de como é a chuva na Terra, presente na primeira carta, para salientar mais um aspecto das respostas, a narração de características de fenômenos que eles vivenciam no dia a dia: "No meu planeta a chuva é líquida e faz um barulho parecido com o de um chuveiro. Às vezes ele é alto ou baixo, forte ou fraco." (A).

Sobre a chuva, pode ser líquida ou sólida, na maioria das vezes caem em gotas (shi shi shi); às vezes não têm som nenhum, aí chamamos de garoa e o sólido são gotas de água que viraram gelo, que chamamos de granizo. Tem chuva com pouca e até bem forte, que é a tempestade. Adoro o som da chuva, me faz lembrar de uma cachoeira e, também, gosto de observá-la; quando as gotas caem e batem no chão, parecem pipocas pulando. Quando a chuva acaba, pode aparecer [um] arco-íris que tento ver onde começa e onde termina. Na minha cidade a chuva ajuda e atrapalha ao mesmo tempo. Ajuda a regar as árvores e a não faltar água em nossas casas. Atrapalha no sentido de causar o tráfego das estradas e o alagamento, com lixos mal jogados. Espero que os seres humanos consigam aprender com as boas maneiras do pessoal de outros planetas e saberem preservar nosso querido planeta. (D.)

Eu ri muito com suas perguntas, mas não deixarei de respondê-las. A chuva aqui é muito diferente, ela não é sólida, é líquida. O nosso céu é azul, mas quando chove enche de nuvens e fica cinza. O barulho da chuva aqui, depende, se for forte, e estiver caindo em cima do chão, por exemplo, parece o barulho de uma coisa 'relativamente' leve caindo sobre madeira. Se a chuva for fraca, parece um chiado bem fraquinho, que vai diminuindo bem devagar, até sumir completamente. Para mim é assim, um grande beijo da sua amiga (F.)

Outro aspecto a ser considerado, a partir da leitura desses trechos, é que os próprios estudantes apontavam para a complexidade das perguntas e, portanto, dos fenômenos que estavam descrevendo – uma chuva pode ser muita coisa, pode acontecer em diversas intensidades e, até mesmo, ter características opostas.

A partir da leitura desses trechos, é possível perceber a presença dos objetivos escolhidos para a proposta e, com isso, afirmar que foram alcançados. Além disso, a ideia de escrita de cartas e de correspondência com supostos marcianos, trouxe para a experiência uma abertura para o diálogo e para que os estudantes contassem coisas, perguntas e se expressassem de uma maneira informal – mas não superficial – a ponto de algumas cartas terminarem com a expressão "agora eu tenho que ir, preciso estudar", o que mostra que perceberam a diferença entre a experiência de que participaram e o rigor observado em propostas mais "tradicionais" de ensino, ligadas a disciplinas consolidadas no currículo e no imaginário da comunidade escolar. Apesar disso, observa-se que, para a escrita da resposta, foi necessário um movimento de pensamento, de formulação de enunciados e de imaginação para narrar fatos e descrever aspectos da realidade em que estão imersos, com isso, pode-se dizer que eles estavam, sim, "estudando".

6.4 Para finalizar o capítulo

A partir da consideração de cada um dos itens deste capítulo, pode-se dizer que é possível estabelecer diversas relações entre o pensamento de Porena e as várias práticas, significados e textos que se referem à Educação Básica brasileira. Na primeira parte, que considerou alguns aspectos da legislação que rege a Educação no Brasil, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular e para a Música, pôde-se identificar aspectos que se ligam ao pensamento de Porena, tais como o caráter aberto e dialógico que alguns documentos imprimem, mas, também, várias outras características que se aproximam da ênfase no saber, em oposição ao pensar, identificada por Porena como um problema.

Na segunda seção, esta ênfase no "saber" aparece de maneira ainda mais contundente por meio da análise de algumas características dos métodos de ensino apostilados, forma de material didático que tem crescido no contexto educacional e empresarial brasileiro, já que as duas coisas, nesse contexto, se aproximam. Portanto, esta segunda força que rege os

processos de aprendizagem na escola brasileira atual vai na direção contrária do que propõe Porena em seus ensaios.

Já a terceira parte do capítulo trouxe um contraponto. Buscou-se, com a experiência relatada, imaginar uma possibilidade de realização da "escola do pensar" de que fala Porena. Como não poderia ser diferente, essa seção apresenta considerações que se referem a um contexto específico e baseiam-se em uma proposta que tem o diálogo como principal característica. Talvez seja este o principal ponto das discussões aqui empreendidas: a abertura para um diálogo de fato. Como já mencionado, também, entende-se que este diálogo precisa estar aberto a todas as pessoas que participam do processo de aprendizagem na escola, não só aos especialistas em legislação ou aos autores das narrativas que compõem o material didático.

**7 – POSLÚDIO (OU REVERBERAÇÕES
E POSSIBILIDADES INFINITAS DE
CONTINUAÇÃO) – PARADOXOS E
UTOPIAS**

Concluir uma pesquisa de doutorado não é uma tarefa simples por diversos motivos. Se, por um lado, já se passaram alguns anos desde que comecei a me dedicar a este assunto, por outro, sinto que algumas ideias, presentes neste texto, ainda vão produzir desdobramentos para futuras pesquisas e reflexões. Lembro, novamente, o início deste texto em que eu disse que queria começar, mas não sabia por onde. Agora, "quero terminar", mas, também, não sei como: "onde será que o final se esconde?". Talvez este seja apenas o começo de um novo ciclo. No entanto, não posso deixar de admitir que já não sou mais a mesma pessoa que começou esta pesquisa, isto é, preciso dizer que fui modificado pelo processo de reflexão empreendido neste trabalho. Assim, este possível novo começo não deixará para trás os aspectos discutidos aqui. Ouvi dizer, uma vez, que fazer doutorado é como levar um elefantinho para casa. No início, ele é filhote, pequeno, mas, depois, vai crescendo, crescendo e, de tão grande que se torna, não conseguimos mais tirá-lo de casa, mais do que isso, esse elefante começa a tomar quase todo o espaço da casa.

Desse modo, a partir da constatação de que os assuntos tratados aqui continuarão reverberando em futuras reflexões, pretende-se, para esta seção do texto, retomar alguns aspectos considerados em cada um dos movimentos, bem como estabelecer relações entre esses pontos. Tem-se como objetivo, também, apresentar possíveis desdobramentos que esta pesquisa pode gerar, de forma a apresentar um convite para novos trabalhos e novos movimentos de pensamento.

Lembro que o objetivo principal desta pesquisa é compreender, analisar e interpretar o pensamento de Boris Porena, dentro de seu contexto de enunciação e das possíveis conexões que podem ser feitas, com foco na problemática da aprendizagem de música na escola de educação básica.

Para isso, no primeiro movimento, apresentou-se um breve perfil que foi composto por aspectos biográficos e, também, por algumas considerações a respeito da produção do autor. Outra particularidade deste capítulo é a natureza dos documentos utilizados: os depoimentos; as descrições, provindas do caderno de campo; e alguns textos produzidos por Porena. O título deste movimento – Boris Porena: biografia, escritos, tempos e espaços – aponta para mais uma característica deste perfil: a pluralidade de tempos e espaços. Com isso, outro aspecto pode ser destacado: quando se escreve um perfil, não há como fugir da escolha, isto é, uma vez que não é possível narrar toda a história de vida de uma pessoa, nos mínimos detalhes – isso levaria a vida inteira – faz-se necessário escolher quais aspectos são mais

relevantes para a narrativa que se pretende construir. Apesar disso, por meio da consideração de vários tipos de textos e da construção narrativa voltada para diversas localizações temporais e espaciais, pretendeu-se escrever um perfil plural, com base na citação de Deleuze-Guattari, reproduzida no Prelúdio, que aponta para uma "estranha mistificação do texto" que alcança a totalidade na fragmentação, isto é, na consideração da multiplicidade; complexa, não simplificada (DELEUZE-GUATTARI, 2017, p. 21).

Outro aspecto que diz respeito à compreensão do pensamento de Porena faz referência às discussões empreendidas em suas obras; é disso que tratam os capítulos centrais desta tese. No segundo movimento – Cultura, Localidade e Pensamento: uma orientação metacultural – o foco foi posto no que Porena chama de Hipótese Metacultural. Com isso, evidencia-se que um dos aspectos centrais do pensamento do autor está ligado à própria definição de cultura, isto é, ao destaque para a rede de significados estabelecida pelo próprio ser humano. Nessa concepção, também, a pluralidade de sentidos que podem ser construídos seria a chave para a composição da diversidade. Outro ponto de destaque é que essas discussões colocam em jogo a operatividade do próprio pensamento e, como consequência, do conhecimento que está em constante modificação e reelaboração. Assim, pode-se falar em racionalidades declaradamente culturais, que, assim mesmo, não se fecham no ciclo da cultura, ou seja, racionalidades abertas e disponíveis para o diálogo.

Essas ideias têm estreita relação com os processos de aprendizagem. A partir da análise dos pontos que aparecem no pensamento de Porena, pode-se destacar alguns aspectos: (1) a maneira pela qual ele propõe que o grupo se organize, de modo a privilegiar relações menos hierárquicas e, também, a realizar um trabalho acessível a todos – todas as pessoas sabem pensar, "pode-se dizer tudo a todos"; (2) o deslocamento da ênfase do saber – informações – para o pensar – operar com os dados, estabelecer relações, projetar; e (3) a ideia de que análise e composição podem fazer parte de um ciclo que se retroalimenta, isto é, a prática de composição desenvolve os processos de análise e vice-versa.

Ainda no que diz respeito à aprendizagem, de maneira geral, sobretudo naquilo que se refere ao item dois do parágrafo anterior, salienta-se a ambiguidade que as discussões relativas ao significado dos termos “educação” e “pedagogia” trazem. Assim, pode-se dizer que é uma característica bastante relevante do pensamento de Porena a crítica que ele faz à ênfase que se observa, ainda hoje, no saber, isto é, no excesso de informações descontextualizadas e resumidas. Essa crítica está ligada, também, à discussão do que seria

conhecimento. Para ele, conhecimento e informação não podem ser considerados a mesma coisa. O conhecimento é movente, instável e, por esta razão, precisa estar em constante avaliação, não pode cristalizar-se. Precisa, ainda, ativar o pensamento, não o contrário, fechar a mente.

Quanto às particularidades da música, ressalta-se, novamente, que a ênfase de Porena, nos trabalhos considerados, está em uma "prática musical de base", ou seja, em um trabalho que não pressupõe especialização. Nota-se, ainda, que as obras consideradas trabalham diretamente com o material sonoro e, com isso, apresentam diversas maneiras de organizar os sons e, também, várias coleções de sons diferentes – ruídos, voz falada, notas musicais temperadas etc. Além disso, existe a possibilidade de conexão do trabalho com outras linguagens – o material apresentado e o tipo de ações propostas permitem que se trabalhe de maneira semelhante com outras linguagens, sobretudo artísticas.

E tratando-se das possíveis conexões com a realidade brasileira, com destaque para a educação musical na Educação Básica, foram salientados três aspectos que têm relação com três forças que podem regular os processos de aprendizagem na escola. O primeiro deles refere-se à legislação brasileira acerca do ensino de música nas escolas. A partir disso, destaca-se, da Base Nacional Comum Curricular, que diversos itens desse documento têm relação com o que Porena defende – tomar decisões, trabalhar com diversas referências culturais, pensar – já outros afastam-se e dão ênfase no saber – listas que determinam o que deve ser tratado em cada uma das séries.

Esta ênfase para o saber se mostra, também, no crescimento dos métodos de ensino apostilados, que tem ocorrido atualmente no Brasil. Talvez esses materiais sejam o extremo oposto do que defende Porena, uma vez que se baseiam na homogeneização do conhecimento – informações e modos de atuar que são iguais para todos, independentemente do contexto ou das características dos estudantes – na simplificação – criação de resumos, separação exagerada de cada uma das matérias e até mesmo dentro das disciplinas – e no controle das narrativas – o material narra "a verdade que deve ser aprendida". Esses sistemas apostilados representam, também, uma associação entre escola e mercado, uma vez que as apostilas são consideradas produtos a serem vendidos. Além disso, como considerado pelos autores mencionados, muitos deles funcionam em uma lógica semelhante à de franquias, o que não seria desejável, por condicionar o processo de aprendizagem ao êxito mercadológico.

O terceiro aspecto considerado no último movimento diz respeito a uma experiência prática, de troca de cartas, realizada com base em alguns princípios defendidos por Porena. Essa experiência aponta, ainda, para uma terceira força que regula a prática dentro das salas de aula: as decisões do professor e a possibilidade de preencher os espaços vazios deixados pela legislação e pelos materiais didáticos, de forma a potencializar ou enfraquecer as forças por eles representadas. Ao considerar essa experiência, dentre outros elementos, enfatiza-se, ainda, as particularidades de cada grupo e de seus integrantes. Assim, fica evidente que outras pesquisas, que tomem como fundamento o pensamento de Boris Porena, podem ser feitas com outros grupos, em outros contextos e de maneiras diversas.

Além disso, a quantidade de material consultado, seguramente, abre a possibilidade de realização de futuras pesquisas que analisem outros aspectos do pensamento do autor ou, então, que estabeleçam relações entre essas ideias e o pensamento de outros autores e/ou teorias. O material consultado possibilita, ainda, a realização de pesquisas que tomem como material não só os textos produzidos por Porena, mas também a enorme quantidade de obras musicais, algumas manuscritas e que nem foram executadas em público, sobretudo as da última fase de produção do compositor.

Eu gostaria, também, de voltar para os termos "paradoxo" e "utopia", escolhidos para descrever alguns tópicos do pensamento de Porena, para dizer que esse final também pode ser considerado um paradoxo porque é apenas o início de futuras pesquisas que derivam deste trabalho, final/começo; final sem fim, porque essas ideias continuarão a reverberar. Gostaria de terminar estas palavras, então, e apontar para a esperança. Parafraseando Paulo Freire (2019), não para uma esperança que apenas espera, mas para algo que está em movimento, que acontece, que pede uma ação. Para a possibilidade de operar de maneira não hierárquica. Para a possibilidade de "dizer tudo a todos". Para a capacidade de pensar que está presente em todo ser humano. Para a possibilidade de fazer música sem ter que ser especialista no assunto. Para a possibilidade de fazer da música um jogo. Utopia ou possibilidade? Talvez seja os dois ao mesmo tempo, uma "utopia possível".

Palavras finais

São Paulo, dezembro de 2022.

Eu já disse que saí diferente desta pesquisa, disto não restam dúvidas. Pretendo, agora, descrever com um pouco mais de detalhes o que mudou. O primeiro ponto que eu gostaria de considerar é que quanto mais eu pesquisava, lia e observava com detalhes o que foi acontecendo ao longo deste trabalho, percebi que minha função, como professor, em diferentes espaços, é muito mais do que transmitir informações. Além disso, ficou cada dia mais evidente que o modo como eu faço as coisas em sala de aula é, talvez, o aspecto mais importante: posso fazer de conta que sei de tudo e pretender passar meus conhecimentos ou, ao contrário, posso esforçar-me para estar disponível para trabalhar junto com o grupo que se forma, isto é, assumir que não sei tudo e que o processo de aprendizagem não acontece em apenas uma via.

No entanto, percebi, também, que esta abertura às vezes está apenas no discurso e, por alguma razão, não vira prática. Os motivos para que isso aconteça são diversos e, também, complexos. Não consigo saber, com precisão, quais são eles, mas posso elencar alguns aspectos. O primeiro deles é a dificuldade de estar completamente aberto para as pessoas e, também, para a movência do processo de construção do conhecimento. Essa abertura completa é impossível, não há dúvidas. Não é à toa que passei muitas horas pensando que o pensamento de Porena era incoerente em alguns sentidos: como é possível pensar em um universo cultural local, se os termos “universo” e “local” são quase contrários? Como dizer que a chave da abertura para o diálogo está, exatamente, na declaração do próprio universo cultural? Se somos seres culturais e se o modo pelo qual criamos significados e construímos a realidade tem relação com nossa própria cultura, então, como é possível sair deste ciclo e se abrir para o outro – outra cultura, outra forma de estar no mundo – e para o impensado – para o novo, para outros conhecimentos? Acho que essas afirmações trazem para o pensamento de Porena um tom paradoxal, mas, ao mesmo tempo, apontam para a possibilidade de mudança.

Outro aspecto que pode impedir a possibilidade de se trabalhar de maneira aberta, de forma a privilegiar o pensar, é a própria natureza da instituição escolar e as forças que atuam naquele espaço. Como lidar com uma mãe que espera que eu transmita conhecimentos para seu filho? Como lidar com um pai que acha que conhecimento e informação são a mesma

coisa? Como usar um livro didático que traz um discurso pronto e simplificado? Percebi, então, que essas forças atuam de fato no cotidiano escolar. Mas, percebi, também, que existem fissuras, espaços vazios em que posso tentar operar de maneira diferente.

Gostaria de dizer, ainda, que o estudo da obra de Porena e de outros autores com que tomei contato nesses anos, permitiu que eu visse a música como algo que está disponível para todas as pessoas e, mais do que isso, como algo que pode ser feito por todos. Estou dizendo, então, que cada pessoa, além de ouvir música ou mesmo de tocar um instrumento, pode compor obras musicais, artísticas. Isso parece um pequeno detalhe, mas, quando se fala em aprendizagem, muda tudo. Muda tudo porque, a partir desse entendimento, posso dizer que todas as pessoas podem compreender e participar da linguagem musical e, também, de todas as outras linguagens desenvolvidas pelo ser humano. Não é pouca coisa dizer que “se pode dizer tudo a todos”.

Por fim, gostaria de dizer que a viagem para a Itália e as visitas a Cantalupo in Sabina vão ficar para sempre em minha memória. Ler os ensaios de Boris Porena foi uma experiência bastante interessante, até porque esses livros abriram a porta para um universo linguístico que eu desconhecia. Apesar disso, a experiência de ter ido a Cantalupo, foi ainda mais forte. Lembro-me, como se fosse hoje, de estar sentado no sofá, de frente para a lareira, ao lado de Boris, que já estava com a idade bastante avançada e me olhava com um sorriso simpático e disponível.

Acredito que fazer pesquisa é, também, conhecer pessoas. Então, levo deste doutorado muitos encontros que contribuíram para que eu fosse quem sou hoje e certamente vão contribuir para quem vou ser no futuro.

REFERÊNCIAS

ALIMONDA, Heitor. **O estudo do piano**: primeiro caderno. São Paulo: Ricordi, 1967.

AMORIM, Ivair Fernandes de. **Reflexões críticas sobre os sistemas apostilados de ensino**. 2008. 191 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90314>. Acesso em: 3 out. 2022.

AUGRAS, Monique. História oral e subjetividade. In: VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes (org.). **Os desafios contemporâneos da história oral**. Campinas: Área de Publicações CMU/UNICAMP, 1997.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade tratado de sociologia do conhecimento**. 24. ed. Vozes: Petrópolis, 2004.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 7 maio 2021.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória ensaios de psicologia social**. 3. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: BOURDIEU, Pierre. **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. **Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino das artes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 1, 2016a.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2. ed. rev. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2016b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 16 de janeiro de 2009**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências. Brasília, DF: CNE/CES, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 8 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília, DF: CNE/CES, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 8 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências. Brasília, DF: CNE/CES, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 8 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro e dá outras providências. Brasília, DF: CNE/CES, 2004c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação infantil e ensino fundamental. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Brasília, DF: MEC, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1a a 4a)**. Brasília, DF: MEC, 1997b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5a a 8a)**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRITO, Teca Alencar de. **Um Jogo Chamado Música** escuta, experiência, criação, educação. Peirópolis: São Paulo, 2019.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter Educador o humano como objetivo da educação musical**. Peirópolis: São Paulo, 2001.

BUČAN, Paola. **Entrevista concedida a Samuel Campos de Pontes**. Cantalupo in Sabina, 2021. [não publicado].

CENTRO DI RICERCA E SPERIMENTAZIONE METACULTURALE. **Curriculum**. Cantalupo in Sabina, 2019. Disponível em: <https://www.centrometaculturale.com/wp/wp-content/uploads/2020/09/cv-cmc-marzo-2019.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.

CENTRO METACULTURALE. **Il Centro Metaculturale 1974 - 2006**. Cantalupo in Sabina, 2006. CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHAVES, Márcia Kallinka Rosa Araújo; ANJOS, Elisa Maria dos; BARROS, Romário Silva. Os Donos do Saber: a privatização e o controle das narrativas por meio dos apostilados em escolas da Rede Privada de Ensino de São Luís. *In*: EPEN - REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 25., 2020, Salvador. **Anais [...]**. São Paulo: Anped, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/7215-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 13 jul. 2022.

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

DEL-BEN, Luciana; PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Música e educação básica: sentidos em disputa. *In*: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; XAVIER FILHA, Constantina (org.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande: Editora Oeste, 2019.

DELEUZE, Gille; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

DELL'OLIO, Francesca. **Encontros Interculturais entre Fronteiras: corpos e afetos migrantes**. 2018. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

DI PIATTI, Mario; STEFANI, Gino (org.). **Quaderni di Musica Applicata orizzonti dell'educazione musicale, n. 10**. Assisi: Edizioni Fonografiche e Musicale PCC, 1987.

FIGUEIREDO, Sérgio. Legislação educacional e educação musical: possibilidades e desafios para a presença do ensino de Música nas escolas de Educação Básica. *In*: MOURA, Eduardo Junio Santos; CALLADO, Maria Amélia Castilho Feitosa; DURÃES, Nelcira Aparecida (org.). **10 Anos Seminários de Pesquisa em Artes Unimontes**. Montes Claros: Editora Unimontes, 2021.

FLUSSER, Victor. **Une approche de la composition avec les enfants**. Strasburg, [s. d.]. v. 2. [Não publicado].

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Ciranda de sons**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Entrevista concedida a Samuel Campos de Pontes e estudantes da disciplina "Educação Musical: fundamentos filosóficos e práticas criativas"**. Instituto de Artes da Unesp, São Paulo, 2021a. [Não publicado].

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Lições que a fênix nos traz: o eterno retorno. **Revista Orfeu**, Florianópolis, v. 6, n. 2, 2021b. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/issue/view/833>. Acesso em: 22 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 81. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Ricardo Dourado. Características e focos de aprendizagem de diversos sistemas de solfejo. *In*: CONGRESSO DA ANPPOM - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 15., 2005, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPPOM, 2005.

GALINARI, Melliandro Mendes. **A Era Vargas no pentagrama: dimensões político-discursivas do canto orfeônico de Villa-Lobos**. 2007. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ALDR-76KR43/1/melliandro_mendes_galinari_tese_2007.pdf. Acesso em: 14 set. 2022.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GOLDEMBERG, Ricardo. Educação musical: a experiência do Canto Orfeônico no Brasil. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 6, n. 3, p. 103-109, 1995.

GULLONE, Christian. **Boris Porena e il Centro di Sperimentazione Metaculturali in Sabina per una metodologia dell'animatore musicale**. Roma: Gruppo Editoriale L'Espresso, 2009.

KOELLREUTTER, Hans Joachim. **Terminologia de uma nova estética da música**. São João Del Rei: Fundação Koellreutter, 2018.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAPLANTINE, François. **A descrição etnográfica**. São Paulo: Terceira Margem, 2004.

LEWIS, Clive Staples. **As crônicas de Nárnia**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
MANZANI, José Eduardo. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais [...]**. Bauru: Sociedade de Estudos e Pesquisas Qualitativas, 2004.

MARTINO, Giorgio de. **L'utopia possibile**: vita, musica e filosofia di Boris Porena. Varese: Zecchini, 2004.

MARTINS, Eduardo Silva. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. **Revista Olhares & Trilhas**, Uberlândia, ano 6, n. 6, p. 31-36, 2005.

MOREIRA, Adriano Justino de. **Boris Porena e Kindermusik**: o jogo musical num contexto de aprendizagem criativa. 2021. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-24082021-235734/publico/AdrianoJustinoMoreiraVC.pdf>. Acesso em: 17 set. 2022.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral. *In*: NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre verdade e mentira**. São Paulo: Editora Hedra, 2008.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Caminho de construção da pesquisa em ciências humanas. *In*: OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Metodologia das ciências humanas**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

ORGIA. *In*: TRECCANI. Roma, [2022]. Disponível em: <https://www.treccani.it/enciclopedia/orgia/>. Acesso em: 3 out. 2022.

PALOPOLI, Cibele Odete. **Estudo comparativo entre edições da Sequenza I para flauta solo de Luciano Berio**: subsídios para compreensão e interpretação da obra. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-27022014-163404/en.php>. Acesso em: 13 jul. 2022.

PALOPOLI, Cibele. Colaboração intérprete-compositor: o contato de Luciano Berio com intérpretes flautistas e a composição da Sequenza I, para flauta solo. **Anais do SIMPOM**, [s. l.], v. 3, n. 3, 2015.

PAPPALARDO, Emanuele. **Composizione, analisi musicale e tecnologia nelle scuola primaria**. Pisa: Edizioni ETS, 2019.

PAYNTER, John. Conceito de Música: como a própria música nos mostra o que deveríamos fazer em educação musical. **Revista Educação Musical**, Lisboa, n. 106, Lisboa, 2000.

PEDAGOGIA ao pé da letra. **O que é pedagogia?**: significado, origem e etimologia. [S. l.], c2022. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/pedagogia-origem/>. Acesso em: 3 out. 2022.

PELUSO, Dario. **Entrevista concedida a Samuel Campos de Pontes**. Cantalupo in Sabina, 2022. [Não publicado].

PENNA, Maura. A Lei 11.769/2008 e a música na educação básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, v. 19, n. 37, p. 53-75, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2361/1459>. Acesso em: 14 set. 2022.

PONTES, Samuel Campos de. Boris Porena: a experiência italiana na composição da discussão a respeito dos “tempos de crise”. *In*: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2018, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: [s. n.], 2018.

PONTES, Samuel Campos de. Música, educação e cultura nos escritos de Boris Porena. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 29., 2019, Pelotas. **Anais [...]**. Pelotas: [s. n.], 2019.

PONTES, Samuel Campos de. **Vita die Martis**. São Paulo, 2020. [Não publicado].

PORENA, Boris. Convergenza e Trasferibilità. *In*: PORENA, Boris. **Le Indagini Metaculturali**: v. 6, libro 23. Cantalupo in Sabina: Famiglia Porena-Bučan, 2017q[2011].

PORENA, Boris. Dal Sapere al Pensare. *In*: PORENA, Boris. **Le Indagini Metaculturali**: v. 4, libro 11. Cantalupo in Sabina: Famiglia Porena-Bučan, 2017i[2003].

PORENA, Boris. Dialoghi fittizi. *In*: PORENA, Boris. **Le Indagini Metaculturali**: v. 5, libro 16. Cantalupo in Sabina: Famiglia Porena-Bučan, 2017r[2006].

PORENA, Boris. **Didattica della Composizione e dello Improvviso**. Cantalupo: Centro di Ricerca e Sperimentazione Metaculturali, [s. d.].

PORENA, Boris. Esercizi Speculativi. *In*: PORENA, Boris. **Le Indagini Metaculturali**: v. 3, libro 10b. Cantalupo in Sabina: Famiglia Porena-Bučan, 2017h[1999].

PORENA, Boris. Esperienze Musicali di Base. *In*: PORENA, Boris. **Le Indagini Metaculturali**: v. 3, libro 10c. Cantalupo in Sabina: Famiglia Porena-Bučan, 2017b[2003].

PORENA, Boris. Esperienze verbali di base. *In*: PORENA, Boris. **Le Indagini Metaculturali**: v. 3, libro 10e. Cantalupo in Sabina: Famiglia Porena-Bučan, 2017n[1999].

PORENA, Boris. Esposizione di IMC e di alcuni suoi antecedenti e conseguenti. *In*: PORENA, Boris. **Le Indagini Metaculturali**: v. 3, libro 10a. Cantalupo in Sabina: Famiglia Porena-Bučan, 2017a[1999].

PORENA, Boris. Il Lago delle Storie Riflesse. *In*: PORENA, Boris. **Le Indagini Metaculturali**: v.

2, libro 6. Cantalupo in Sabina: Famiglia Porena-Bučan, 2017p[1984].

PORENA, Boris. Kinder-Musik. *In*: PORENA, Boris. **Le Indagini Metaculturali**: v. 2, libro 5. Cantalupo in Sabina: Famiglia Porena-Bučan, 2017m[1972].

PORENA, Boris. **Kinder-Musik**. Milano: Edizioni Suvini, 1973.

PORENA, Boris. L'Universo Metaculturale: uno studio sull' (auto)contraddizione. *In*: PORENA, Boris. **Le Indagini Metaculturali**: v. 6, libro 22. Cantalupo in Sabina: Famiglia Porena-Bučan, 2017k[2008].

PORENA, Boris. La Convivenza Pacifica nella Diversità. *In*: PORENA, Boris. **Le Indagini Metaculturali**: v. 4, libro 12. Cantalupo in Sabina: Famiglia Porena-Bučan, 2017j[2005].

PORENA, Boris. **L'Operatore Culturale di Base**. Cantalupo in Sabina: Centro di Ricerca e Sperimentazione Metaculturali, 1982a. (Quaderno di Lavoro, n. 1).

PORENA, Boris. Metaparole. *In*: PORENA, Boris. **Le Indagini Metaculturali**: v. 5, libro 17. Cantalupo in Sabina: Famiglia Porena-Bučan, 2017f[2009].

PORENA, Boris. Musica Prima. *In*: PORENA, Boris. **Le Indagini Metaculturali**: v. 2, libro 6. Cantalupo in Sabina: Famiglia Porena-Bučan, 2017e[1979].

PORENA, Boris. Musica Riflessa. *In*: PORENA, Boris. **Le Indagini Metaculturali**: v. 2, libro 8. Cantalupo in Sabina: Famiglia Porena-Bučan, 2017c[1991].

PORENA, Boris. Musica/Società. *In*: PORENA, Boris. **Le Indagini Metaculturali**: v. 1, libro 1. Cantalupo in Sabina: Famiglia Porena-Bučan, 2017d[1975].

PORENA, Boris. Nodi. *In*: PORENA, Boris. **Le Indagini Metaculturali**: v. 7, libro 24. Cantalupo in Sabina: Famiglia Porena-Bučan, 2017g[2003].

PORENA, Boris. **Nuova Didattica della Musica, n. 1**: per Pianoforte. Un itinerario per i primi 3 anni di studio. Milano: Edizioni Ricordi, 1982b.

PORENA, Boris. **Nuova Didattica della Musica, n. 2**: per la Composizione. Milano: Edizioni Ricordi, 1983.

PORENA, Boris. **Nuova Didattica della Musica, n. 3**: Musica da... fare, ascoltare, conoscere, discutere. Milano: Edizioni Ricordi, 1985.

PORENA, Boris. **Nuova Didattica della Musica, n. 4**: per violoncello. Milano: Edizioni Ricordi, 1988.

PORENA, Boris. Parabole. *In*: PORENA, Boris. **Le Indagini Metaculturali**: v. 5, libro 18. Cantalupo in Sabina: Famiglia Porena-Bučan, 2017i[2009].

PORENA, Boris. Stili di Pensiero. *In*: PORENA, Boris. **Le Indagini Metaculturali**: v. 4, livro 20. Cantalupo in Sabina: Famiglia Porena-Bučan, 2017o[2006].

PORTELA, Jean Cristtus. História das ideias semióticas: entre cronistas e inovadores. **Revista Estudos Semióticos**, São Paulo, v. 14, n. 1 esp., 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/144317/138716>. Acesso em: 15 set. 2022.

PRADO, Daniel Nicory do. A precisão de conteúdo e a relevância da hipótese: outras contribuições do método de Karl Popper para a pesquisa jurídica. *In*: PUBLICA Direito. [S. l., s. d.]. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/salvador/daniel_nicory_do_prado-2.pdf. Acesso em: 13 jul. 2022.

PRADO, Jefferson Antonio do. A relação entre as práticas dos docentes na rede pública municipal de ensino e a utilização do material padronizado apostilado. **Revista Docent Discunt**, Engenheiro Coelho, v. 1, n. 2, p. 10-26, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.19141/docentdiscunt.v.1n2.p10-26>.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

RODRÍGUEZ, Víctor Gabriel. **O ensaio como tese estética e narrativa na composição do texto científico**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. 33. ed. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora**: da pandemia à utopia. São Paulo: Boitempo, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos de globalização. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **A globalização e as ciências sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

SCARDOVELLI, Mauro. **Boris Porena e gli stili di pensiero**. [S. l.: s. n., 2010]. Disponível em: <https://archive.org/details/BorisPorenaEGliStiliDiPensiero>. Acesso em: 1 jul. 2020.

SCHAFER, Robert Murray. **Educação sonora**: 100 exercícios de escuta e criação de sons. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

SCHAFER, Robert Murray. **O ouvido pensante**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SCHAFER, Robert Murray. **Ouvir, cantar**: 75 exercícios para ouvir e criar música. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

SHELLER, Mimi; URRY, John. The new mobilities paradigm. **Environment and Planning A**, [s. l.], v. 38, 2006.

SILVA, Fabiana Santana da. Sistemas Apostilados de Ensino (SAE): história, especificidades e contradições. *In*: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 11., 2020, [s. l.]. **Anais [...]**. [S. l.]: Perspectivas Web, 2020. Disponível em: https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epeh2020/1605447951_ARQUIVO_b654eff71b55d1625712d2681119e5e2.pdf. Acesso em: 14 set. 2022.

SOUZA, Jusamara Vieira. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. **Revista da ABEM**, Brasília, DF, v. 22, n. 33, 2014. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/476>. Acesso em: 14 set. 2022.

SUBTIL, Maria José Dozza. A lei nº 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 125-151, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.006>.

TOURTIER-BONAZZI, Chantal de. Arquivos: propostas metodológicas. *In*: FERREIRA, Janaína Amado Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

VATTIMO, Gianni; ROVATTI, Pier Aldo. **Il pensiero debole**. 2. ed. Milano: Gianniacomo Feltrinelli Editore, 2011.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus logico-philosophicus**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968. (Biblioteca Universitária, série 1a: filosofia, v. 10).

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze: uma filosofia do acontecimento**. São Paulo: Editora 34, 2016.

APÊNDICE A – Pesquisa do termo "Porena"

Pesquisa do termo "Porena"

Pesquisa realizada no dia 5 de maio de 2021 por meio do mecanismo de busca *Google Scholar*. Encontrou-se 226 resultados em português, dos quais foram excluídos os textos de minha autoria (PONTES, 2018, 2019) e, também, as ocorrências em que o termo fez referência a outro autor de mesmo sobrenome. Além disso, os resultados duplicados foram considerados apenas uma vez. A tabela a seguir mostra a sistematização dos resultados encontrados. A ordem em que aparecem aqui é a mesma fornecida pelo mecanismo de busca já citado: a qualquer momento/ classificar por relevância / pesquisa páginas em português

Quadro A1 – Pesquisa do termo "Porena"

(continua)

Autoria	Título do trabalho	Como e/ou por que cita?	Cita alguma obra original de Porena?
1-MOREIRA, 2019	A experiência musical a partir do jogo: práticas criativas em Kinder-Musik, de Boris Porena.	Um dos referencias do autor para construir a proposta relatada	Sim; Kinder-Musik, na versão de 1972
2-FONTERRADA, 2012a	Fundamentos da Educação Musical - Educação Musical: propostas criativas.	Uma das propostas criativas descritas	Sim; Kinder-Musik, na versão de 1972
3-BORGES, 2010	Da Escuta à Pratica Criativa: Isto é Música!!!	O termo aparece apenas no resumo do texto, como fundamentação do trabalho	Não
4-VIEIRA, 2014	A criatividade como foco na Educação Musical: um panorama das pesquisas desenvolvidas no contexto brasileiro	Cita Porena como referencial do trabalho de BORGES (2008 e 2014)	Não
5-MENESES, 2015	A música de cena de Jorge Peixinho: contributos iniciais para um estudo da sua obra para teatro, performance e mixed-media.	Aparece na Introdução como um dos professores de Jorge Peixinho, em Roma	Não

Quadro A1 – Pesquisa do termo "Porena"

(continuação)

Autoria	Título do trabalho	Como e/ou por que cita?	Cita alguma obra original de Porena?
6-FONTEERRADA, 2012b	A Educação Musical Brasileira e Três Modelos Explicativos de Mundo: em busca de significados.	Para falar a respeito da geração de compositores interessados em Educação Musical, que surgiu na segunda metade do século XX, na América do norte e na Europa ²³⁴	Sim; Kinder-Musik, na versão de 1972
7-BORGES, 2008	Abordagens criativas: possibilidade para o ensino/aprendizagem da música contemporânea.	Como um dos referencias do autor	Sim; Kinder-Musik, na versão de 1972
8-BORGES e FONTEERRADA, 2007	Abordagens Criativas: Ensino/Aprendizagem da Música Contemporânea	Como uma das referências dos autores	Sim; Kinder-Musik, na versão de 1972
9-BORGES, 2014	O compositor na sala de aula: sonoridades contemporâneas para educação musical	Como um dos referencias do autor	Sim; Kinder-Musik, na versão de 1972
10-ROSA, 2017	Música do século XX: as ideias de Cage, Boulez e Vinholes	Como aproximação das ideias de Vinholes, sem citar referências nessa passagem	Não
11- RECHDAN e CHAMON, 2020	Educação musical inclusiva: um estado do conhecimento	Como exemplo de um dos autores dos métodos ativos de Educação Musical, sem citar referências nessa passagem	Não
12-PROSSER, 1996	A Obra Solística Para Piano, Órgão E Cravo De José Penalva	Professor de composição de José Penalva, em Roma	Não
13-MEURER e BITTAR, 2016	Koellreutter e Dalcroze: quando o método é não ter método, qual o espaço para os "métodos ativos"?	Representante da Segunda geração dos Métodos ativos, cita Fonterrada (2005) para sustentar essa afirmação	Não
14-AGUIAR e PACHECO, 2016	Processos de Criação Coletiva na aula de música uma investigação com alunos de 8 a 15 anos da Rede Municipal de Porto Alegre.	Fundamentação para "composição como ferramenta pedagógica de aprendizagem da educação musical" - , sem citar referências nessa passagem	Não

²³⁴ Apesar disso, a própria autora reconhece o âmbito restrito de alcance da obra de Porena no Brasil: "Porena ficou conhecido em âmbito ainda mais restrito: o Padre José Penalva, de Curitiba, músico, regente coral e compositor, conheceu o trabalho de Porena em uma de suas visitas à Itália e tratou de divulgá-lo entre seus amigos e alunos."

Quadro A1 – Pesquisa do termo "Porena"

(continuação)

Autoria	Título do trabalho	Como e/ou por que cita?	Cita alguma obra original de Porena?
15-FOGARI, 2017	Rítmica através do corpo	Como exemplo de um dos autores dos métodos ativos de Educação Musical, cita Fonterrada (2005), para sustentar esta afirmação	Não
16-ZANETTA e BRITO, 2018	"A gente aprende a ouvir, a tocar e a saber como a gente faz a música": Processos lúdico-criativos em uma oficina de música com crianças	Como exemplo de um dos autores dos métodos ativos de Educação Musical, cita Fonterrada (2005), para sustentar esta afirmação	Não
17-TOTTI, 2021	Ensinar Uma Escuta Que Ensina: R. Murray Schafer E A Arte Sonora Em Direção A Uma Pedagogia Da Escuta	Como exemplo de um dos autores dos métodos ativos de Educação Musical e de "procedimentos do fazer musical contemporâneo", cita Fonterrada (2005) e Latorre (2014), para sustentar esta afirmação	Não
18-PALOPOLI, 2015.	Colaboração intérprete-compositor: o contato de Luciano Berio com intérpretes flautistas e a composição da Sequenza I, para flauta solo	Referência à obra Neumi de 1963, para flauta, marimba e vibrafone, de Boris Porena.	Não
19-BRIETZKE, 2018	Música contemporânea na iniciação coletiva ao violoncelo: Uma pesquisa-ação com jogos de improvisação em três instituições de ensino no estado de São Paulo	Exemplo de compositor que aproxima educação musical e "poéticas da música contemporânea"	Sim, <i>Kinder-Musik</i> na versão de 2017
20-PACHECO, 2020	Por Uma (Des) Educação Musical—um Método.	Representante dos métodos ativos de Educação Musical, cita Fonterrada (2008), para sustentar esta afirmação	Não
21-FONTEERRADA, 2014	A Música em Tempos de Mudança – reflexão acerca de seu papel na Educação.	Como exemplo de um dos autores dos métodos ativos de Educação Musical e como representante de uma "nova postura diante da música, destacando-se seu papel no mundo de hoje"	Não

Quadro A1 – Pesquisa do termo "Porena"

(continuação)

Autoria	Título do trabalho	Como e/ou por que cita?	Cita alguma obra original de Porena?
22-FREITAS, 2018	Avaliar é desvendar metáforas: reflexões sobre avaliação em Educação Musical.	Representante da segunda geração dos métodos ativos de Educação Musical, cita Fonterrada (2008), para sustentar esta afirmação	Não
23-PROSSER, 2013	Apostilas de Penalva sobre a Música do Século XX: sistematização didática em tempo real	Aparece em uma citação de Penalva, em que o autor cita "as teses de Boris Porena" como fundamentos para o curso de Curso de Composição da Oficina de Música de Curitiba XI, 1993	Não
24-FERREIRA, 2002	A obra de Jorge Peixinho: Problemática e recepção. Jorge Peixinho— <i>In Memoriam</i>	Um dos professores de Jorge Peixinho, em Roma	O documento não apresenta uma lista de referências bibliográficas
25-ZANETTA e BRITO, 2014	Hans-Joachim Koellreutter em movimento: ideias de música e educação	Aparece nas notas, para dizer que as propostas de Koellreutter estavam sintonizadas com os educadores da segunda geração - cita Fonterrada (2008) para sustentar essa afirmação	Não
26-GOMES, 2014	Prática de ensino supervisionada em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico.	Representante da segunda geração dos métodos ativos de Educação Musical, cita Fonterrada (2008), para sustentar esta afirmação	Não
27-ABREU, 2014	EPHTAH!: das ideias pedagógicas de Murray Schafer.	Aparece nas notas de rodapé como um representante da segunda geração dos métodos ativos de Educação Musical; cita Fonterrada (2008), para sustentar esta afirmação	Não
28-SOUZA, 2007	Os cancionistas urbanos e a educação musical infantil: estudos de caso: Colégios Clip e Passionista São Paulo da Cruz (SP 1996-2006)	Representante da segunda geração dos métodos ativos de Educação Musical; não cita referência nesse trecho, mas lista Fonterrada (2001), no item Bibliografia.	Não

Quadro A1 – Pesquisa do termo "Porena"

(continuação)

Autoria	Título do trabalho	Como e/ou por que cita?	Cita alguma obra original de Porena?
29-NAZARIO, 2016	A descoberta pela invenção: prolegômenos a uma teoria substantiva	Representante da segunda geração dos métodos ativos de Educação Musical; não cita referência nesse trecho, mas lista Fonterrada (2008), no item Referências Bibliográficas.	Não
30-FREIRE, 2016	Estudo comparativo de tratados de composição da primeira fase da polifonia ocidental.	Aparece uma vez no seguinte trecho: "o compositor italiano Boris Porena construiu um interessante tratado de composição também reutilizando estes dois princípios didáticos." O autor refere-se, aqui, à "arbitrariedade das diretrizes teóricas" e à "sistematização das consonâncias e dissonâncias"; não apresenta nenhuma referência para sustentar esta afirmação	Não
31-SILVEIRA, 2014	Com quantas flautas se faz uma canção?: reflexões e práticas nas aulas de música do ensino fundamental.	Representante da segunda geração dos métodos ativos de Educação Musical, cita Fonterrada (2005), para sustentar esta afirmação	Não
32-FONTERRADA, 2015	Ciranda de Sons	Citado na abertura e nos resultados da pesquisa (autores que são referências para o desenvolvimento de práticas criativas em educação musical, de acordo com os professores pesquisados pela autora)	Sim; Kinder-Musik, na versão de 1972
33-CUNHA, 2006	O papel da música na construção do sentido moderno do Novo Cinema Português	Referência à Jorge Peixinho, "discípulo de Boris Porena"	Não
34- NAZARIO, 2017	Práticas de criação musical em ambientes de ensino coletivo aplicando processos heurísticos: uma teoria substantiva.	Representante da segunda geração dos métodos ativos de Educação Musical, com base em Fonterrada (2008)	Não

Quadro A1 – Pesquisa do termo "Porena"

(continuação)

Autoria	Título do trabalho	Como e/ou por que cita?	Cita alguma obra original de Porena?
35- GARCIA, 2013	Som e vida após a lata: construção de instrumentos musicais com material alternativo.	Representante da segunda geração dos métodos ativos de Educação Musical, com base em Fonterrada (2005)	Não
36- SARMENTO, 2010	A escuta na contemporaneidade: uma pesquisa de campo em educação musical.	Representante da segunda geração dos métodos ativos de Educação Musical, com base em Fonterrada (2008)	Sim; Kinder-Musik - a autora coloca "s/d" nas Referências Bibliográficas
37- GUTHMANN, 2013	Compor: material didático para o ensino-aprendizagem da notação musical.	Como autor que "privilegia o desenvolvimento da criatividade em música" e como um dos "métodos educacionais que podem auxiliar nas experiências criativas em sala de aula". Cita Fonterrada (2012) para sustentar as afirmações.	Não
38- SILVA e SILVA, 2017	Música e autismo – Um encontro perfeito: Musicalização e Expressão corporal em uma Escola de Educação Especial	Aparece no trecho a seguir: "A partir da segunda metade do século XX, outros educadores musicais surgiram dando importância à prática e outros aspectos da música, entre eles: Schafer, Paynter, Porena, Self, Gainza e Fonterrada." (p.12-13)	Não
39- MOGAMES, 2020	Práticas criativas em diferentes contextos: uma trilha ao fazer musical criativo	Encontrado em três trechos: (1) representante da segunda geração dos métodos ativos; (2) pesquisa documental a respeito de Práticas Criativas em Educação Musical (cita PONTES, 2019 e MOREIRA, 2019); (3) como um dos fundamentos para proposta prática da pesquisa realizada.	Sim; Kinder-Musik, na versão de 1972
40- PEDROSA, 2015	A transmissão do gosto musical: escutando professores/as de música.	Representante da segunda geração dos métodos ativos de Educação Musical, com base em Fonterrada (2008).	Não

Quadro A1 – Pesquisa do termo "Porena"

(continuação)

Autoria	Título do trabalho	Como e/ou por que cita?	Cita alguma obra original de Porena?
41-LUNA, 2017	A criatividade na prática pedagógica de professores de Música atuantes na rede de educação básica de Natal/RN.	Um dos autores, do século XX, que "lançaram um olhar sobre outras formas de compreender a música, começando pela conscientização do professor em sala de aula"; não cita referências para sustentar esta afirmação	Não
42- CARVALHO, 2011	Dinamização de Música do Século XXI no Ensino de Flauta De Bisel	Aparece no seguinte trecho: "Para Rosalba Deriu, esta aproximação da pedagogia musical à música contemporânea manifestou-se também na invenção de novas partituras (diferentes das convencionais), na reflexão sobre o processo criativo, por exemplo [...], sobre a pesquisa de mecanismos de construção elementares (trabalho de Boris Porena) [...] (Deriu, 2003)"	Não
43- RIBEIRO, 2017	Uma proposta prática de como abordar o repertório da música do Século XX no ensino superior de música.	Representante da segunda geração dos métodos ativos de Educação Musical, com base em Fonterrada (2008)	Não
44- ALMEIDA, 2014	Processos criativos no ensino de piano.	Representante de uma geração de compositores do início da década de 1960 que "mudaram o foco do processo educativo musical, enfatizando a criatividade, o som como fonte de exploração e a aproximação entre a música de vanguarda e a sala de aula" (p.23)	Não
45- BRZEZINSKI, 2014	Formação de profissionais da educação (2003-2010).	Cita Porena como referência da dissertação de Sleiman (2009), junto com outros educadores musicais.	Não

Quadro A1 – Pesquisa do termo "Porena"

(continuação)

Autoria	Título do trabalho	Como e/ou por que cita?	Cita alguma obra original de Porena?
46- FARIA, 2015	Musicalizando o corpo, incorporando a música: considerações sobre uma educação musical significativa para os futuros profissionais da dança.	Representante da segunda geração dos métodos ativos de Educação Musical, com base em Fonterrada (2008)	Não
47- SILVA, 2014	O sujeito cantante: reflexões sobre o canto coral.	"Porena aponta para o desenvolvimento da escuta relacionada à música contemporânea e à exploração da criatividade. Para o autor, o professor é o grande responsável pela realização de suas ideias, visto que suas propostas exigem uma constante atitude criativa e seus textos necessitam de mediação. Esse teórico propõe uma educação musical alinear, com propostas abertas e construídas por meio do contato com os alunos". A autora não cita referências para sustentar essas afirmações.	Não
48- CRUZ, 2019	A (Re)construção da banda de música: repertório e ensino.	Representante da segunda geração dos métodos ativos de Educação Musical, com base em Fonterrada (2008)	Não
49- ALMEIDA, 2014	A criatividade no foco da educação musical.	Cita a revisão de literatura de Borges e Fonterrada (2007) feita "a partir dos autores Paynter, Schafer e Porena para apresentar as concepções teóricas de educação musical que fundamentam sua abordagem criativa."	Não
50- ROSA, 2011	Três peças aleatórias de L. C. Vinholes numa abordagem pedagógica para criança: análise, criação de atividades musicais e site.	Aproximação com as ideias do compositor brasileiro Vinholes. A autora cita, também, a obra Kinder-Musik	Sim; Kinder-Musik - a autora coloca "s/d" nas Referências Bibliográficas

Quadro A1 – Pesquisa do termo "Porena"

(continuação)

Autoria	Título do trabalho	Como e/ou por que cita?	Cita alguma obra original de Porena?
51- CUNHA, 2019	Pedagogias musicais ativas e suas contribuições para o ensino da Arte no 1 ano do ensino fundamental.	Cita Fonterrada (2005) para aproximar o pensamento de Porena e de outros autores com a proposta da Educação Artística, no Brasil. No entanto, a autora afirma que esta aproximação dava-se apenas no campo das ideias, sendo que, na prática, "o trabalho desses educadores, aqui permanecia desconhecido."	Não
52- LOPES, 2021	Música eletroacústica e mista em Portugal—séculos XX e XXI—do contexto à análise de KULT de Luís Antunes Pena e Mosaic de João Pedro Oliveira.	Professor de composição de Jorge Peixinho na Academia de Santa Cecília, em Roma	Não
53- CAMARGO, 2014	O ensino musical na perspectiva da poética, da práxis e da teoria-processos de formação alternativos à indústria da cultura.	Descreve algumas características do livro <i>Kinder-Musik</i> e afirma que Porena é um dos representantes da segunda geração dos métodos ativos de Educação Musical, com base em Fonterrada (2008)	Não
54- FERREIRA, 2016	Quem com fio fia, com fio será fiado: práticas criativas em Educação Musical e os desafios da ação docente.	Representante da segunda geração dos métodos ativos de Educação Musical, com base em Fonterrada (2008)	Não
55- PIVA, 2008	Educação musical: a perspectiva de professoras da educação infantil.	Cita para dizer que o autor aponta para o "desenvolvimento de uma escuta musical ligada à música contemporânea", com base em Fonterrada (2005)	Não
56- SILVA, 2017	Tecnologias Midiáticas como Estratégia de Apoio ao Ensino da Música na Educação Básica	Aparece em uma citação de Fonterrada (2005) em que a autora alinha as propostas de Koellreutter com os educadores da "chamada segunda geração"	Não

Quadro A1 – Pesquisa do termo "Porena"

(continuação)

Autoria	Título do trabalho	Como e/ou por que cita?	Cita alguma obra original de Porena?
57- MANTOVANI, 2009	O movimento corporal na educação musical: influências de Émile Jaques-Dalcroze.	Representante da segunda geração dos métodos ativos de Educação Musical, com base em Fonterrada (2005)	Não
58- PALIZZA, 2017	Compondo criações musicais na 'sala de aula': relato de uma experiência na Escola Municipal Brasil	Como referencial teórico de Borges (2014) no item "estudos recentes sobre criação musical"	Não
59- NUNES, 2021	Para além da composição de Microcanções CDG: desdobrando-as em possibilidades musicopedagógicas	Como referencial teórico de Borges (2008) na revisão de literatura no item "composição de canções para fins educativos"	Não
60- MADALOZZO, s/d	Composição Musical	Cita como um dos autores que "estimula o desenvolvimento da capacidade criadora na criança" (p. 36), com base em Gainza (1988)	Não
61- MIRANDA, 2013	Procedimentos de Ensino: Jogos e Atividades Lúdicas Baseadas em Métodos de Educação Musical – Aplicação em Sala de Aula.	Compositores que estavam interessados no processo educacional, com base em Fonterrada (2008)	Não
62- RIBEIRO, 2018	Práticas criativas em educação musical: concepções, ferramentas pedagógicas e veiculação em livros didáticos para o ensino fundamental	2ª geração de educadores musicais do "movimento de renovação", que inclui "práticas criativas", com base em Fonterrada (2015 e 2008)	Não
63- MORAIS, 2017	A música na escola: silêncios, escutas e desafios para o professor recém-ingresso no sistema público de ensino.	Exemplo de "educadores musicais que privilegiam a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características", com base em Fonterrada (2008)	Não
64- SANTOS, 2013	Relatório de estágio de prática pedagógica supervisionada (parte de um "Mestrado em Ensino de Educação Musical")	Cita a "proposta de música contemporânea para crianças" de Porena, com base em Fonterrada (2008)	Não

Quadro A1 – Pesquisa do termo "Porena"

(continuação)

Autoria	Título do trabalho	Como e/ou por que cita?	Cita alguma obra original de Porena?
65- SANTIAGO, 2006	Uma proposta de modelo para diagnóstico dos atributos de educador musical em projetos de cursos de licenciatura em música baseado na gestão de competências	Autor de um dos "métodos ativos de educação musical", com base em Fonterrada (2005)	Não
66- PALOPOLI, 2013	Estudo comparativo entre edições da Sequenza I para flauta solo de Luciano Berio: subsídios para compreensão e interpretação da obra	Menciona a obra "Neumi" de 1963 para Flauta, Marimba e Vibrafone, escrita por Porena, em uma nota de rodapé.	Não
67- MORAIS, 2019	O processo de ensino-aprendizagem musical: um fator de desenvolvimento integral humano no Colégio Marupiara	Uma das "propostas pautadas na estética contemporânea", na "aprendizagem em rede" e "no rompimento ao pensamento cartesiano" (p.42), com base em Fonterrada (2008)	Não
68- VASCONCELOS, 2018	Representações sociais de licenciandos em educação musical: referências de mídia na formação dos professores de música	Representante da segunda geração de "educadores musicais responsáveis por propostas, métodos e abordagens para que a música pudesse fazer parte do currículo escolar e da educação formal" (p. 42)	Não
69- MOREIRA, 2005	Iniciação musical ao piano para crianças: um olhar sobre a prática pedagógica em conservatórios da cidade de São Paulo.	Representante da segunda geração dos métodos ativos de Educação Musical (p.98 e 111), com base em Fonterrada (2001)	Não
70- SOUZA, 2020	O Canto Coral Como Processo Criativo: a educação musical do jovem adolescente no contexto da pedagogia Waldorf.	Representante da "segunda geração dos métodos ativos, alinhados com as propostas artísticas da música contemporânea" (p.45); Cita Brito (2019), para sustentar a afirmação e inclui Fonterrada (2008), na lista de referências.	Não
71- CÂNDIDO, 2013	"Ninguém aprende samba no colégio?": música na escola, um diálogo entre culturas	Representante da segunda geração dos métodos ativos de Educação Musical, com base em Fonterrada (2008)	Não

Quadro A1 – Pesquisa do termo "Porena"

(conclusão)

Autoria	Título do trabalho	Como e/ou por que cita?	Cita alguma obra original de Porena?
72- SUGAHARA, 2013	Música e Música na Escola: um estudo das representações sociais de estudantes de pedagogia e de música a partir da escuta musical	Representante da segunda geração dos métodos ativos de Educação Musical, com base em Fonterrada (2003)	Não
73- MEURER, 2014	Koellreutter e Dalcroze: reflexões sobre questões do 'método' a partir de uma experiência de estágio	Representante da segunda geração dos métodos ativos de Educação Musical, com base em Fonterrada (2005)	Não
74 - LOMBARDI, 2010	Música na escola: um desafio à luz da cultura da infância.	Representante da segunda geração dos métodos ativos de Educação Musical, com base em Fonterrada (2008)	Não
75- MOREIRA, 2014	A música na Pedagogia Freinet: diálogos com a educação musical do século XX	Representante da segunda geração dos métodos ativos de Educação Musical, com base em Fonterrada (2008)	Não
76- AUDRÁ, 2014	Os recursos sonoros da música contemporânea como ferramenta criativa no ensino musical.	Representante da segunda geração dos métodos ativos de Educação Musical, com base em Fonterrada (2008)	Não
77- SOUZA, 2016	Mitos e possibilidades do ensino de música no contexto escolar : uma análise crítica à luz da teoria histórico-cultura	Representante dos dos métodos ativos de Educação Musical, com base em Fonterrada (2005)	Não
78- FARIAS, 2013	Orquestra Sinfônica do Paraná Da Ópera Sidéria à Sagração da Primavera: Curitiba 1912 -2012	Professor de composição de José de Almeida Penalva	Não
79- ALMEIDA, 2014	Música brasileira na liturgia: obra, contexto e produto.	Professor de composição de José de Almeida Penalva	Não
80- MOURÃO, 2019	A Música entre a Educação e a Pedagogia: uma análise a partir da obra de R. Murray Schafer	Uma das "iniciativas experimentais de educação musical", com base em Fonterrada (2008)	Não
81- MAKINO, 2013	Sobre a formação do professor de música: o tempo fugidio entre a aurora, o crepúsculo e o silêncio.	Representante dos dos métodos ativos de Educação Musical, com base em Fonterrada (2005)	Não

Fonte: o autor.

ABREU, Thiago Xavier de. **EPHTAH!**: das ideias pedagógicas de Murray Schafer. 2014. 198 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/110656>. Acesso em: 4 out. 2022.

AGUIAR, Michelle Cavalcanti; PACHECO, Eduardo Guedes. Processos de criação coletiva na aula de música uma investigação com alunos de 8 a 15 anos da Rede Municipal de Porto Alegre. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO*, 25., 2016, [s. l.]. *Anais [...]*. [S. l.: s. n.], 2016. p. 392-398. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/408/514>. Acesso em: 4 out. 2022.

ALMEIDA, Márcio Antônio de. **Música brasileira na liturgia**: obra, contexto e produto. 2014. 123 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/108805>. Acesso em: 4 out. 2022.

ALMEIDA, Maria Berenice Simões de. **Processos criativos no ensino de piano**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-22092015-103615/en.php>. Acesso em: 4 out. 2022.

ALMEIDA, Rebeca Vieira de Queiroz. **A criatividade no foco da educação musical**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Niterói, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/11012/VIEIRA,%20R.%20Dissertação%20-%202014.pdf?sequence=1>. Acesso em: 4 out. 2022.

AUDRÁ, Giuliana Cunha Bueno. **Os recursos sonoros da música contemporânea como ferramenta criativa no ensino musical**. 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/111034>. Acesso em: 4 out. 2022.

BORGES, Alvaro Henrique. **Abordagens criativas**: possibilidade para o ensino/aprendizagem da música contemporânea. 2008. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/95133>. Acesso em: 4 out. 2022.

BORGES, Alvaro Henrique. Da escuta à prática criativa: isto é música!!!. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA*, 1; COLÓQUIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UNIRIO, 15., 2010, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: [s. n.], 2010.

BORGES, Alvaro Henrique. **O compositor na sala de aula**: sonoridades contemporâneas para educação musical. 2014. 121 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/108807>. Acesso em: 4 out. 2022.

BORGES, Álvaro Henrique; OLIVEIRA FONTERRADA, Marisa Trench. Abordagens criativas: ensino/aprendizagem da música contemporânea. *In*: CONGRESSO DA ANPPOM, 2007. **Anais [...]**. [S. l.: s. n.], 2007.

BRIETZKE, Marta Macedo. **Música contemporânea na iniciação coletiva ao violoncelo**: uma pesquisa-ação com jogos de improvisação em três instituições de ensino no Estado de São Paulo. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-11032019-113124/pt-br.php>. Acesso em: 4 out. 2022.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de profissionais da educação (2003-2010). **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, Brasília, DF, n. 13, p. 252-252, 2014.

CAMARGO, Cristina Moura Emboaba da Costa. **O ensino musical na perspectiva da poética, da práxis e da teoria-processos de formação alternativos à indústria da cultura**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27157/tde-30012015-093114/en.php>. Acesso em: 4 out. 2022.

CÂNDIDO, Rita de Cássia. **"Ninguém aprende samba no colégio?"**: música na escola, um diálogo entre culturas. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9EAH26>. Acesso em: 4 out. 2022.

CARVALHO, Daniela Lousã e. **Dinamização de música do século xxi no ensino de flauta de Bisel**. 2011. Dissertação (Mestrado em Música para o Ensino Vocacional) – Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2011. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/15568121.pdf>. Acesso em: 4 out. 2022.

CRUZ, Fernando Vieira da. **A (Re)construção da banda de música**: repertório e ensino. 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/333950>. Acesso em: 4 out. 2022.

CUNHA, Karina Marques Torquato da. **Pedagogias musicais ativas e suas contribuições para o ensino da Arte no 1 ano do ensino fundamental**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/182093>. Acesso em: 4 out. 2022.

CUNHA, Paulo. O papel da música na construção do sentido moderno do Novo Cinema Português. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL “O ARTISTA COMO INTELLECTUAL. NO CENTENÁRIO DE FERNANDO LOPES-GRAÇA”, 2006, Coimbra. **Anais [...]**. Coimbra: CEIS20/Grupo “Correntes Artísticas e Movimentos Intelectuais”, 2006.

FARIA, Sueli Mayerle. **Musicalizando o corpo, incorporando a música**: considerações sobre uma educação musical significativa para os futuros profissionais da dança. 2015. Dissertação

(Mestrado) – Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/11184/Sueli%20Faria.pdf?sequence=1>. Acesso em: 4 out. 2022.

FARIAS, Rubens Marques. **Orquestra Sinfônica do Paraná da Ópera Sidéria à Sagração da Primavera**: Curitiba 1912-2012. 2013. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00006a/00006a5f.pdf>. Acesso em: 4 out. 2022.

FERREIRA, Manuel Pedro. A obra de Jorge Peixinho: problemática e recepção. *In*: MACHADO, José. **Jorge Peixinho: in memoriam**. [S. l.: s. n.], 2002. p. 223-286.

FERREIRA, Tiago Teixeira. **Quem com fio fia, com fio será fiado**: práticas criativas em educação musical e os desafios da ação docente. 2016. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/142870/ferreira_tt_me_ia.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 4 out. 2022.

FOGARI, Meiriele Cristina. **Rítmica através do corpo**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

FONTEERRADA, Marisa Trench de O. A música em tempos de mudança–reflexão acerca de seu papel na educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz, v. 22, n. 1, p. 18-31, 2014. Disponível em:

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. A educação musical brasileira e três modelos explicativos de mundo: em busca de significados. **Musica Hodie**, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 191-203, 2012.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Ciranda de sons**: práticas criativas em educação musical. São Paulo: Editora Unesp, 2015. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/7cs92>. Acesso em: 4 out. 2022.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Fundamentos da educação musical: propostas criativas. *In*: JORDÃO, Gisele *et al.* **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. p. 96-100.

FREIRE, Kamai. **Estudo comparativo de tratados de composição da primeira fase da polifonia ocidental**. 2016. Relatório (Iniciação Científica) – Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

FREITAS, Alexandre Siqueira de. Avaliar é desvendar metáforas: reflexões sobre avaliação em Educação Musical. *Revista Vórtex*, [s. l.], v. 6, n. 3, 2018. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/2641>. Acesso em: 4 out. 2022.

GARCIA, Daniele Munhoz. **Som e vida após a lata**: construção de instrumentos musicais com material alternativo. 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/108809>. Acesso em: 4 out. 2022.

GOMES, Cristiana Maria Flora. **Prática de ensino supervisionada em ensino de educação musical no ensino básico**. 2014. Tese (Doutorado) – Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, Bragança, 2014. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/9907>. Acesso em: 4 out. 2022.

GUTHMANN, Marina Roos. **Compór**: material didático para o ensino-aprendizagem da notação musical. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/95537>. Acesso em: 4 out. 2022.
<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/4628>. Acesso em: 4 out. 2022.

LATORRE, Maria Consiglia Raphaela Carrozzo. **Sonoridades múltiplas**: práticas criativas e interações poético-estéticas para uma educação sonoro-musical na contemporaneidade. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2014.

LOMBARDI, Silvia Salles Leite. **Música na escola**: um desafio à luz da cultura da infância. 2010. 203 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/95156>. Acesso em: 4 out. 2022.

LOPES, Inês Ribeiro. **Música eletroacústica e mista em Portugal**: séculos XX e XXI–do contexto à análise de KULT de Luís Antunes Pena e Mosaic de João Pedro Oliveira. 2021. Dissertação (Mestrado) – Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2021. Disponível em: <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/17186>. Acesso em: 4 out. 2022.

LUNA, Camila Larissa Firmino de. **A criatividade na prática pedagógica de professores de Música atuantes na rede de educação básica de Natal/RN**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24893>. Acesso em: 4 out. 2022.

MADALOZZO, Tiago. **Composição musical**: material didático. Curitiba: Unicentro Paraná, [s. d.]. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/972/5/Composi%20musical.pdf>. Acesso em: 4 out. 2022.

MAKINO, Jéssica Mami. **Sobre a formação do professor de música**: o tempo fugidio entre a aurora, o crepúsculo e o silêncio. 2013. 194 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/104022>. Acesso em: 4 out. 2022.

MANTOVANI, Michelle. **O movimento corporal na educação musical: influências de Émile Jaques-Dalcroze**. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade

Estadual Paulista, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/95169>. Acesso em: 4 out. 2022.

MEURER, Rafael Prim. **Koellreutter e Dalcroze**: reflexões sobre questões do 'método' a partir de uma experiência de estágio. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MEURER, Rafael Prim; BITTAR, Valéria. Koellreutter e Dalcroze: quando o método é não ter método, qual o espaço para os “métodos ativos”? **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 11, n. 16, p. 239-253, 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/6928/5974>. Acesso em: 4 out. 2022.

MIRANDA, Lilianny Assunção de. **Procedimentos de ensino**: jogos e atividades lúdicas baseadas em métodos de educação musical: aplicação em sala de Aula. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/26/dissert/802027.pdf>. Acesso em: 4 out. 2022.

MOGAMES, Rodrigo Assad Lossurdo Toniolli. **Práticas criativas em diferentes contextos**: uma trilha ao fazer musical criativo. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/194403>. Acesso em: 4 out. 2022.

MORAIS, Luciane Pereira de. **O processo de ensino-aprendizagem musical**: um fator de desenvolvimento integral humano no Colégio Marupiara. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/182438>. Acesso em: 4 out. 2022.

MORAIS, Marina Freire Crisóstomo de. **A música na escola**: silêncios, escutas e desafios para o professor recém-ingresso no sistema público de ensino. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/26902>. Acesso em: 4 out. 2022.

MOREIRA, Adriano Justino. A experiência musical a partir do jogo: práticas criativas em Kinder-Musik, de Boris Porena. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 29., 2019, Pelotas. **Anais [...]**. Pelotas: [s. n.], 2019.

MOREIRA, Ana Lúcia Iara Gaborim. **Iniciação musical ao piano para crianças**: um olhar sobre a prática pedagógica em conservatórios da cidade de São Paulo. 2005. 274 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/95109>. Acesso em: 4 out. 2022.

MOREIRA, Tamyra de Oliveira Ramos. **A música na pedagogia Freinet**: diálogos com a educação musical do século XX. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-20012015-153959/en.php>. Acesso em: 4 out. 2022.

MOURÃO, André Albuquerque. **A música entre a educação e a pedagogia**: uma análise a partir da obra de R. Murray Schafer. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09112020-170013/en.php>. Acesso em: 4 out. 2022.

NAZARIO, Luciano da Costa. A descoberta pela invenção: prolegômenos a uma teoria substantiva. *In*: CONGRESSO DA ANPPOM, 26., 2016, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: [s. n.], 2016.

NAZARIO, Luciano da Costa. **Práticas de criação musical em ambientes de ensino coletivo aplicando processos heurísticos**: uma teoria substantiva. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

NUNES, Leonardo de Assis. **Para além da composição de Microcanções CDG**: desdobrando-as em possibilidades musicopedagógicas. 2021. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/33207>. Acesso em: 4 out. 2022.

PACHECO, Eduardo Guedes. Por uma (des)educação musical—um método. *In*: CORAZZA, Sandra Mara (org.). **Métodos de transcrição**: educação da diferença. São Leopoldo: Oikos, 2020.

PALIZZA, Luis Alfredo Pedraza. **Compondo criações musicais na 'sala de aula'**: relato de uma experiência na Escola Municipal Brasil. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Niterói, 2017. Disponível em: [http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/10967/luis%20\(1\).pdf?sequence=1](http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/10967/luis%20(1).pdf?sequence=1). Acesso em: 4 out. 2022.

PALOPOLI, Cibele Odete. **Estudo comparativo entre edições da Sequenza I para flauta solo de Luciano Berio**: subsídios para compreensão e interpretação da obra. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-27022014-163404/en.php>. Acesso em: 4 out. 2022.

PALOPOLI, Cibele. Colaboração intérprete-compositor: o contato de Luciano Berio com intérpretes flautistas e a composição da Sequenza I, para flauta solo. **Anais do SIMPOM**, [s. l.], v. 3, n. 3, 2015.

PEDROSA, Filipe Nolasco. **A transmissão do gosto musical**: escutando professores/as de música. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/5665/1/DISSERTAÇÃO_TransmissãoGostoMusical.pdf. Acesso em: 4 out. 2022.

PESSANHA DE MENESES, Francisco. A música de cena de Jorge Peixinho: contributos iniciais para um estudo da sua obra para teatro, performance e mixed-media. **Revista Vórtex**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 1-24, 2015.

PIVA, Fabricia. **Educação musical: a perspectiva de professoras da educação infantil**. 2008. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008. Disponível em: <https://siaiap39.univali.br/repositorio/handle/repositorio/1785>. Acesso em: 4 out. 2022.

PROSSER, Elisabeth Seraphim. A obra solística para piano, órgão e cravo de José Penalva. **Revista Eletrônica de Musicologia**, Curitiba, v. 1/2, dez. 1996. Disponível em: http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMV1.2/vol1.2/penalva.html. Acesso em: 4 out. 2022.

PROSSER, Elisabeth Seraphim. As apostilas de Penalva sobre a música do século XX: sistematização didática em tempo real. *In*: FÓRUM DE PESQUISA EM ARTE, 9., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: ArtEmbap, 2013.

RECHDAN, Nelson; CHAMON, Edna. Educação musical inclusiva: um estado do conhecimento. *In*: ALMEIDA, Flávio Aparecido de. **Políticas públicas, educação e diversidade: uma compreensão científica do real**. [S. l.]: Editora Científica Digital, 2020. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.org/articles/200901530.pdf>. Acesso em: 4 out. 2022.

RIBEIRO, Ariane da Silva Escórcio. **Práticas criativas em educação musical: concepções, ferramentas pedagógicas e veiculação em livros didáticos para o ensino fundamental**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-22022019-145306/en.php>. Acesso em: 4 out. 2022.

RIBEIRO, Hugo Leonardo. Uma proposta prática de como abordar o repertório da música do Século XX no ensino superior de música. **Música em Contexto**, Brasília, DF, v. 11, n. 1, p. 173-201, 2017. Disponível em: <https://www.gestoesaude.unb.br/index.php/Musica/article/view/11133>. Acesso em: 4 out. 2022.

ROSA, Lilia de Oliveira. Música do século XX: as ideias de Cage, Boulez e Vinholes. **Revista Reprodução**, São Paulo, 2017.

ROSA, Lilia de Oliveira. **Três peças aleatórias de L. C. Vinholes numa abordagem pedagógica para criança: análise, criação de atividades musicais e site**. 2011. 189 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/284919>. Acesso em: 4 out. 2022.

SANTIAGO, Glauber Lúcio Alves. **Uma proposta de modelo para diagnóstico dos atributos de educador musical em projetos de cursos de licenciatura em música baseado na gestão de competências**. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos,

2006. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3294>. Acesso em: 4 out. 2022.

SANTOS, Marco Paulo Almeida. **Relatório de estágio de prática pedagógica supervisionada**. 2013. Relatório (Mestrado em Ensino de Educação Musical) – Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação, Coimbra, 2013. Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/10701>. Acesso em: 4 out. 2022.

SARMENTO, Luciana Elena. **A escuta na contemporaneidade: uma pesquisa de campo em educação musical**. 2010. 168 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/95151>. Acesso em: 4 out. 2022.

SILVA, Ana Maris Goulart. **O sujeito cantante: reflexões sobre o canto coral**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122014-145737/pt-br.php>. Acesso em: 4 out. 2022.

SILVA, Cátia Regina Suzano da; SILVA, Jorge César da. Música e autismo, um encontro perfeito: musicalização e expressão corporal em uma escola de educação especial. **Arte Revista**, [s. l.], n. 8, 2017. Disponível em: <http://www.fpa.art.br/ojs/index.php/teste/article/view/79>. Acesso em: 4 out. 2022.

SILVA, Gislene Victória. **Tecnologias midiáticas como estratégia de apoio ao ensino da música na educação básica**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia, Faculdade de Artes Arquitetura e Comunicação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150339>. Acesso em: 4 out. 2022.

SILVEIRA, Jairo Perin. **Com quantas flautas se faz uma canção?: reflexões e práticas nas aulas de música do ensino fundamental**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/284620>. Acesso em: 4 out. 2022.

SOUZA, Carlos Eduardo de. **Mitos e possibilidades do ensino de música no contexto escolar: uma análise crítica à luz da teoria histórico-cultural**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8476>. Acesso em: 4 out. 2022.

SOUZA, João Ricardol. **Os cancionistas urbanos e a educação musical infantil: estudos de caso: Colégios Clip e Passionista São Paulo da Cruz (SP 1996-2006)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/1889/1/Joao%20Ricardo%20Souza.pdf>. Acesso em: 4 out. 2022.

SOUZA, Taria de Simone Bucchioni de. **O canto coral como processo criativo: a educação musical do jovem adolescente no contexto da pedagogia Waldorf.** 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-02032021-163858/en.php>. Acesso em: 4 out. 2022.

SUGAHARA, Leila Yuri. **Música e música na escola: um estudo das representações sociais de estudantes de pedagogia e de música a partir da escuta musical.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/16074/1/Leila%20Yuri%20Sugahara.pdf>. Acesso em: 4 out. 2022.

TOTTI, Lucca Perroni. **Ensinar uma escuta que ensina: R. Murray schaffer e a arte sonora em direção a uma pedagogia da escuta.** 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Niterói, 2021. Disponível em: <http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/lucattotti.pdf>. Acesso em: 4 out. 2022.

VASCONCELOS, Alessandro Cabral de. **Representações sociais de licenciandos em educação musical: referências de mídia na formação dos professores de música.** 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2018. Disponível em: <https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2016/dissertacoes/mdh/Alessandro-Cabral-de-Vasconcelos.pdf>. Acesso em: 4 out. 2022.

VIEIRA, Rebeca. A criatividade como foco na educação musical: um panorama das pesquisas desenvolvidas no contexto brasileiro. SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 3., 2014, [s. l.]. **Anais [...].** [S. l.: s. n.], 2014.

ZANETTA, Camila Costa; BRITO, Maria Teresa Alencar de. "A gente aprende a ouvir, a tocar e a saber como a gente faz a música": processos lúdico-criativos em uma oficina de música com crianças. **Music for and by Children**, [s. l.], p. 26-37, 2018. <https://proa.ua.pt/index.php/musichildren/article/view/1027>. Acesso em: 4 out. 2022.

ZANETTA, Camila Costa; BRITO, Teca Alencar de. Hans-Joachim Koellreutter em movimento: ideias de música e educação. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 24., 2014, São Paulo. **Anais [...].** São Paulo: [s. n.], 2014. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002659669.pdf>. Acesso em: 4 out. 2022.

APÊNDICE B – Referência das obras de Porena mencionadas no capítulo 1

Itens organizados de maneira cronológica, do mais antigo para o mais recente:

PORENA, B. I Conservatori di Musica e la Musica come Fatto Culturale nella Società Italiana. **Educazione Musicale rassegna bimestrale degli insegnanti di musica**, Milano, anno VI, n. 3, 1969.

PORENA, B. **A Che Punto è L'educazione Musicale (intervista di Liliana Dall'Asèn)**. Problemi minorili: rivista di informazione e di studi dell'Unione italiana di assistenza all'infanzia. Roma: 1973.

PORENA, B. Progetto per una Attivita' Musicale Annuale nella Scuola Media. *In*: BOLLETTINO dell'Associazione Culturale Pro Musica Studium. Roma: Pro Musica Studium, 1974.

PORENA, B. Musica e Ideologia nel Doctor Faustus di Thomas Mann. *In*: ANTOLOGIA Vieusseux. [S. l.: s. n.], 1975.

PORENA, B. **La Musica nella Scuola Dell'obbligo l'organizzazione e la composizione dei suoni. I**. Roma: Pro Musica Studium, 1975.

PORENA, B. Beni Musicali: per una metodologia del decentramento. **Città & Regione rivista mensile diretta da Lelio Lagorio**, Firenze, 1975.

PORENA, B. **La Musica nella Scuola Dell'obbligo l'organizzazione e la composizione dei suoni. II**. Roma: Pro Musica Studium, 1976.

PORENA, B. Per Una Normalizzazione Sociale della Musica: sei documenti del Centro di Ricerca e Sperimentazione Culturale 'Musica in Sabina'. **Nuova Rivista Musicale Italiana**, [s. l.], anno X, n. 3, 1976.

PORENA, B. La Musica Nella Scuola Secondaria Superiore. *In*: NUOVI Contenuti Culturali negli Insegnamenti della Scuola Superiore. Milano: Istituto Editoriale Internazionale, 1977.

PORENA, B.; CARDONI, D. Cambia la Musica. **Rivista Regione & Società**, [s. l.], p. 41, 1977.

PORENA, B. *et al.* **Musica-Scuola-Territorio strumenti operativi per un'attività di base**. Teatro la Fenice. [S. l.]: Edizione Fuori Commercio, 1978.

PORENA, B. **Musica e cultura di base la pratica culturale di base nelle scuole e nel territorio**. Comune di Modena – Dipartimento Cultura Istruzione Sport e Tempo libero in collaborazione con il Centro di Ricerca e Sperimentazione Culturale "Musica in Sabina". Cantalupo in Sabina, 1979.

CENTRO DI RICERCA E DI SPERIMENTAZIONE PER LA DIDATTICA MUSICALE. **Il comporre musicale nello spazio educativo e nella dimensione artistica**. Firenze, 1981.

CENTRO DI RICERCA E SPERIMENTAZIONE METACULTURALI. L'Operatore culturale di base. **Quaderno di Lavoro**, [s. l.], n. 1, 1982.

CENTRO DI RICERCA E SPERIMENTAZIONE METACULTURALI. L'Attività Culturale Diffusa. **Quaderno di Lavoro**, [s. l.], n. 2, 1983.

PORENA, B.; BERNARDINI, A. Alcune Considerazioni sulla Composizione di Base (Seminario). **beQuadro bollettino trimestrale del Centro di Ricerca e di Sperimentazione per la didattica Musicale**, [s. l.], Anno 3, 1983.

PORENA, B. Problemi e Idee e Confronto per una Rinnovata Educazione Musicale Dentro e Fuori la Scuola di Base. *In*: CONVEGNO EUROPEO SUL CANTO CORALE PROMOSSO E ORGANIZZATO DALL'ASSOCIAZIONE CORALE GORIZIANA 'C.A. SEGHIZZI', 16., 1985. **Annali** [...]. Gorizia: [s. n.], 1985.

PORENA, B. Musica e Ipotesi Metaculturale. *In*: DI PIATTI, M.; STEFANI, G. (org.). **Quaderni di Musica Applicata orizzonti dell'educazione musicale**, n. 10. Assisi: Edizioni Fonografiche e Musicale PCC, 1987.

PORENA, B. **Suoni/Parole... Musicascuola Rivista di Didattica del/col/intorno al suono e alla musica**, Milano, n. 4, 1987.

PORENA, B. **Corso quadriennale di musicoterapia centro educazione permanente sezione musica assisi**: la composizione di base e le sue valenze interdisciplinari. Cantalupo in Sabina: Centro Educazione Permanente, 1988.

PORENA, B. **La musica**. Roma: Editori Riuniti, 1988.

PORENA, B. L'immaginazione dei materiali. **Musicascuola Rivista di Didattica del/col/intorno al suono e alla musica**, Milano, n. 8, 1988.

BUCAN, P. *et al.* **Didattica dei Linguaggi nella Scuola dell'Obbligo**. Teramo: Giunti & Lisciani Editori, 1988.

PORENA, P. Progetto Analisi: interazione osservatore-osservabile. **beQuadro bollettino trimestrale del Centro di Ricerca e di Sperimentazione per la didattica Musicale**, [s. l.], Anno 9, 1989.

PORENA, B. La Formazione del Musicista. **Rivista Dell'istruzione (Estratto)**, [s. l.], 1990.

PORENA, B. La Composizione Monolineare (melodia) Nella Scuola Media. **Quaderni della SIEM**, Milano, 1992.

STAZI, E. **Educazione al Suono e alla Musica**: un percorso di ascolto musicale. Prefazione di Boris Porena. Petriccione: Centro Produzione Editoriale, 1994.

PORENA, B. La Scuola Sperimentale di Composizione: il quadriennio superiore (lineamenti di una didattica a orientamento metaculturale). **Nuova Rivista Musicale Italiana**, Torino, 1995.

PORENA, B. **La pratica musicale di base**. 1998/1999. [Não publicado].

PORENA, B. Educare alla Sopravvivenza anche Attraverso la Musica. *In*: CONVEGNI INTERNAZIONALI SU MUSICA, INFANZIA E ADOLESCENZA, 2000, Napoli. **Annali [...]**. Napoli: Università degli Studi di Napoli "Federico II", 2000.

GULLONE, C. **Boris Porena e il Centro di Sperimentazione Metaculturali in Sabina per una metodologia dell'animatore musicale**. Roma: Gruppo Editoriale L'Espresso, 2009.

CENTRO DI RICERCA E SPERIMENTAZIONE METACULTURALI. **Il Centro Metaculturali (1974 - 2006)**. [S. l.: s. n., s. d.].

CENTRO DI RICERCA E SPERIMENTAZIONE METACULTURALI. **Cronologia (1974 - 2020)**. [S. l.: s. n., s. d.].

PORENA, B. Università degli studi di Roma Tor Vergata. **Educazione Musicale Elementi di Didattica**, [s. l.], Unità 1, [2003].

PORENA, B. Università degli studi di Roma Tor Vergata. **Educazione Musicale Elementi di Didattica**, [s. l.], Unità 2, [2003].

PORENA, B. La pratica compositiva di base con i suoni codificati (le note). *In*: GUGLIELMI, A. **Educazione all'immagine, al suono e alla musica, motoria nei nuovi programmi della scuola elementare**. Bari: Levante Editori, [2003].

PORENA, B. **Piccola Antologia per Cantare e Suonare**. [s. d.]. [Não publicado].

Nuova Didattica della Musica

PORENA, B. **Nuova Didattica della Musica, n. 1**: Per Pianoforte: un itinerario per i primi 3 anni di studio. Milano: Edizioni Ricordi, 1982.

PORENA, B. **Nuova Didattica della Musica, n. 2**: per la composizione. Milano: Edizioni Ricordi, 1983.

PORENA, B. **Nuova Didattica della Musica, n. 3**: Musica da... fare, ascoltare, conoscere, discutere. Milano: Edizioni Ricordi, 1985.

PORENA, B. **Nuova Didattica della Musica, n. 4**: per violoncello. Milano: Edizioni Ricordi, Milano: 1988.

APÊNDICE C – Transcrição da entrevista realizada com Paola Bučan

Cantalupo in Sabina, 30 ottobre 2021

Intervistata: Paola Bučan

Intervistatore: Samuel Campos de Pontes

Samuel Pontes: Per cominciare, vorrei sapere qualcosa in più sulle esperienze che avete avuto qui a Cantalupo. Quando e come è iniziato tutto? Come sono cambiate le cose nel tempo? Che tipo di cose avete fatto qui? Sono anche interessato alle particolarità del lavoro con i bambini...

Paola Bučan: Allora, data esatta non te lo so dire, però all'inizio degli anni Settanta Boris ha fatto una serie di trasmissioni da Cantalupo in diretta, radiofoniche e c'era una grossa corrispondenza del pubblico. Hanno partecipato in tanti cantalupani e da lì praticamente gli è venuta l'idea di poter lavorare... basta dire che l'ultima puntata... Boris ha messo una composizione di Messiaen e ha invitato il pubblico a intervenire quando credeva e loro sono intervenuti con le voci. Per cui... non a caso se puoi capire... E allora Boris ha trovato quattro o cinque ragazzi, di 15, 14 anni avevano... e ha detto "io provo con loro se interessa fare le composizioni". Erano cantalupani, assolutamente fuori da qualsiasi contesto musicale... niente, niente proprio zero ... figli di contadini, figli di pendolari... e con loro ha cominciato a lavorare, però musicalmente proprio, con dei risultati straordinari. Anche dal punto di vista musicale straordinario, per lo che scrivevano.

S: Ma loro anche suonavano in questo momento, no?

P: Studiavano pianoforte con lui, trovavano gli accordi, poi suonava Boris quello che hanno scritto... Qui è venuto fuori che si poteva fare con i più piccoli.

S: piccoli quanto, più o meno?

P: elementare, 6 anni. E abbiamo chiesto alle scuole... allora si poteva gente di fuori dalla scuola entrare nelle scuole...

S: Adesso no?

P: No, è chiuso. Nel pubblico, no. E abbiamo cominciato a lavorare in diverse scuole della Sabina. Boris correva come una trottola, proprio trovando come fare, no?

S: Ma era un lavoro settimanale...?

P: Sì, sì. In questo sono entrata anch'io. Che facevano alle scuole, ma anche un lavoro bisettimanale per chi voleva lavorare di più nei pomeriggi. Parlo sempre delle elementari, ma potevano avere [un] bimbo di sei anni e quello di dieci insieme. E lì, sia lavoro con le note - composizione con le note, aiutandosi con la gestualità, grosso modo come il Kodaly. Siccome io da piccola ho vissuto in Jugoslavia, mi era normale e questo e poi con i flauti. Però effettivamente il controllo per loro del flauto non era così importante, perché io lì vedevo che scrivevano e facevano... immaginavamo proprio... per cui un grande lavoro mentale. A questo si abbinava anche l'informale. Certa di quali rumore, con la direzione.

S: Più o meno quello che sta nel Musica Prima o Esperienze Musicale di Base?

P: Sì, sì. Sta tutto lì. Ed era molto... molto divertente... Le quante soluzioni hanno trovato, no? Sia al gestuale... poi era divertente... all'inizio un suono... una lettera facilmente riproducibile: "a". Allora l'analisi immediata... e si vedeva che era sincrono. Allora, va bene. "Io no, io volevo farle diverse"... "come fai?".

S: la durata?

P: Sì, tutto pensare "come fare". Allora, ti faccio piccoli esempi. [...] Praticamente variava solo un elemento, non due. La durata della "a", ma non del silenzio... Tu lavori sempre con due, meno di due non puoi lavorare. Allora anche questo con l'analisi. "Sì erano più lunghe" o "Sì, ma le pause erano uguali"... allora le pause sono importanti, come le note, come il suono... E allora altre soluzioni... "ma come posso essere sicuro?". Grande discussione.

S: E loro parlavano...

P: Sì, sì, proprio questo: "le misure"... "sì, ma come si misura?". Metro. Metro? Sì, così, poi così...questa è importante, finché uno ha detto "conta". A quel punto conta e sei sicuro, faccio una pausa da dieci, una pausa da 2, sono sicuro che sono diverse. Per dirti: tutto è stata sempre una conquista collettiva delle soluzioni. Non è stata mai data una soluzione. A quel punto si è capito che si lavoravano con due elementi, non con uno, non con la "a", con la "a" e il silenzio. Se no, non fai una composizione, una sequenza non la fai. E già questo è una conquista. E così andava avanti.

S: Voi avete cominciato con queste cose e dopo hanno continuato con lavori di corsi, anche per insegnante, no?

P: Sì, dopo un po' di tempo che andavamo nelle scuole, poi è venuta l'esigenza degli insegnanti... che loro potessero fare questo lavoro anche senza di noi, negli altri giorni. E allora abbiamo fatto i corsi, tanti corsi...

S: Qua, a Cantalupo, sempre?

P: In zona... poi siamo usciti fuori dalla zona... a Firenze, a Bologna...insomma è cominciato camminare questa esperienza.... insomma, abbiamo fatto tantissimi corsi.

S: Questi corsi per insegnanti erano come? La stessa pratica fatta con i bambini?

P: Identica. Sempre solamente attraverso la pratica e lo slogan era "fare, memorizzare, per cui no cose lunghe, potere tenere in mente, per analizzare".... e dopo l'analisi, un altro progetto, su quello...

S: E gli adulti...

P: Molto più difficoltà!

S: i bambini parlavano di più, discutevano di più...?

P: Sì. E poi le soluzioni migliori e... adulti anche nella direzione... facevano dei gesti che hanno visto ai concerti in televisione... Con i bambini siamo arrivati - siamo arrivati, attenzione, a un gesto così e a un gesto così²³⁵, pulito. Loro sono partiti da "via"... "basta"....

S: Che è un suono...

P: E allora anche lì. Allora se c'è il "A".... però ho sentito un "via"...

S: Quindi sono due cose...

P: Capito? E allora è venuto fuori che forse il "via" e "basta" non andavano bene perché si sentono. Allora se si sentono, sono un elemento in più. Insomma, questo... a grosso modo.

S: Voi avete lavorato qua fino a quando, più o meno?

P: Io ho smesso verso l'85 di fare lezione a casa, pomeridiana, perché non garantivo più le due volte alle settimane, perché partivo per le *tournées*, ero molto in viaggio. Per cui... visto che non garantendo, si rompeva tutto. Poi il resto è diventato il Centro Metaculturale, si è occupato molto di educazione allargata... sulla lingua... più largo in quanto insegnamento, un approccio pedagogico... io ho continuato con il visivo nelle scuole, ma poco e in una scuola sola. Che potevo in qualche maniera gestire, perché avevo una collega, Adonella, che veniva dal centro in cui poteva lavorare loro se mancavo...

S: Come è nato il centro?

P: Ti ho detto, proprio con quei ragazzi all'inizio. Si chiamava Centro Musica in Sabina, poi è diventato Centro Metaculturale, ma non ha molto da fare.... Centro di Ricerca e

²³⁵ 1 - mãos e antebraços paralelos ao chão, palma para cima, ângulo de 90 graus entre o braço e o antebraço;
2- ângulo diminui até que se aproxima de zero graus.

Sperimentazione. E questo è molto importante per noi.... Era questo. Quello è finito, ma non c'è la ricerca... sperimentazione praticamente... è un'agenzia di impiego.

S: Prima tu stavi parlando di quello che è il più importante: il pensiero della persona come un tutto, potresti parlare un po' di questo per registrare?²³⁶

P: La cosa è partita musicalmente perché Boris era compositore e dopo queste trasmissioni ha avuto questo gruppo di ragazzi con i quali ha lavorato sulla composizione, però si è reso conto che l'approccio non poteva essere quello del conservatorio, no? E allora ha cominciato a sperimentare con loro un altro modo di insegnamento e lì si è accorto che si poteva lavorare ancora più.... più, diciamo, alla base del tutto... più semplicemente, più ... basso, basso, basso... con i bimbi. E lavorando si è accorto subito che in effetti stava lavorando sulla creazione dell'uomo, dell'individuo nella società. Con capacità analitiche... in effetti questo veniva fuori, che il più importante è questa capacità analitica e cambiamento successivo. E questo, dopo anni, sembra che ancora adesso porta dei frutti, gente che ha sopra i cinquanta anni. È rimasta questa... questo modo di affrontare la vita, la professione, la ... perché fanno dei passi avanti rispetto agli altri.

S: Mi ha anche raccontato la storia del poliziotto, di....

P: Sì. Per esempio, c'era un atteggiamento verso la musica, da chi non la conosce, dicendo "a me non mi piace". "No?". "Non mi piace...". Allora tu, attraverso questo lavoro hai dato... un linguaggio... come se fosse cinese... Se non hai la chiave di entrata, non si entra... Però nella nostra cultura europea occidentale ... occidentale²³⁷ ... musica è importantissima. Per cui attraverso questo lavoro tu hai creato gente che tranquillamente puoi dire "non mi piace perché". No, "non mi piace e basta". Questo perché è importante... il perché. Perché l'hanno saputo leggere e dire attivamente. Sanno come si legge uditivamente, per cui possono parlare. Non sono esclusi. E questo è anche un grosso vantaggio.

S: Nel libro L'utopia Possibile, quello verde, ho letto che Cantalupo, per voi, è stata una scelta politica. Potresti sviluppare un po' questa affermazione? Politica in che senso? Il fatto che sia un posto piccolo, lontano dai riflettori, ha qualcosa a che fare con questo, giusto?

P: Intanto politica perché è decentrata del potere, della città. È decentrata! Non usufruisce delle cose che la città offre. Non c'è le mostre... non c'è... erano pendolari che andavano a

²³⁶ Existe aí uma diferença entre o que ela falou da primeira vez, sem que o gravador estivesse ligado, e esta (ver o relato descritivo).

²³⁷ Repetição proposital da entrevistada.

Roma per lavorare e non hanno mai visto San Pietro, per esempio. Per cui ha fatto una certa politica, sì. Se noi restavamo a Roma bastava andare in un ente... non so... abbiamo collaborato con Santa Cecilia, non so... Con la Filarmonica... ma andavamo qui. Per questo è una ragione politica.

S: C'era più senso stare qua che a Roma....

P: Esatto!

S: Questa è più per te. Potresti parlare un po' del fatto di essere straniera qui in Italia e di crescere in un paese socialista? Questo influisce in qualche modo sul tuo lavoro con musica o ha qualcosa a che fare con la tua visione della diversità, della pace, del conflitto, della cultura, ecc.?

P: Beh. I primi anni essendo straniera era molto difficile. Anche dopo, quando sono venuta a Cantalupo, la polizia veniva controllarmi continuamente. Però... Paese socialista.... Dei paesi socialisti porto una cosa che purtroppo non c'è più, ossia, io mentre vivevo in Jugoslavia sai che ce l'abbiamo cattolici, ortodossi, mussulmani... avevamo... E non mi ero mai accorta che eravamo così diversi. Mai. Non mi sono accorta. Jugoslavia si è ... spaccata... la mia Croazia da dove vengo è diventata terribilmente cattolica, nazionalista, orrenda e non ci torno più ... però... la vecchia Jugoslavia mi ha insegnato la condivisione... il rispetto... per esempio, io ero convinta che tutto quello che era la mia città era mia. Non c'era niente che non mi apparteneva. Era mia.

S: Era tua e anche di tutti gli altri...

P: Sì, era mio, era suo, era suo, era suo... ma era mia. Era un rispetto... perché a casa mia non rompereci le cose, nemmeno per strada... la mia mamma non mi darei uno schiaffo, nemmeno la signora per strada. Vivevamo in questa educazione di rispetto enorme, di cose e di persone, ma non imposta con ... io mi arrabbio sempre quando sento dire "il dittatore" ... a me non è stato posto... niente... Sarà proprio un modo di vivere ... accogliente... per esempio quando hanno ammazzato Lumumba, in Congo... i figli di Lumumba e i suoi ministri sono venuti a Spalato e, altri non so, ma noi alla Spalato ce l'avevamo e.... le famiglie hanno adottato, nel senso... erano i miei fratellini più piccoli... poi siano spariti e andati al Congo, ma... era accogliente, accogliente... e questo qui in Italia no... Non c'è l'accoglienza...

S: Anche adesso?

P: No. Molto peggio credo... adesso. Perché prima non era accoglienza, ma era un po' di curiosità. "Cosa sei venuta a fare...". Adesso c'è proprio... no ... c'è... paura che porta

l'aggressività, la intolleranza... è un gran brutto paese in questo punto di vista. Gran brutto paese... Allora, tu dicevi cosa hai portato... Io ho portato questo fatto qui. Intanto ho aperto la mia casa a tutti. Come voi viste, la chiave sta sulla porta di entrata... la mia casa era anche loro. Completamente aperta. Non c'erano dei confini... Non lo so... ho portato questo ... la mia casa è anche loro casa...

S: Anche il modo di fare le lezioni di musica che stavi me dicendo... è un po' così, no?

P: È così, è così! ...

S: Vorrei sapere come (e se) il lavoro svolto qui a Cantalupo ha cambiato la tua pratica di insegnante di violoncello al conservatorio e anche di strumentista.

P: Dunque... sì. Adesso te lo dico. Al conservatorio... l'insegnamento è stato... basta dire che io lavoravo l'estate, per iniziare il mio anno accademico con la preparazione... studi e preparativi a quello che se studierà... quartetto 59, 1... studi preparativi ... cosa vuol dire stare in un quartetto, analisi, ascolto, grande ascolto... per cui, già questo è un po' diverso dall'altro tipo di insegnamento: arrivo, ti metto una musica e suoniamo. No... Io come violoncellista diciamo che sono stata portata anche a iper-analisi... Di me stessa e del testo musicale. Molto più attenzione. Ancora, ancora, ancora... ancora si può... quasi voler arrivare alla base del pensiero di quello che suoniamo. Per cui, sì, è entrato nella mia vita. Ma la vita compressiva... Analisi, continua analisi....

S: Anche tu hai fatto delle composizioni?

P: Io ho studiato con Aldo Clemente composizione. E poi invece ho insegnato composizioni di base... insegnato... ho guidato, non si insegna, si guida il percorso, non si insegna niente. Nulla si insegna.

S: Questo è un punto principale, no?

P: Nulla si insegna. Se per insegnamento dici "io ho e te lo do"... no...

S: Oltre a suonare il violoncello, tu fai delle cose con arti visive, giusto? Tu puoi raccontare un po'...

P: È cominciato proprio sul pensiero delle tre note e, anzi, del sì e no... che era 75... Io mi sono divertita...

S: Tu hai fatto anche partiture grafiche... cose così?

P: Non ho fatto partiture grafiche, lo facevano i bimbi. Quella era una ricerca del segnale visivo, no? Doveva essere velocemente capibile... nella comunità della classe... Al di fuori, se trovavi uno stereotipo che funzionasse anche fuori, va bene, ma la comunità della classe aveva un

proprio segno per il rumore... No, io non ho fatto le partiture, ho semplicemente pensato ai processi compositivi di base. Contestare, imitare... proporre... imprevedibilità, prevedibilità... troppa prevedibilità non informa, troppa imprevedibilità non informa. Ecco. È cominciato proprio con i segni, fino a arrivare a questa cosa qui²³⁸, che è partita....

S: Vorrei sapere un po' di più sul processo di scrittura e sul contesto di Kinder-Musik.

P: Boris ha appresentato a Como, Kinder-Musik... non era una cosa per bimbi... credo, se non mi ricordo bene, che Boris è andato in Ungheria... Questi bimbi cantavano divinamente tutto... meraviglia e lui era un po' cioccato...Era tutto totalmente perfetto e acetico.

S: Mi sembra che il libro mostri molto dell'universo culturale locale di Boris, in quel momento. Sei d'accordo con questa affermazione? Potresti commentare un po' su questo?

P: Kinder-Musik... io non esisteva quando era stato fatto. Assolutamente. Boris viveva con la prima moglie, io ero il primo violoncello a Firenze... non è il nostro mondo, è il suo mondo. Non è mio...

S: So che molte persone sono venute qui per collaborare, conoscere il lavoro, seguire corsi ecc. Quindi, vorrei sapere se sai se qualcuna di queste persone lavora ancora nell'educazione musicale e in che modo.

P: Guarda, il centro è cambiato... per cui tutto prima di quello che è successo, ormai sono tanti anni che a fuori... non conosco più. [...] molto importanti anche sono stati il concerto analisi anche quando sono stata in estero volevo fare queste esperienze...

S: Come era?

P: Era divertente. Allora, intanto te ne rendi conto, io l'ho fatto con i bimbi piccoli, con i bimbi delle elementari, con i bimbi delle scuole più grandi... con gli anziani nelle case di riposo. L'ho fatto in Svizzera, in Italia - quasi per tutta l'Italia. L'ho fatto a Bangkok. Potrei fare alla facoltà di musica, loro sa che hanno quarto di tono... e con il trio d'archi ... Beethoven... e c'è un pezzo che proprio c'è tenuto a fare quello perché per esperienza, la diciamo il cerchio semantico in tutte le faccia di età era... non so... un bambino ti dice "sembra che è morto qualcuno", l'altro ti diceva "sembra marcia funebre", l'altro dice "ah! sembra un film triste alla fine"... Per cui, quello che è comune è la tristezza. Detta in mille diverse parole...

S: E come funzionavano questi concerti analisi? Voi suonate... dopo parlavano....

P: No.... Introduzione era... ascoltiamo questo pezzo e parliamo.

²³⁸ Faz referências às várias pinturas que estavam na parede da sala, pintadas por ela.

S: tutta la composizione o un pezzo piccolo?

P: Piccolo. La composizione no. Deve abituali a memorizzazione... Sia strutturale che semantica... Allora, dove cominciava lì attaccavi... Per esempio, qualcuno ti diceva che un minuetto è fatto di più parti. Sono parte diverse, tante. Allora, vediamo. Alza la mano quando cambia ecc., ecc. E poi veniva molto interessante che la "A", grande "B" e "A" quando torna è diverso, perché questa è da nulla, e questa è dopo la "B". Per cui la percezione di diversità... E quando tu suonavisti il pezzetto della "A" prima... il pezzetto della "A" seconda... "Ah! Sono uguale". E poi il fatto semantico, dove a Bangkok era completamente rovesciato: strutturalmente va bene, era chiarissimo subito a loro, se occupavano di musica. Semanticamente era gioia, allegria, felicità... pioggia... tutto cresce, puliscono le strade, si puliscono il mondo... completamente rovesciato. Questa è stata una scoperta incredibile. Allora, però, non ci si fermava a questo, ossia, io non mi fermava a quello... ovviamente questo pezzo di cui ti parlo è in minore... il violino e la viola sono all'unisono, con una melodia molto legata e il violoncello c'è sotto... allora se tu lo facevi solo il violino con il cello, non era così triste. No, era solo bella melodia, che bella canzone. Faceva viola e il cello... beh! Un po' noiosa... allora, tieni conto di questo, tieni conto che il suono in maggiore e cambi il sotto ritmo... sconvolto tutto. Allora viene fino al punto che uno te dice, "ma questo Beethoven sapeva come fa per fare piangere, lui sapeva cosa fa", ossia, scelta dei suoni... quelli che suoni messi insieme con questo sotto funzione... ha funzionato fino al... o sia, ci sono i segnali culturali che comunicano... perché sta dentro questa cultura qui, ci sta dentro sta nel tuo DNA. Capito? Ecco, questa sono lezione analisi.

S: Per me erano queste le domande, quindi grazie mille, sono contentissimo di stare qua.

P: Quando vuoi....

APÊNDICE D – Transcrição da Entrevista Realizada com Dario Peluso

Cantalupo in Sabina, 13 de marzo di 2022

Intervistato: Dario Peluso

Intervistatore: Samuel Campos de Pontes

[...] ²³⁹

Allora, si non sbaglio, mi posso sbagliare, la riforma della scuola... Questa riforma che si basa la scuola adesso, in realtà è partita di 1998. È stato un lungo processo, nel 2009, si è dichiarata concluso in periodo di studi precedenti con quello nuovo. Per un tempo hanno coesistito e poi, nel 2009 si è avviato questo nuovo ordinamento, che è quello che esiste adesso. È questo documento che stiamo parlando adesso che è il... come si chiama... decreto, legge... 12711/2010. È proprio a ridosso del consolidamento del nuovo ordinamento. Quindi, subito dopo è stato scritto questo documento che dice, più o meno, tutte le materie cosa bisogna fare.

[...] il problema è che quando hai 14 anni, quando arrivi al liceo, puoi essere: un ragazzino che ha appena deciso che ti piace la musica. Tu puoi avere fatto la scuola media... ti chiedono "che cosa vuoi fare?"... "Ho deciso che voglio fare il musicista". E fai. Allora, fai la domanda di ingresso ai licei musicali e senza o con competenza di base - perché qua sono indicate anche le competenze - e entri al liceo musicale. Ok? Oppure, sei un bambino che magari ha cominciato a suonare a sei anni, a sette anni ... a quattordici anni sei bravissimo, deve scegliere in liceo, sceglie il musicale. E quindi, tu al primo anno del liceo musicale, ti trovi ragazzino che suona già quasi come al diploma e bambino che impara a leggere i clavi... insieme. E il caso che ho io. Io ho una classe, tra l'altro nella mia scuola... è ...perché questo è dato alla descrizione del dirigente scolastico... il dirigente scolastico organizza la didattica nei dettagli... il mio dirigente scolastico mi fa fare lezione insieme al primo e secondo liceo musicale, insieme. Poi, ho il terzo e il quarto liceo musicale, insieme. E il quinto separato. La ragione è che tanto il livello è così difforme che è indifferente... perché separare il primo del secondo?

²³⁹ O início desta entrevista foi suprimido porque o gravador foi ligado depois do início da conversa: combinamos a entrevista, começamos a conversar a respeito do assunto, de maneira informal, e depois, ao percebermos que a entrevista já estava acontecendo, resolvemos ligar o gravador.

tanto che nel secondo ho ragazzi che sono indietro rispetto quello del primo... Diciamo... [...] E queste indicazioni sono, diciamo, molto vaghe... Perché, per esempio, adesso faccio un esempio: c'è scritto che "bisogna essere in grado, alla fine del percorso, di rappresentare aspetti morfologici, sintattico formale attraverso il corretto movimento dell'utilizzo del corpo". Corretto? Adeguato, magari sarebbe una parola più opportuna, no? Corretto... Poi, cosa significa aspetti morfologici? Alcuni? Tutti? È molto vago, no? Allora, da alcuni insegnanti... pensano devo fare fare solfeggio... loro devono usare bene il corpo per descrivere la musica, allora io... batto il tempo e gli faccio solfeggiare. Questa è una interpretazione possibile. Oppure, io posso dire ... beh... usare il corpo, allora può essere ... magari esercizi di direzione collettiva, no? Ci sono tante, tante possibilità.... proprio perché loro si rendono conto che il livello di ingresso e il livello di uscita è diverso per tutti gli studenti. Tra l'altro, essendo un liceo musicale, come il liceo scientifico, come il liceo classico.... il presupposto è che dopo il liceo io posso fare tutto. Quindi, io posso fare il liceo musicale e poi andare a medicina. Posso fare il liceo scientifico e poi andare al Conservatorio. La scuola italiana permette questo, no? Liceo è una formazione generale. Poi c'è l'indirizzo musicale, ma non è detto che io sia destinato a fare il musicista, no? Posso fare il liceo musicale e poi andare a fare giurisprudenza. Nulla me lo impedisce nell'ordinamento italiano e, al contrario, posso fare il liceo classico e andare al conservatorio.

S: E tu sai cosa fanno i tuoi studenti?

D: Sì, sì. La mia scuola è privata, una scuola privata parificata, cioè, seguono il programma ministeriale nazionale.... si dice parificata nel senso che è uguale nella sostanza rispetto alla pubblica... si chiama Liceo Seraphicum... È una scuola piccola... il mio liceo musicali sono sei ragazzi del quinto. Poi ne ho quattordici del gruppo del terzo e quarto e quindici del gruppo del primo e secondo. Credo che sia questo, più o meno, adesso. [6:54] I ragazzi del quinto sono, allora, uno è un flautista molto bravo, che già frequenta il Conservatorio. Quindi, parallelamente al liceo musicale, di pomeriggio fa il conservatorio. E quando... diciamo che il livello di teoria che faccio per lui è, in teoria, il livello anche al conservatorio. Lui, al conservatorio sta seguendo un corso di teoria e è più o meno allo stesso livello. Poi c'è una ragazza che vorrebbe entrare a composizione, però in questo momento sta facendo pianoforte come strumento al liceo musicale e vorrebbe anche fare psicologia, quindi contemporaneamente, composizione e psicologia. Allora, si può fare... a lei sto facendo un corso di teoria... nel senso che nelle stesse attività che faccio con gli altri, a lei cerco di fare....

cioè... le faccio notare che su quelle attività potrebbe fare le cose aggiuntive, che magari agli altri non gli chiedo. E poi gli consiglio che poi, al conservatorio c'è un corso che si chiama pre-accademico, che è un corso prima del conservatorio, ma che fornisce il conservatorio.... l'ordinamento italiano è molto strano. Immagina: il conservatorio è un'università e è attivato un corso prima dell'università. Quindi, a lei ho consigliato... insieme all'università di psicologia ti segui anche al corso pre-accademico del conservatorio, quando avrai finito psicologia, magari sei già entrata al "vero" conservatorio e poi l'anno dopo magari finisce. Questo è il mio consiglio... Poi c'è... Quindi questi sono i due che sicuramente faranno il musicista. Poi ce ne ho due che non si sa. Nel senso che... c'è una ragazza che è molto interessata al pianoforte, lo fa volentieri, ma ha dei problemi familiari ... diciamo... è una ragazza cinese... è ambientata in Italia con quel tipo di barriera culturale... e i suoi genitori sono cristiani evangelici e quindi ha una barriera verso gli altri cinesi, che invece sono comunisti, no? Quindi non riesce ad avere rapporti di amicizia, né con gli italiani perché, diciamo, ci sono barriere culturali e linguistiche, né con i suoi connazionali perché... per la sua famiglia che viene da una nicchia culturale che magari i cinesi non apprezzano. Quindi ha problemi relazionali e sta affrontando un anno difficile. Allora lei non ha ancora deciso, però ... potrebbe andare al pianoforte. Chissà! Comunque lo puoi fare. Poi ce n'è un'altra che non ho capito perché non sa nemmeno lei, però suona per piacere... quindi suona volentieri, pianoforte, anche lei canta come secondo strumento e canta volentieri e non so se vorrà fare la veterinaria, il medico ... non lo sa nemmeno lei, ci sta pensando. Poi ci sono altri due ragazzi di cui uno... lui dice di voler fare il musicista, però... è più grande degli altri, ha 21 anni... Quindi lui, non lo sa... dice di voler fare il direttore, però non studia tanto... chissà. Però comunque, per lui faccio una didattica che ... segue lo stesso percorso degli altri però lo semplifico molto, perché non studia molto. E poi c'è una ragazza che non vuole fare la musicista. Lei fa canto, forse andrà a fare proprio psicologia e basta. E quindi io.... ovviamente ha la sufficienza, però non studia molto. Nel senso c'è un po' tutto, capito? L'anno scorso c'era una ragazza che poi è entrata in medicina, per esempio. [12:30]. Prima c'era una ragazza che è entrata nell'esercito... Liceo musicale, diciamo che non è un destino...

S: E ci sono anche persone che studiano musica popolare o cose così o no?

D: Sì. [12:43] Nel nostro liceo, vediamo, alcuni fanno indirizzo pop o rock, ci sono dei ragazzi che fanno chitarra che lo fanno un po' più verso il pop e il rock, però in generale non facciamo più altro che l'indirizzo classico... inizialmente loro potrebbero, perché molti conservatori

hanno attivato corsi jazz e corsi pop rock. Il corso jazz è molto richiesto, il corso pop rock molto poco. E non ce l'hanno nemmeno tutti i conservatori. Poi il mio liceo attiva i corsi nel momento in cui la famiglia lo chiede. Quindi, se per esempio arriva un ragazzo che suona l'arpa, ha già comprato l'arpa, e il liceo trovano un insegnante di arpa. Quindi, non c'è una offerta prestabilita, diciamo. In altri licei, invece, tu fai l'esame latitudinale e dicono vai a... flauto... questo è il quadro generale, questo è più o meno il quadro in cui devo lavorare. E in ogni gruppo ho di tutto: ho la ragazza... che lei non vuole fare la musicista... vuole la sufficienza, ma non vuole entrare a fondo...e ho il ragazzo, flautista, bravo, che già fa concorsi, che è interessato, tra l'altro le mie cose le chiedono anche al conservatorio e quindi vuole fare un percorso proprio rigoroso. In mezzo, io devo fare una didattica che vada bene per tutti. Quindi, il mio approccio allora, diciamo, faccio cose diverse negli anni e, però, il mio atteggiamento in generale è che

S: Vorrei sapere un po' in più chi sono gli studenti nell'ambito sociale, dove vengono... è una scuola privata

D: Sì, la scuola è privata. Ha una retta alta, medio alta. Che cambia con gli anni, cambia anche con gli studenti, cioè, se lo studente ha attività aggiuntive, paga di più, se lo studente.... ma esci tra 5 e 7 mila euro all'anno. Piuttosto alto, però ... è nella media delle scuole private. Però una famiglia con il reddito che permette, diciamo, ... se ha due stipendi normali nella famiglia ce la fai. Quindi quello che succede in quella scuola è che ci sono ragazzi che sono certi di venire lì perché è uno dei pochi licei musicali di Roma. A Roma ci sono due licei musicale pubblici e due privati e basta. In tutta Roma e provincia, per milione di studenti, no? Quindi, sono pochi. Allora, chi non riesce a entrare nella pubblica o chi non vuole andare nella pubblica, perché la pubblica non molda la didattica su di te, cioè, offre una didattica che è uguale per tutti.

[...]

Ci sono molti ragazzi che hanno avuto difficoltà nella scuola pubblica... perché magari hanno problemi di ansia o difficoltà di interfacciarsi con la classe... per una disabilità che impedisce i rapporti con vari studenti... allora... e magari hanno un interesse vago per la musica, che non hanno mai approfondito, ed i genitori pensano "vabbè, la musica un po' gli piace, il liceo è piccolo..." e quindi vanno lì. Quindi esiste questa tipologia di ragazzo che è abbastanza interessato alla musica, non è un musicista, e sta lì perché magari altrove le cose non sono andate bene. [...] posso avere dei problemi, diciamo, cronici, che continuano ad essere anche

in nostra scuola. Ti faccio un esempio: c'è un ragazzo che è al terzo liceo musicale, che ha la sindrome di nanismo... e questo oltre ovviamente ad avere l'impatto sociale, perché nell'aspetto è diverso dagli altri e, oltre tutto, a dei problemi di salute, quindi spesso studia a casa. Allora, nella scuola pubblica non può funzionare perché la scuola pubblica dice... se stai male stai a casa, ci dispiace, però certi anni li ripeterai. Invece noi attiviamo una didattica speciale, da casa... quando po' viene... il gruppo è piccolo; quindi, se c'è un problema con qualche studente che lo tratta male, lo vediamo subito e interveniamo...po' funzionare. Quindi, abbiamo dei musicisti, dei ragazzi che hanno avuto difficoltà, che vengono lì e sono interessati nella musica, e poi abbiamo un gruppo di ragazzi che viene a nostra scuola perché hanno fallito in altre scuole e pensano che la musica sia più facile... invece...però ci stanno... e quindi non sono interessati nella musica. [19:58] Quindi c'è un po' tutti dentro le mie classi.

S: Una volta mi hai detto che prendi in considerazione molte delle idee di Boris quando insegni a scuola o altrove (so che la parola "insegni" non è molto adeguata in questa situazione, ma non riesco a trovare un'altra adesso...). Che tipo di aspetti evidenzieresti da questo? In generale, dopo parliamo di cose specifiche...

D: Sì. Ok. Allora. Aspetti generali dell'atteggiamento di Boris. Aspetti generali innanzitutto io credo molto nella l'aspetto centrale dell'atteggiamento di Boris è il circolo autogenerativo, cioè, un gruppo di persone che lavora insieme è più produttivo del lavoro autonomo. E quindi diciamo che l'attività principale didattica che faccio io è... nella classe... do dei compiti a casa, ma a differenza di altri... anche di mie colleghe dello stesso liceo, non li consiglierò [21:28] secondo me la didattica deve essere sufficiente in classe. L'attività a casa è un'attività addizionale che, però, se non funziona, se non riesce... non ti blocca. Cioè, se mi portano esercizi sbagliati fatti da casa, non è un problema. Anzi, uso quegli esercizi sbagliati per fare una lezione sul come sono stati fatti quegli errori. Per me non è un problema se arrivano esercizi sbagliati. Se arrivano corretto, bene, è una conferma che la didattica ha funzionato. Se attiva esercizio sbagliato o non arriva, non lo considero un fallimento rispetto al ragazzo che ha fatto l'esercizio o l'ha fatto bene rispetto a quello che ha fatto malamente. Di solito i ragazzi lo fanno perché, appunto... io faccio molta didattica tutti insieme partecipativa. Quindi ci tengono a che nel gruppo loro possano rispondere correttamente, con alcune eccezioni, la maggior parte di loro vuole funzionare in classe. Quindi, alla fine le cose alla casa le fanno. Non sempre, ma le fanno al livello sufficiente per funzionare bene la didattica. La cosa si autoregola. Quindi, ecco.... Poi, diciamo che l'aspetto metaculturale generale, cioè, il fatto di

stare attento a come si ragiona. Io poche volte do la risposta alla mia domanda. Cioè, aspetto che qualcuno la dia, cerco di regolare il circuito in modo che non la dia quello che già la sa. Che se la sapete, aspettate un ... trenta secondi e tutti ci pensiamo e poi la date. E... quando faccio una domanda e il ragazzo non sa rispondere, aspetto, anche molto a lungo. Posso aspettare un minuto intero in silenzio, in attesa, che è una cosa che di solito spiace i ragazzi che non sono abituati agli insegnanti... se non risponde si impazientisce. Io aspetto finché non arrivano la risposta. Se non arriva, ripongo la domanda in un'altra forma.

S: posso chiedere che tipo di domanda?

D: Sì, allora faccio un esempio. Su questo programma c'è scritto che devono avere la padronanza dei procedimenti armonici contemporanei e storici, non? Quindi, per esempio, una delle regole dell'armonia storica, dell'armonia tonale, è che la sensibile sale sempre sulla tonica. Ok... Quindi, per esempio, se un ragazzo mette in un accord due sensibile, queste due sensibili devo andare sulla tonica e vengono due ottave di seguito... ottava, ottava... è un errore. Quindi, invece di dire, qua ci sono ottave parallele, la domanda la pongo: "quante sensibile ci sono in questo accordo?". Allora devono pensare: che accordi hanno scritto... ci sono due sensibili. Mi dicono: "due" ... "quindi, che succede?"... devono essere loro ad autocorreggersi, a stare attenti al tipo di ragionamento che hanno fatto e che tipo di risultati hanno ottenuto. Perché che cosa posso avere fatto? Posso avere fatto due cose. Possono avere messo due sensibili che vanno sulle toniche, quindi hanno fatto ottave parallele oppure possono avere messo due sensibili e una non va sulla tonica, che è un errore, comunque, non? Quindi, lo stesso errore po' portare a due conseguenze diverse, ma se devono accorgere da soli. Se io gli dico: "hai fatto un errore perché hai messo due sensibile" e tutti i due devono andare all'ottave, magari crea un fraintendimento, la prossima volta lui mette due sensibili che vanno alle due toniche, non? Invece l'errore in sé e del due sensibile, quindi deve esse li la correzione. Non nell'esito, cioè, la correzione [25:31] normale è "hai fatto due ottave parallele", "hai fatto scendere la sensibile", ma, invece, l'errore viene da "ho messe due sensibili", no? Se potrebbe, anche, tornare più indietro, cioè, capire perché non hai capito che hai messe due sensibile?

S: queste domande mi sembrano individuale, sì?

D: Sì.

S: Ma tu fai individualmente o con il collettivo?

D: Allora, quello che succede è che faccio diverse tipe di attività. A volte, quando spiego, mi metto alla lavagna, magari scrivo un basso ... allora, quando spiego, parto sempre dall'ultimo punto che abbiamo fatto. Quindi, quello che sanno fare, lo fanno loro. Poi arriva un punto... e di solito faccio un basso che crea un problema. Ok? Non è che faccio ... spiego l'argomento.... questo è l'argomento e poi facciamo... lo creo un basso che contiene il problema della lezione. Arriviamo lì e proviamo ad affrontare le cose che cosa sappiamo dico: "come faresti, tu?". "Faccio così...". "Ma, se faccio così, succede questo". "Allora, cosa possiamo fare?". Faccio un esempio. Se io voglio spiegare la modulazione a un tono vicino, ok? È un argomento che faccio con i ragazzi del terzo e quarto liceo musicale. Allora, faccio un basso in do maggiore e a, un certo punto, fa# e sol. Cominciamo a mettere armonizzazione e poi "che accordo ci metto su questo fa#?". "fa, la, do". É... ma non è fa, la, do, è fa#. "È... ma non c'è il fa# in do maggiore.". "Uhm! E quindi? Che cosa può essere?". "C'è una tonalità che c'è il fa#... quale?". "Re maggiore". Potrebbe essere, non? "Se fosse Re maggiore, da qualche parte, vedremo un do#". "C'è un do#?". No, non è Re maggiore. Cioè, così: perdere tempo per fare trovare a loro l'idea di modulazione. Siamo in sol maggiore. Funzione sol maggiore? Sì. Allora, vuoi dire che questo fa# mi è servito per andare al sol maggiore. Questa cosa si chiama modulazione. Li dico alla fine. Cioè, quando loro hanno già trovato. Hanno fatto lo stesso percorso che ha fatto il musicista trecento anni fa ... fanno lo stesso ragionamento e io guido, cercando di valorizzare l'osservazione utile.... "Davide, ha detto questa cosa... pensiamoci un po'...è utile o no?" E magari indirizzando quando... perché comunque la lezione dura da una a due ore, quindi non ho un tempo infinito. Allora, a volte cerco di indirizzare con delle domande mirate che portano il discorso un po' verso dove voglio andare io. [28:15]

S: E loro partecipano?

D: Sì, sì. Abbastanza bene. Perché poi credo molto... ho un rapporto amichevole. Tra l'altro non riesco mai a fare un'ora completa di lezione in silenzio dove si fa tutti bene. C'è spesso tanto chiasso, 10 o 15 minuti, mezz'ora di concentrazione, 10 o 15 minuti di chiacchiericcio alla fine. E è molto, molto efficace, non fa niente, non è importante. Non è che io vado alla lavagna e scrivo, la lezione di oggi è questo. Si fa così, facciamolo insieme. No. Cominciamo a fare una cosa, si trova il problema, si commette l'errore, si esamina il ragionamento che ha portato a commettere l'errore, si trova una soluzione insieme e quella è la lezione del giorno. Abbiamo imparato una cosa nuova. Non è che faccio cose diverse, però quello che succede è, se c'è un ragazzo che sta più indietro, non ha capito, così è più utile, perché e come se io, se

lui mi fa una domanda, "questa cosa non ho capito, perché proprio fa# per andare al sol maggiore non bastava il sol?". Allora, questa domanda è utile per me, perché invece di dire che fa# è la sensibile... io posso dire: "ma, qual è la nota veramente importante di una tonalità? Oltre alla tonica? "La sensibili". "E come faccio a tenere la sensibile della tonalità?". Metto il fa. Ma il fa distanza di un tono da sol, quindi mi permette anche di ripassare cose che magari non sono state chiare, che per le persone che le sanno, contestualizzano, per le persone che non le sanno, recuperano.

S: Una cosa che mi è venuta in mente. Mi hai detto che c'è un argomento per ogni lezione. E tu sai prima?

D: Io programmo... gli obiettivi didattici c'è all'inizio dell'anno, la mia presidente, il mio dirigente scolastico, mi chiede il programma e gli obiettivi. Sono due cose diverse, cioè, il programma dell'anno sono gli argomenti che farò durante l'anno, in grande linea. L'argomento può essere per esempio, al quinto anno, per composizione è la scrittura di una romanza e l'armonizzazione della melodia. L'articolazione della didattica è mia. Quindi, succede: io devo arrivare all'obiettivo, ok? E di giorno in giorno faccio... se mi accorgo che quello gradino per il raggiungimento dell'obiettivo, lo abbiamo raggiunto, vado avanti. La mia constatazione fino ad ora è che non ho mai dovuto forzare la mano per recuperare sul livello. Andando... ragionando...Uno dei presupposti del pensiero di Boris è che tutti ragioniamo nello stesso modo. Tutti cervelli funzionano nello stesso modo. È il grado di competenza specifica che cambia. Però, se io mi prendo il tempo necessario a saturare diversi livelli di competenza, questo è Musica-Società, no? Se io prendo quello tempo necessario a saturare i livelli di competenza mancanti, tutti riescono a fare la stessa cosa. Quindi, se io, gradualmente, aggiungo un pezzetto alla volta. Quella mezz'ora aggiungo solo quel pezzo, niente di più. Tutti vanno avanti. Poi ci sarà il ragazzo che a casa si esercita di più; quindi, ha una competenza più sicura e c'è ragazzo che magari due lezioni dopo realizza che non ha capito bene quello che ho detto due lezioni prima. Lo ripetiamo nell'arco di cinque minute... bene, quattro lezioni dopo ha di nuovo dubbi. Lo ripetiamo...bene. Alla fine dell'anno la cosa è solida. Non c'è il momento in cui dico "ma non ha ancora studiato questa cosa? Quattro.". Non lo faccio mai. Un'altra cosa che posso fare nella scuola, che si può dare in tutte le scuole, però nella scuola ci sono molte. È la programmazione della verifica. Cioè, noi abbiamo tre tipi di didattica: la didattica "normale", la didattica per il BES, che vuol dire bisogni educativi speciale, e la didattica per il DSA, che significa disturbi specifici dell'apprendimento. Bisogni educativi speciali, po' esse un

ragazzo anche molto bravo, ma cinese che non sa bene la lingua. Questo ragazzo ha dei bisogni educativi speciali, cioè, mi chiede che vuol dire questa parola... e poi consegnare un compito con dell'errore di italiano e io non devo punirlo per questo. Questi sono i bisogni educativi speciali, quindi non significa che il ragazzo ha delle difficoltà nella didattica è che io devo tenere conto che i suoi bisogni sono diversi degli altri per ragione.... che possono anche essere di malattia, ma possono essere qualunque, di ragione qualunque. Anche magari non sente bene dell'uno orecchio... BES. DSA - disturbo specifico dell'apprendimento - significa che un certo tipo di apprendimento con quel ragazzo non funziona, un altro sì. Quindi, è tipica la dislessia, no? È un disturbo specifico dell'apprendimento. Se fanno una didattica specifica per la dislessia, è tutto a posto, però lo deve rendere conto. Oppure, ho un ragazzo che ha problemi di memoria a breve termine. Quindi è un problema questo qui, no? Perché, tu spiega un negozio, tra poco si è scordata. Allora, devo tenere conto che con lui fa la differenza la pratica. Non raggiungerà probabilmente su, diciamo, la competenza generale degli argomenti teoriche... la stessa competenza degli altri è impossibile, perché ha un disturbo specifico per quella cosa lì. Quindi, quella cosa lì non può fare, però può fare altre attività, che diciamo funziona suo essere strumentista, con il suo essere musicista etc. Quindi devo tenere conto di questa cosa qui. E per la mia scuola... in tutte le scuole è molto importante, ma per la mia in particolare che si programmino in anticipo tutte le scadenze di verifiche di BES e DSA. Io approfitto di questa cosa per programmare le verifiche per tutti, non faccio la distinzione tra queste modalità. Quindi, anche la mia didattica normale è programmata. Per ciò, le mie verifiche io le programmo quando so che la classe ha raggiunto il livello. Nel momento in cui so che raggiungeranno tutti la sufficienza, programmo la verifica. Non cerco mai di cogliere... se dice "cogliere in castagna" il ragazzo che non ha studiato, no? Se non ha studiato, spiego ancora, aspetto, ok? E quando so che sa tutto, torniamo la verifica.

S: stavi mi dicendo della dinamica della lezione... quindi c'è un momento collettivo prima... e...

D: Loro entrano in classe, [35:53] conversiamo, chiacchieriamo, fanno delle battute... a volte faccio più fatica, a volte meno fatica a farli stare buoni, also anche la voce, ma non per cattive..., ma perché anche me serve perché magari il suono della classe è alto... e poi, io non parto spiegando... Partiamo con una attività specifica, questa attività crea un problema e risolviamo tutti insieme. E, alla fine, spiego quello che abbiamo fatto, cioè, riassumo, fondamentalmente, faccio una specie di riassunto, e uso il lessico specifico. Quindi, questa cosa "abbiamo cambiato tonalità" la chiamo modulazione, perché ci metto il nome, le

etichette della mia materia. Questo è più o meno come funziona. Questa è Teoria, Analisi e Composizione.

L'altra è tecnologia musicale. In tecnologia musicale noi abbiamo laboratorio ... la mia classe è fatta così: c'è una porta, poi ci sono due file di computer, che danno sulle due pareti. Una delle due pareti è un muro, una è una parete di finestra. E poi in fondo c'è una lavagna con i pennarelli. A tecnologia musicale, ognuno si mette alla tua postazione, al suo computer... Quindi durante la teoria prendono le sedie e si mettono in centro, e guardano verso la lavagna. Quindi è una specie di circuito nel senso che siamo tutti insieme. Non ci sono i banchi. Ci sto io alla lavagna, se loro vogliono fare qualcosa, scrivere alla lavagna... loro non hanno il quaderno, hanno gli iPad. Fanno magari le foto della lavagna, poi modificano... fanno un sacco di cose. Mentre in tecnologia... è più un'attività individuale. Ogni volta verso le pareti, ognuno al suo computer e scrivono della musica utilizzando o Logic Pro X... chi non vuole fare musica contemporanea, invece, vogliono lavorare sulla trascrizione di partitura, arrangiamenti ... usano il Musescore... sono i due software che utilizziamo. Diciamo, fin da subito, nel mio programma di tecnologia musicale io devo fare anche concetti di fisica del suono, sintesi del suono, trattamento del suono, registrazione del suono... Li facciamo, ma non è... non è l'attività sulla quale investo più. L'attività sulla quale investo più è la scrittura musicale, perché penso che gli altri concetti gli chiedano meno tempo, e per me funzionano così. Mentre loro, sulle Logic Pro X, fanno dei progettoni musicali, che diciamo usano le cose che abbiamo fatto nei nostri esercizi alla lavagna, che sono più scolastici, nel senso che ... sono astratti e servono ad affrontare il problema in se. Che può essere il problema della modulazione, il problema di non fare le quinte, il problema di ...mentre la tecnologia musicale... "voglio fare una canzone rock". Va bene. Com'è fatta la canzone rock? Ha questi strumenti.... intanto, sceglie gli strumenti... Poi, com'è fatta? C'è una introduzione. Un ritornello, una strofa, ritornello, strofe e conclusione. Bene, quante battute sono? Allora cominciano a riempire le caselle. E poi... quale strumento ha quale funzione? Lo fanno da soli, diciamo.... quando iniziano, io seguo molto e poi ...loro fanno da solo...sentiamo quello che hanno fatto e, poi, dopo un certo periodo di tempo variabile... io non metto scadenza... dico: mi fare sentire un brano terminato. [39:19] Qualcuno... per esempio questo ragazzo che ha problemi di memoria a breve termine, si chiama Davide, non riesce a realizzare progetti sul lungo termine. Cioè, i suoi progetti durano una settimana. Nella settimana dopo fa un altro. Ci sono due ragazzi, invece più bravi, che un mese ciascuno per consegnarmi un progetto... abbiamo fatto una gara con questi due ragazzi,

io alla fine ho fatto un lungo discorso per dire che mi erano piaciuti tanto tutti i due e poi ho dato una matita che avevo a casa... che ho regalato al vincitore. Cioè, certo di fare tante attività diverse per ciascun ragazzo. Non è che ne faccio una e è valida per tutti. Ognuno ha il suo gusto. Cioè... il ragazzo che vuole fare musica per film, allora scarichiamo magari la scena di un film e si fa la musica per quella scena. C'è un altro ragazzo che vuole fare la canzone per la discoteca... non c'è problema, trattiamo i suoni, facciamo anche missaggio... questo è tecnologia musicale. È una attività di laboratorio in cui sono molto autonomi e io, diciamo, ascolto e magari mi accorgo se hanno fatto due o tre attività uguale... e dico... cambiamo il progetto... facciamo un progetto diverso, su altri presupposti. Oppure se mi accorgo che in quello tipo di lavoro che ha fatto c'è una carenza teorica, allora magari li utilizzo per teoria e passare gli argomenti che me accorgo... Analisi, invece, facciamo sempre a partire dall'ascolto. Quindi, prima ascoltiamo un brano e cominciamo a parlare. Cominciamo a parlare della musica senza termini musicale, cioè... questa cosa che abbiamo sentito, quanto tempo dura? Dura fino a qua. Come la chiamiamo? A. Quest'altra cosa è diversa, chiamiamo B. Non parliamo di note, non parliamo dell'armonia, non parliamo niente... parliamo solo di forma. E per il primo e secondo anno faccio solo analisi formale, non facciamo analisi armonica, non facciamo analisi stilistica. Dal terzo al quarto anno cominciamo l'analisi armonica, subito dopo l'analisi formale. Al quinto anno facciamo anche analisi stilistica. Contestualizziamo il trattamento della melodia, gli abbigliamenti ... Alcuni stratagemmi armonici possono segnalarci ... ma la prima analisi che facciamo è solo analisi formale [42:26]. Che loro riescono a spendere da subito nei loro progettini al computer perché A, B, A, C, coda va bene nella musica di discoteca, nella musica per film, no? Questo tipo di analisi non richiede un livello di competenza specifico.

S: Questo c'è qualcosa a vedere con Musica-Prima, sì?

D: Assolutamente.

S: Cose specifiche. La prima hai già risposto, ma leggo e si vorresti completare qualcosa... Il tuo ruolo nel collettivo: come vedi il tuo ruolo nel collettivo? Qual è il tuo "compito" lì? Moderare? Fare domande? Insegnare contenuti?

D: Io devo essere onesto, sono consapevole del fatto che tengo una materia che tipicamente ai ragazzi piace di più di altre materie. Quindi, questa è una fortuna, nel senso che se io dovessi fare questo tipo di attività, però su matematica, farebbe più fatica. Tuttavia, penso che il mio modo di fare l'attività migliori la materia.

S: Questo è il punto!

D: Comunque. Detto questo, il mio ruolo alla classe è, in fatto, faccio una materia che a loro piace, e la faccio in un modo che a loro piaccia. Perché sentono che ci arrivano da soli alle cose. Ok? E soprattutto, se non si sono arrivati, non hanno la percezione di non esserci arrivati, perché non gli ho detto: "il tuo livello deve essere questo e non ci sta arrivando", io dico "stiamo affrontando questo problema, nel momento in cui lo risolvano, per loro è il raggiungimento dell'obiettivo". Non sanno che fino a lì avrebbero dovuto raggiungere. Quando ci arrivano, è bello. E quindi, stiamo bene in classe, ho un bel rapporto.... cioè, funziona anche come un gruppo, diciamo, di amicizia. Inoltre, diciamo, la disciplina è importante durante la lezione. Penso che, mentre stiamo facendo quella attività, il circuito non deve essere interrotto. Allora, se qualcuno distrae i compagni, fa degli interventi che ci portano lontano da quello che stiamo facendo, li richiamo, li interrompo, faccio da moderatore del circuito in quel contesto lì. Ma prima e dopo non. Non c'è problema. Quindi, se urlano, cantano, ballano, dicono fesserie, non c'è problema. Quando dura questa cosa? Cerco di non fare durare tutta l'ora! Però, se perco dieci minuti all'inizio, dieci minuti alla fine, non è un problema per me. Quindi, diciamo, bisogna avere anche il contesto per fare. Un'altra cosa: ho pochi ragazzi. Se avesse vinte cinque ragazzi, ci metterei molto di più ad arrivare a quello stato di concentrazione per poter cominciare. Se [46'] ha 25 ragazzi, ci servono due ore per fare un'ora di attività. Io ho pochi ragazzi, quindi, dopo un po' la cosa si frena e cominciamo. È chiaro che magari per una didattica di questo tipo potrebbero essere utili due insegnanti, no? A presenza di due adulte, invece che uno. Se hai tanti ragazzi. Tra l'altro, noi questa cosa in Italia facciamo normalmente per le classi inferiori. La scuola primaria nei gruppi numerosi, ci sono due o tre insegnanti. Poi, per qualche ragione, in Italia, abbiamo deciso che quando vanno alla scuola elementare, un solo insegnante, indipendente del numero. È un problema economico. Perché non c'è una ragione didattica. Uno, su venti, è una buona proporzione. Però, detto questo, nel senso... volevo fare questo discorso... i miei gruppi funzionano anche perché non sono molto numerosi. Se fossero molti numerosi, non potrei essere diciamo così coerente nella mia didattica. A un certo punto, dovrei strillare... perché devo iniziare... dovrei fare cose che sono un po' contraria a quello che sto dicendo. Sarei costretto. Infatti, spesso la didattica nella classe non funziona perché il contesto ti costringe a fare delle cose che non funzionano. Però, comunque sia, un po' riuscire scendendo, un po', credo... a volte, per esempio, mi è capitato di avere messo norme disciplinare, ma... per delle ragioni... non di incapacità di fare parte della lezione, ma perché magari esprimono delle idee

o dei concetti offensivi che sarebbe ... per gli altri... difficile o molto lungo affrontare la didattica normale, no? Allora, deve segnalare alla famiglia "guarda, il ragazzo dice o fa queste cose che non vanno bene". Sperare che sia la famiglia ad affrontarlo. Perché, se dovessi fare io in classe... Per esempio, ci sono dei ragazzi... in Italia c'è, purtroppo queste cose.... che sono fascisti e hanno delle idee retrograde... sulla donna, i gay.... e le esprimono, sono offensive... allora, faccio discorsi, ma quando il ragazzo è proprio irremovibile su sue posizioni, metto una nota... segnalo alla famiglia che il ragazzo ha delle posizioni offensive con i compagni... ma non per punirlo, perché quella cosa va affrontata. Io non ho il tempo, l'occasione per farlo, cioè, lo faccio ma un po'. E quindi ho bisogno dell'aiuto della famiglia per farlo. Quindi la mia nota in quel senso non è la punizione per il ragazzo... Ma la metto solo in quei casi. Se c'è rumore in classe, non la metto. Magari fino a lezione dico "oggi non mi avete fatto fare lezione", "non siamo riuscite a fare lezione...". Non va bene, no? Abbiamo perso l'ora. Io ho bisogno di fare questo, questo e questo... E la volta successiva, non succede. Quindi, ho un ruolo di moderatore, la mia spiegazione è dare dei nomi alle cose che abbiamo trovato, perché ci servono per il Conservatorio. E, a volte, diciamo, ho il ruolo di recupero individuale di alcuni percorsi che non stanno funzionando, perché poi non facciamo limite di ore, di tempo; quindi, non è che abbiamo un pomeriggio... per dire, no? A un certo punto suona la campanella... Magari in qualche caso ho visto che non ha funzionato per qualche lezione di seguito, mi metto lì e risolvo il problema con un singolo studente, gli faccio una didattica più normale, cioè, più ordinaria. Nel senso, "guarda, che io mi sto accorgendo... questa cosa non stai riuscendo a fare... lavora più su questo". Guarda la pagina del libro, vai lì ...Uso il Walter Piston, Armonia, e Duboi, contrappunto, per i ragazzi che fanno il percorso musicale orientato al Conservatorio. Per i ragazzi che stiano più indietro o che non vogliono fare un percorso diciamo da musicisti, uso un testo ... mi pare si Sergio Bianchi, se non sbaglio... che è più graduale, è pensato proprio per liceo musicale... semplificato e ha degli esercizi, ha dei capitoli... Però questi due testi li consiglio come riferimento, cioè, le mie attività sono in classe... quello che succede nell'aula è sufficiente. Se vuoi delle cose in più, c'è il testo. [51:06]

S: Riferimenti culturali: come gestisci i riferimenti culturali degli studenti? Li incoraggi a usare i propri riferimenti? In quale modo? Incoraggi l'espansione di questi riferimenti? Consideri un modo per dare valore, per valutare? Come vedono i riferimenti dei colleghi?

D: Allora, io ho delle indicazioni ministeriali che mi dicono che loro devono avere una conoscenza completa, diciamo, dell'armonia storica, dell'armonia contemporanea, del

contrappunto, della lettura. [52:31] Allora, durante le ore di tecnologia musicale, loro fanno di solito delle cose in che in quel momento sono interessati. Per esempio, se il ragazzo è molto interessato a rock, al metal, l'ora di tecnologia musicale è utilizzare quello che abbiamo imparato lì dentro. L'ora di teoria è diciamo un esercizio più astratto del pensiero musicale. A volte nemmeno le ascoltiamo le cose che facciamo, un poco come quando Boris fa quelle attività sul segno, con Paola. Cioè, quella è composizione, no? Però non è bisogno di essere prodotti in suona, lo puoi fare, funziona... oppure no. Cioè, l'esercizio in sé è un esercizio di logica, di pensiero. Quindi, a volte le suoniamo... però quando spiego le cose di armonia cerco di fare in un livello più astratto possibile con un po' di controlli...

S: Ascoltate anche i brani degli altri studenti?

D: Se lo studente vuole, se no, no. Se lo studente vuole, sì. Tra l'altro, loro [53:56] hanno il computer con le cuffie individuali. Allora, lo studente po' scegliere staccare le cuffie e farmi sentire, e lo sentano anche gli altri, o mi passa e io ascolto con le cuffie.

S: Stavo domandando se c'è un momento collettivo di ascoltare, di discutere...

D: Di solito, no. Perché una grande quantità di materiale e le ore di tecnologia musicale sono di meno rispetto a quelle di teoria. Facciamo in tutti gli anni, in tutti i corsi solo due ore a settimana. Quindi, quelle due ore che producono e alla fine del progetto partono su un nuovo progetto. [...] Anche perché magari... Ci sono ragazzi per cui magari fanno un progetto, ci mettono tante energie, riescono a utilizzare dei principi che hanno preso durante la lezione di teoria, no? E poi l'effetto acustico è... brutto... Però, magari, lui è soddisfatto o magari per il suo gusto è bello... va bene ha raggiunto quello obiettivo... bravo... Facciamo il prossimo. Cioè, non li metto mai uno in confronto con l'altro.

S: È una scelta?

D: Sì, in questo senso, sì. Non consapevole, nel senso che ho notato adesso che stiamo parlando. Poi ovviamente ho una valutazione finale. Hanno le fagliele ...un elenco di voti fino a quel punto... e quindi c'è quello che metto 8, c'è quello che metto 7, c'è quello che metto 9... Ma io ho sempre detto, non ti preoccupare ...

E tu mi hai chiesto la loro precedenza culturale. Nell'ambito... chi fa molta musica classica...?

S: sì. Cosa ascoltano? Cosa piacciono?

D: I pochi ragazzi con cui faccio più difficoltà nella scrittura e tecnologia musicali sono quelli che fanno un percorso di conservatorio. Lavorano meno volentieri in tecnologia musicale. E quando lo fanno vorrebbero fare... che ne so... trascrizione... prendono il Musescore e

trascrivono una partitura... è più difficile fare di... scrivere qualcosa. [56:43] Perché si confrontano con una scrittura complessa che loro sono abituati a suonare, si accorgono che a loro non è compresa e dispiace, quindi sono frustrati. È più difficile. Sulle altri... lavorano tranquillamente. Ognuno porta le sue cose... c'è un ragazzo che vuole fare base per il fe, c'è un ragazzo che vuole fare musica per film, c'è una ragazza che vorrebbe studiare "musical"... e quindi, fai le musiche per il musical. [...] Fanno più cose, autonomamente provano più cose. Ci vogliono anni, non è che io dico fino subito "fai altre cose". Magari poi non gli piacciono e tornano dove erano. Il punto è che la mia scuola non deve formare il musicista per forza. Quindi, deve essere un'attività soddisfacente, come le altre e poi dopo deciderai. Quindi, se per tuo percorso non vuoi mai scrivere un quartetto d'archi ... non lo fa.... lo importante è che lui tra gli obiettivi... sul piano compositivo deve lavorare su [59:02] i procedimenti armonici, armonizzare melodie, arrangiamenti e composizioni autonome o coordinate di altre linguaggio, visivo, teatrale e coreografico... quindi... tutto...

S: La progettazione: vorrei sapere un po' di più su cosa significa e come utilizzi l'azione di progettare nelle tue proposte.

D: Allora, io come ti ho detto, sull'analisi parto sempre dell'analisi formale. E, per me, diciamo, il progetto significa organizzare la forma. Ed è, secondo me, una capacità astratta. Cioè, l'attività di progettare è la stessa in tutta l'attività umana. Progettiamo allo stesso modo. Con i criteri logici gestaltici di base, cioè, "queste due cose sono diverse", "queste due cose sono simili", "queste due cose sono opposizione", "... rapporto crescente"; "decescente"; "di intensità" etc. E vale per tutto il pensiero umano. [1:00:18] E, quindi, diciamo la parte della scrittura e la parte sul che forzo di meno, per tante ragione. Anche perché è una attività che può spaventare, che può preoccupare, quindi ... se in un anno produci una cosa, fatta benino è sufficienza, se ne fai 50 meglio ancora. Però sulla progettazione, all'inizio loro inizino così, intanto imparano la forma...

S: Cosa diresti che è una progettazione?

D: Diciamo.... è anticipare il campo. Preparare il campo sul quale mi moverò. Il campo ovviamente ... parliamo pure del circuito analisi composizione... è la stessa attività, quindi nel momento in cui io preparo il campo, lo sto pure analizzando, cioè, se il campo lo faccio così, mi comporta che io su questo campo posso fare queste cose. Voglio altre cose? Forse il campo non le contiene, posso modificare il campo. Quindi, il rapporto continuo di preparazione di questo campo e riflessione. Mi basta per lo che devo fare? Sì. No, allora... Ora, a loro io cerco

di fare questa cosa in modo intuitivo. Cioè, non è che li dico: questa progettazione ... che variamo il campo.... però cominciamo a parlare: voglio fare una musica per film. E vabbè, cosa ci serve innanzitutto? La cena. Os? Scegliamo la cena. Come è fatta questa cena? Che succede in questa cena? Per esempio, questo ragazzo che ha problema di memoria, spesso lo faccio fare cose sulla cena. Ti parlo di altro caso, perché ti ho parlato troppo di quello là. C'è il ragazzo al canto che è il ragazzo che fa canto e chitarra. Non ha grandi competenze armoniche ed è entrato direttamente al terzo liceo musicale perché è andato male in un'altra scuola, ha un interesse musicale vago, ha avuto un episodio di bullismo e di maltrattamento in un'altra scuola, il genitore gli hanno tolto ed è andato da noi. È musicale... intanto la musica gli interessa, sta bene... sta molto bene. E allora, però, lui non ha le competenze forti ...è entrato al terzo, quindi, rispetto ai compagni di terzo l'abbiamo potuto ammettere, però diciamo che ha un livello inferiore rispetto le competenze degli altri. E allora voleva fare una musica... ed è invece solido nel rock, nel pop.... gli piace il rock, gli piace il metal. Allora ha scelto una cena di *Iron Man*. C'è questa cena in cui l'iron man vola, arriva la terra, poi casca per terra sul palco, accendi fuochi di artificio e parte AC/DC. Allora, io ho detto, togliere la musica, guardiamola per quello che è. Prima non vedeva. C'è lui che vola e poi parte la musica. Io ho detto, ma la musica non c'è. Che musica parte? Perché mi stava ricordando ancora la musica della cena originale. Perché gli piaceva la musica originale... Allora, guardiamo la cena per com'è fatta. Ci sono cambi di macchina di movimenti di macchina? È una cena cinematografica, no? Abbiamo guardato, c'era un cambio di macchina. Prima c'è un cambio di inquadratura, poi c'è un cambio di macchina e lo vediamo direttamente sul palco. Quindi c'è un cambio di macchina. In corrispondenza del cambio di macchina, nella musica originale entrava la voce. Io questo l'avevo notato, lui ancora non, quando ha notato il cambio di macchina, ho detto: "ma... e che fa il regista qui? Cosa fa con la musica?". Quindi abbiamo riaperto la musica e ha visto che lì entrava la voce. Poi l'abbiamo chiusa. Quando arriva giù... secondo te, qual è il culmine di questa cena? Lui ha detto quando scoppiano i fuochi d'artificio perché lui è atterrito... così, no? E quindi abbiamo deciso una forma che c'era un'introduzione, poi deve succedere qualcosa quando si gira la macchina e aumenta il massimo e arriva quando arriva a terra. Questa è la forma del progetto, capito? Questo è il mio progetto. Non so quello che ci farai, però abbiamo un progetto, progetto semplice. La cena dura 30 secondi. Cioè, non c'è bisogno di usare termini compressi per sviluppare la capacità di progettazione. È importante far capire che la fantasia, diciamo, questo concetto di fantasia e realtà ha bisogno

dell'analisi. Cioè, per poter costruire qualcosa, deve analizzare dove lo stai costruendo. Deve fare un ponte, ti deve assicurare che quei là ti tengono ponti. Che i materiali siano adeguati, etc. Quindi, loro... quello che faccio è "voglio fare un walser". Va bene. Come si fa il walser? Ascoltiamo un walser. Prendiamo analisi del campo. Questo! Costruzione, analisi e campo, cioè, analisi e composizione, prima del campo e poi dell'oggetto che fa sul campo... Voglio dire anche questo: non funziona sempre, non si riescono sempre... perché a volte loro, che ne so, tu fai questo discorso da lontani, vai ad altri studenti alla fine dell'ora torni e hanno fatto un'altra cosa, totalmente diversa, dimenticati assolutamente il progetto... e... va bene... [1:06:08]

S: stavo pensando sì c'è un momento il cui tu parli chiaramente: abbiamo fatto questo progetto... state vedendo... così, così...

D: Sì. Cioè, voglio fare questa cosa, parliamo insieme di quelle sono l'etape per eseguire, no? Iniziamo chiacchierando così, non è che gli dico io. Poi qualcuno se le segna, qualcuno no... poi cominciano e... poi io giro, chiedo "come va?". Sto facendo questo... va bene... sto facendo quell'altra cosa...stai sicuro? Così, no? E controllo.

S: L'ultima. **Particolarità del lavoro con composizione** (idea di fare, di lavorare direttamente con il materiale sonoro, di essere l'autore delle opere): diresti che queste particolarità hanno qualche relazione con il tipo di lavoro che sviluppi?

D: Sì. La domanda presuppone un'idea di materia, cioè l'insegnamento di una materia è passaggio di contenuti... allora non componiamo mai, perché è l'insegnante che ha già composto questa materia, no? Cioè, faccio un esempio. La matematica, in realtà... la matematica è una struttura, ok? Io parto da logica, non so se oggi si parte della insiemistica... forse oggi sta cambiando la didattica della matematica ... [1:09:05] su quella teoria dell'insieme comincia a mettere l'aritmetica e la geometria. E poi, le due cose insieme permettono di fare, alla fine, analisi delle funzioni, che unisce la geometria e l'aritmetica insieme, no? Diventa l'algebra, diventa... quindi, questa è una struttura. [1:09:11]

S: Già fatta?

D: Già fatta, però uno potrebbe pensare di dire: ho questo problema matematico, con gli strumenti che ho finora, arrivo lì, ma... come facciamo? Per alcune materie è dura... c'è bisogno di un matematico che sia interessato in questo approccio che sviluppi la didattica...

S: Sì, ma puoi chiedere a un musicista perché la didattica della composizione è diversa dalla didattica per gli strumentisti, no?

D: Io, rispetto alla mia materia, questo tipo di didattica la faccio per la composizione e per gli strumentisti che vogliono suonare meglio nello stesso, identico, modo. Tra l'altro, potrei farla ... cioè, penso che sia utile questo tipo di didattica pure se sei un pittore, se sei uno scrittore... diciamo... il problema è che i ragazzi escono dalla mia classe, vanno dalle altre classi e fanno una cosa completamente diversa e quindi non riescono a spendere bene quello che facciamo con me. E poi quello che succede è che dicono... "gli altri insegnanti sono noiosi..." che non è vero. Cioè, gli altri insegnanti aprono la didattica che sanno applicare, io ho avuto la fortuna di poter fare cose così. Prima di me c'era un altro insegnante che faceva solfeggio e faceva bassi numerati, no? Che sono pure il modo come ho studiato io. Allora, io volevo fare composizione, quindi ... mi sono proprio interrogato su quali siano i sensi musicali di queste cose... capisci, ho ricostruito io il senso di questa materia. Ma, il ragazzo che non è particolarmente interessato, la fa come un esercizio.... boh... neutro. Come fare il sudoku. Non è perché è musicale, allora funziona.... Non è detto...

S: Questo è il punto!

D: Può pure non funzionare. È chiaro che poi alla fine, la teoria musicale non è vasta. È piuttosto circoscritta, soprattutto quella che insegniamo nella scuola, che è la teoria tonale con alcuni elementi modali, etc. Quindi, mi mettere... ho pochi mattoncini alla fine, rispetto a cinque anni di algebra, cioè, di matematica che ti fa portare fino all'analisi di funzione, al limite, all'integrale, alle derivate ... quello è proprio un campo vasto... il mio campo è più ristretto, però penso che, se uno ...io ovviamente ho tante margini per sbagliare, per fare errore... gli altri avrebbero meno margine, però se uno progetta bene la cosa, può funzionare su tutte le materie. Cioè, questa cosa di non dire come si risolve, prendersi il tempo per farlo risolvere e poi al limite se non ci sono riusciti durante l'ora, dire. Questi problemi in effetti l'abbiamo affrontato in tutte queste direzioni, ma non va... proviamo ad affrontare da questo - farlo come se fosse uno di loro, no? È chiaro che a un certo punto, se non sta funzionando, lo dice tu, però lo dice come parte del contributo alla soluzione del problema, non come...io, insegnante, gli dico: oggi facciamo.... che ne so...

C'è qualche insegnante che ci prova e perché in realtà questa cosa, è sempre fatta, cioè, questa idea del circuito autogenerativo per risolvere problemi, in un modo spontaneo, in tutte le classi succede. Per esempio, il tipico esempio. Se guardi un film, poi l'insegnante di italiano ... che sensazione hai avuto? Il ragazzo fa l'intervento e l'altro fa intervento... a volte funziona, a volte non, cominciano a parlare tutti insieme, l'insegnante dice "no, non è come dice tu", poi

dice, "ma secondo me, invece...". Si vede che in tutte le classi, in tutti contesti si potrebbe, se percepisce sempre... manca una metodologia specifica per dire "no, lo facciamo proprio coscientemente, ci accorgiamo di quello che stiamo facendo". Sì. Questa cosa è quasi un circuito, ma lì si è interrotto il circuito autogenerativo. Manca questo per tanti insegnanti, cioè, la consapevolezza del fatto di che in un certo momento stiamo riflettendo su come ragioniamo, in un certo momento abbiamo rinunciato a riflettere e stiamo semplicemente dicendo cose perché devo dire... mi serve per il programma ... ci vuole pratica....

S: Perfetto! Grazie mille!

APÊNDICE E – Vita die Martis

**Planeta Vermelho, ano 10 D.T,
Carta Nº1 – Martin, um Azzurri²⁴⁰**

Caro(a) humano(a),

Sou um ser vivo azul que mora no topo da montanha mais alta de Marte. Meu nome, Martin, como você pode imaginar, foi dado em homenagem ao planeta em que vivo. Dizem que, a esta altura da História, a Terra já não é mais habitada. Estamos no décimo ano “depois da terra”. Não sei muito bem o que aconteceu e nem se é verdade que não existem mais seres vivos por aí. Na minha opinião, isso é uma grande mentira para nos afastar. Por isso, apesar de não saber se esta carta chegará a alguém, algum dia, tenho esperanças de encontrar um leitor para minhas palavras.

Aqui em Marte, existem muitos seres vivos, mas apenas três espécies pensam e têm consciência da vida. Ouvi dizer que, na terra, apenas os seres humanos são assim. Estou muito curioso para saber como são as coisas por aí.

Como eu disse, moro no topo da montanha mais alta do meu planeta. Nós, os azzurri, apesar de sermos pequenos, moramos nos lugares altos. Nosso céu é vermelho e o ano dura 687 dias. A gravidade é bem menor que a da Terra e, por isso, podemos sair pulando por aí, sem perigo de nos machucarmos.

Enquanto escrevo essas palavras, ouço um som estranho lá fora; é o vento anunciando a chuva que logo virá. Não sei se você sabe, mas, na maioria das vezes, a chuva, aqui, é sólida, ou seja, caem do céu pequenos pedaços de gelo que se despedaçam quando chegam ao chão. Mas, como a gravidade é baixa, o som é sempre suave e, quando o céu volta a ficar claro, depois da tempestade, podemos ver os pedaços de gelo refletindo o vermelho forte do céu, que volta a aparecer, junto com o sol que esteve escondido durante a tempestade.

Agora é melhor eu ir; com a tempestade os Rossi podem sair de dentro da terra e chegar até às nossas casas. Esses dias volto a escrever para contar quem são eles e porque só saem em dias de chuva. Se você ler essas palavras, peço, por favor, que me conte como é a

²⁴⁰ Como característica secundária do vocabulário usado, salienta-se o uso de algumas palavras da língua italiana: "Azzurri" - azuis; "Rossi" - vermelhos; "Gialli" - amarelos etc.

vida de humano. Além disso, eu gostaria muito de saber como é a chuva aí. Será que você poderia me dizer? O que vocês ouvem quando ela está chegando? Que tipo de sons acontece quando ela está caindo? Todas as chuvas são iguais? O que acontece quando acaba?

Um abraço,

Martin

Ps: Mando, junto com esta carta, um pequeno presente que ganhei no meu aniversário. Assim, talvez seja possível ter ideia do que ouvimos por aqui, é só clicar no link a seguir para ouvir:

https://drive.google.com/file/d/1GdV7TzdiMQW6B4RXJjB2nr_r9tSQN20A/view?usp=sharing

Planeta Vermelho, ano 10 D.T,

Carta Nº2 – Martin Azzurri

Caro(a) humano(a),

Não sei se consegui entender bem a sua resposta porque meu planeta é completamente diferente do seu, como você pode imaginar. Assim mesmo, fiquei muito feliz em recebê-la. Quero dizer, recebi uma carta em minha casa, mas não tenho certeza se é sua. Foi você que enviou? Como prometi, escrevo novamente para continuar contando sobre a vida aqui.

Como falei na carta anterior, temos três espécies de seres vivos que pensam, um deles, obviamente, somos nós, os Azzurri. Além de nós, existem os Gialli e os Rossi. Hoje vou falar quem são os Rossi porque preciso de sua ajuda para uma coisa importante. Outro dia escrevo novamente para contar quem são os Gialli e como eles vivem.

Bem, os Rossi são seres aquáticos. A maioria vive nos canais de água que ficam embaixo da terra, mas alguns nadam pelos rios. Às vezes até chegam perto de nós quando alguma poça se forma e se comunica com o sistema aquático, subterrâneo. Nesses dias eu fico com um pouco de medo. Não entendo nada do idioma que eles falam e, além disso, são muito diferentes. Algumas vezes o corpo vermelho deles acende uma luz e eles se tornam fluorescentes. É assustador!

Da última vez que choveu, logo depois que terminei de escrever a primeira carta, um deles chegou perto da minha casa e fez alguns sons, mas não consegui entender quase nada. Sei que eles só usam dois tipos de som e que agrupam esses sons em conjuntos de quatro. Assim, cada sequência de quatro notas significa uma palavra. O problema é que o dicionário que tenho está em musiquês hominum e eu não entendo essa língua. Só sei que, como é um documento muito antigo, pode ser que seja necessário fazer alguma adaptação no texto, mas isso será fácil depois que a mensagem for decodificada. Preciso muito de ajuda para entender essa mensagem. Será que você poderia me ajudar? Vou mandar, junto com esta carta, o som que ouvi naquele dia e um pequeno dicionário de palavras do idioma deles.

Um abraço,

Martin

Ps: a mensagem que ouvi encontra-se no link a seguir, é só clicar e ouvir:

Mensagem:

<https://drive.google.com/file/d/1lvQ2x0owfuWhKQfekTKgR4YspW5yoqJF/view?usp=sharing>

Dicionário:

<https://drive.google.com/file/d/1m3a48XgCDOFsuOdDxhcEJ6jSUCGBNc8I/view?usp=sharing>

Planeta Vermelho, ano 10 D.T,
Carta Nº3 – Écs Acqua, um Rossi

Caro(a) humano(a),

As coisas aqui em Marte estão um pouco estranhas. Vivemos em 10 “depois da Terra”, mas nossas pesquisas recentes indicam que a Terra ainda é habitada por diversos seres, incluindo os humanos. Ouvi dizer que vocês não vivem na água e nem têm luz própria. Para falar a verdade, achei isso um pouco estranho. Será que vocês são como os Azzurri que moram nas montanhas ou, então, são como os Gialli, que voam por toda parte?

Ouvi dizer, também, que vocês têm uma coisa que se chama música, mas não consegui entender o que é isso. Será que você poderia me explicar? Ah! Tem mais uma coisa que eu gostaria muitíssimo de saber: o que é um fone de ouvido? Como é possível colocar uma música lá dentro e, depois, colocá-la dentro da cabeça?

Sei que deve ser estranho acreditar que existem seres vivos em Marte. Sei, também, que, assim como eu acho estranho que vocês não vivam na água e nem tenham luz própria, vocês podem achar o mesmo de mim. Apesar disso, espero que possamos trocar mais informações e entendermos melhor o mundo um do outro. Nós, os Rossi, quando estamos esperando por alguma coisa, temos o costume de juntar, em uma caixa, pequenas pedrinhas brilhantes que encontramos por aí. De acordo com esse costume, quando a caixa fica cheia, nossa espera acaba. Às vezes o desejo se realiza. Outras vezes, percebemos que é hora de seguir em frente de outra forma. Espero que, quando minha caixa estiver cheia, eu receba uma resposta a esta carta.

Um abraço,

Écs ou, carinhosamente, “X”

Ps: só uma última pergunta: vocês aí na terra têm algum costume, parecido com o da caixa, quando esperam alguma coisa?

**Planeta Vermelho, dia 30 depois do primeiro contato com os humanos,
Carta Nº4 – Martin Azzurri**

Caro(a) amigo(a),

Peço desculpas pela demora. A vida aqui está um pouco bagunçada, muita coisa mudou desde que descobrimos que podemos fazer contato com os humanos. Estamos, agora, pensando em um novo modo de medir o tempo, já que o sistema “D.T – depois da terra” não funciona mais.

Eu disse antes que não entendi algumas coisas que você falou, mas peço, por favor, que não fique triste. Acho que esses desentendimentos são normais, afinal vivemos em lugares diferentes. Além disso, continuo muito curioso para saber como são as coisas por aí. Acredito que assim, aos poucos, podemos nos entender. Você poderia continuar me contando?

Como eu disse, estamos com problemas com o tempo. Não sabemos muito bem como medi-lo. Alguns dias voam como um Giali que passa pela minha janela, em alta velocidade. Outros, parecem não ter fim, se arrastam no infinito. Como vamos chamar as duas coisas de “dia”, se são tão diferentes? O que é um “dia” para os humanos? Ouvi dizer, também, que vocês separam os dias em horas, as horas em minutos e os minutos em segundos, mas não consegui entender muito bem qual a duração de um segundo.

Por causa disso, fiz três gravações com uma batida para cada segundo. Quero dizer, cada gravação é diferente porque, como eu já disse, não sei muito bem o que é um segundo. Você poderia me dizer se alguma delas está correta?

Tem, ainda, uma última coisa que eu gostaria de saber. Algumas das primeiras respostas que recebi, que falavam como é a chuva aí na terra, mencionaram o arco-íris. Como é um arco-íris? Ele aparece onde? Alguém vai lá e desenha? Se eu estiver aí em um dia de chuva, posso chegar até ele?

São tantas coisas que eu gostaria de te contar, mas agora preciso arrumar minhas malas para descer a montanha. Minha mãe já está pedindo há um tempinho. Por esses dias volto a escrever.

Um abraço,

Martin

Ps: aqui estão os links das gravações que fiz:

1 - [Primeira tentativa](#); 2- [Segunda tentativa](#); 3- [Terceira tentativa](#)

Planeta Vermelho, 27 de maio de 2020, data dos humanos,

Carta Nº5 – Martin Azzurri

Caro(a) amigo(a),

Escrevo para continuar contando como são as coisas por aqui e, também, para responder algumas perguntas que foram feitas nas cartas que recebi. Como falei na semana passada, estou me preparando para descer a montanha, junto com minha família. Na minha opinião, esta é a coisa mais legal que fazemos aqui em Marte! Todos os anos, na estação quente – chamada de solar – descemos a montanha para encontrar os Azzurris que vivem em outros lugares de Marte.

Nos encontramos em uma planície e fazemos uma grande festa que, normalmente, dura três dias. Em anos especiais, chega a durar uma semana inteira. Nessa festa, muita coisa acontece, temos comidas típicas, grupos que tocam instrumentos danças e brincadeiras. Enquanto estamos nesse lugar, ficamos acampados em barracas e podemos dormir mais tarde que o normal.

Todos os anos, levo meu perro de estimação, ele tem o pêlo preto, todo arrepiado, come ração azul e faz um som que não sei muito bem como explicar. Além disso, encontramos, na planície, outros animais que vivem lá embaixo, mas eles não se incomodam com nossa presença, pelo menos eu acho que não...

Mando, junto com esta carta, um áudio com uma música tradicional dessa festa (é assim mesmo que vocês chamam esses sons, tocados por grupos de instrumentos, né?). Essa música foi feita em homenagem ao primeiro Azzurri que viveu aqui em Marte, o nome dele era Martin, como o meu. Todos os anos ela é tocada na abertura das festividades, quando as bandeiras azuis, de vários tipos, já estão penduradas, a luz vermelha do sol começa a diminuir no horizonte e dá lugar para pequenas lâmpadas, também vermelhas, que são penduradas ao lado das bandeiras, e já é possível sentir o cheiro de zenzere²⁴¹ no ar – proveniente de uma bebida típica dessa época do ano.

²⁴¹ Gengibre, em italiano. Esta nota, assim como as outras que se seguem, não estava presente na carta original, que foi para os estudantes, de maneira proposital. Nesse caso, considera-se o uso de uma palavra estrangeira como característica da distância cultural a que a narrativa faz alusão.

Vocês aí na Terra têm alguma coisa assim? O que vocês fazem nesses eventos? Quando e como eles acontecem? Tem música? Existe alguma comida que vocês só comem em determinada época do ano ou festa? Alguma dança típica?

Um abraço,

Martin.

Ps: parece que não podemos nos encontrar pessoalmente. Pelo menos por enquanto, a tecnologia marciana não encontrou uma maneira para que isso aconteça. Enquanto isso, continuamos conversando por aqui.

Pps: aqui está o áudio que falei antes: [Vita die Martis Nº5.mp3](#)

Planeta Vermelho, 03 de junho de 2020 (data dos humanos),

Carta Nº6 – Maria Gialli

Caro(a) humano(a),

Como vão as coisas por aí? Aqui ainda estamos um pouco confusos por causa das datas, mas logo tudo se acerta, eu acho. Esses dias vi na TV que inventaram um novo instrumento para medir o tempo, quando eu souber mais sobre isso, escrevo de novo.

Meu nome é Maria, esse nome não é muito comum aqui em Marte, mas ouvi dizer que aí, na Terra, muita gente se chama assim. Estou escrevendo a pedidos do meu amigo Martin. Eu e ele nos encontramos há alguns dias, na festa da planície. Ele me contou que vocês têm trocado cartas e, por isso, pedi permissão para enviar uma também. Foi ótimo saber sobre o Natal e sobre a Festa Junina, espero que algum dia eu e Martin possamos participar de uma dessas festas. Aproveito para dizer que nossas casas, aqui em Marte, estão sempre abertas para você. Torço para que um dia essa viagem seja possível.

Não sei se Martin já disse, mas somos de espécies diferentes. Eu sou uma Gialli. Minha casa fica perto da planície, onde a festa dos Azzurri acontece, mas não fico muito por lá, passo grande parte do tempo voando pelo céu vermelho de Marte, junto com meus colegas de turma. Nossas aulas acontecem sempre nos ares, nas nuvens ou nas árvores. Ao contrário dos Azzurri e de vocês, humanos, nós, os Gialli, temos aulas durante a noite e dormimos de dia. Nossos olhos são muito sensíveis e, por isso, não conseguimos ver quase nada quando o sol está no horizonte. Durante o dia, ficamos em casa ou em outros lugares escuros, dormindo, de olhos fechados. Temos duas pálpebras por olho, para que a luz do sol não nos machuque. Por outro lado, não importa quão escura for a noite, conseguimos ver tudo, sem o menor problema. Saímos até quando Fobos e Deimos²⁴² não estão brilhando no céu. Esses dias, em geral, são de frio, mas, como tenho várias roupas quentinhas, isso não é um problema.

Eu e Martin lemos as várias cartas que ele recebeu e, também, ouvimos o áudio do gato, que chegou com uma delas. Não preciso nem dizer que ficamos muito curiosos para saber como são os outros animais que vivem aí na terra, né? Sei que são muitos, então, acho que podemos falar apenas dos de estimação. O que você acha? Vou contar um pouco do que

²⁴² Nome das duas luas de Marte.

Planeta vermelho, 11 de junho de 2020 (data dos humanos)**Carta Nº7 – Martin Azzurri.**

Caro(a) amigo(a),

Gostei muito de saber sobre os animais de estimação que existem aí na Terra, de maneira geral, e, também, dos relatos e das fotos que algumas cartas trouxeram. Obrigado pela resposta!

Não sei se já falei, mas eu e Maria temos 4 anos de idade. Sei que os anos são diferentes aqui, eles duram 687 dias, mas, ao que parece, estamos nos entendendo. Por isso, acho que temos mais ou menos a mesma idade. O ano de vocês é bem menor, não? Já te falei que sou azul, vivo na montanha com minha mãe, meu pai e meus dois irmãos? Sou o mais velho dos três. Maria é amarela, ela também vive com a família dela, mas a organização dos Gialli é um pouco diferente. Ela mora em uma vila, com umas 10 casas; lá, todos são da família.

Esses dias procurei, na internet, algumas músicas, imagens, textos e vídeos que falavam da cidade de São Paulo, porque a maioria das cartas que estou recebendo vêm dessa cidade. Você mora aí, não é? Achei várias coisas. Algumas entendi, com outras, fiquei um pouco confuso por causa das palavras, dos lugares e do que descreviam. Ainda é um pouco difícil para mim imaginar como é a Terra.

Por isso, gostaria de pedir a indicação de uma música, quadro ou algum outro tipo de arte que tenha como tema a cidade de São Paulo. Não sei se você conhece alguma coisa. Se não conhecer, será que poderia perguntar para algum amigo ou para alguém de sua família?

Além disso, como percebi que existem várias possibilidades, gostaria de saber, também, se você concorda com essa representação da cidade que você escolheu me mostrar, ou se vê o lugar de outra maneira.

Um abraço,

Martin

Planeta Marte, 18 de junho de 2020 (data dos humanos),

Carta Nº8 – Martin e Cachorro

Caro(a) amigo(a),

Estou muito contente de saber mais coisas sobre São Paulo. É sempre bom receber uma carta sua, mesmo que ela demore um pouquinho, às vezes. Gostei bastante das músicas, dos relatos, dos links e das fotos que recebi e que encontrei, depois de ler sua carta. Obrigado! São Paulo deve mesmo ser muito interessante. Fiquei com a impressão de que a cidade é enorme, quase como se fossem vários mundos diferentes aí dentro. Cada música que eu ouvia, cada site que eu abria, parecia vir de um lugar diverso, mesmo sabendo que todos se referiam à mesma cidade.

Enquanto eu via e ouvia esses materiais, descobri um áudio, que foi gravado na Avenida Paulista, em um domingo, antes da quarentena começar. A descrição deste áudio era assim: “paisagem sonora – domingo na Paulista”. Será que você poderia me explicar o que está acontecendo nessa gravação? Você saberia dizer por que ela chama “paisagem sonora”? Por que será que eles estão tão animados? Será que é por que tem tanta coisa acontecendo ao mesmo tempo, no mesmo lugar?

A cidade em que vivo, aqui em Marte, se chama Montanhópolis. Acho que ela não é tão grande quanto São Paulo. Apesar disso, posso encontrar informações e conversar com praticamente todos os marcianos que vivem no planeta. Temos uma rede parecida com a internet de vocês, mas ela foi programada em um código diferente do terrestre. Eu estava falando da minha cidade, né? Bem, como falei, ela é pequena. Na minha rua tem cinco casas. A cidade inteira é composta de mais ou menos dez ruas, algumas maiores, outras menores. Temos, também, dois rios. Para navegar nos rios usamos umas placas inteligentes, que flutuam. Para andar nas ruas, não precisamos de transporte, a calçada do lado direito se move para uma direção e a do lado esquerdo para outra. Assim, podemos ir para qualquer parte da cidade, basta esperar na calçada e trocar de rua quando necessário. Se estivermos com pressa, podemos andar em cima da calçada para chegar mais rápido.

No centro da cidade existe um grande parque, acho que ele é bem parecido com o Ibirapuera, aí de São Paulo. Toda tarde, depois da escola, eu vou até lá para brincar com meus amigos e comer alguma fruta, direto das árvores. Vou mandar, junto com essa carta, um áudio

que gravei um dia desses aqui em Montanhópolis. Pode ser que, assim, você possa entender melhor a minha cidade.

Outro dia escrevo de novo, está quase chegando a hora da chamada de vídeo que marquei com Maria Gialli, não quero que ela fique esperando.

Um abraço,

Martin e Cachorro (mudei o nome do meu perro depois de saber que tem um animal na Terra que chama assim, antes o nome dele era qwertyuiopsdfghjkcvcnm).

Ps: o que é álcool em gel? Acho que não temos isso aqui em Marte.

Paisagem sonora – Avenida Paulista: [link](#)

Áudio gravado em Montranhópolis: [link](#)

Planeta Vermelho, 25 de junho de 2020 (data da Terra).

Carta Nº9 – Maria Gialli

Caro(a) amigo(a),

Depois de conversar com Martin esses dias, combinamos que eu escreveria a carta desta semana. Ficamos muito contentes com os textos que recebemos e com os arquivos e links que vieram juntos. Gostei de saber mais a respeito da cidade de São Paulo, dos parques, dos estádios de futebol e da Avenida Paulista. Obrigado!

Eu gostaria que nossas redes de internet fossem programadas com o mesmo código, assim eu poderia enviar fotos e vídeos, mas, infelizmente, isso ainda não é possível. Se eu tentar enviar uma foto, tirada por uma câmera marciana, você só vai conseguir ver a cor preta, no lugar da imagem. Lembra que Martin teve que enviar um desenho do perro dele, porque não conseguíamos mandar uma foto?

Confesso que fiquei um pouco preocupada com esse vírus que vocês estão enfrentando. Eu e Martin estamos torcendo para que isso passe logo. Não sei ao certo se alguma coisa assim já aconteceu aqui, mas sei que a minha cidade tem leis bastante rígidas de distanciamento e higiene, por isso, pode ser que algo parecido tenha, sim, ocorrido. Por exemplo, cada casa que é construída precisa manter uma distância mais ou menos igual ao tamanho dela mesma em relação às outras. Então, temos vizinhos, mas não podemos morar tão perto. Não sei bem se as coisas foram sempre assim ou se, algum dia, meus antepassados vieram de outro lugar, para fugir de alguma doença ou procurar novas oportunidades. Você acha que existe a possibilidade de eles terem vindo da Terra?

Aquele som de vento que estava na gravação da semana passada é o barulho das ruas que andam sozinhas, elas têm rodinhas na parte de baixo, mas não entram em contato direto com o chão, ficam suspensas por causa de um ar que sai de uma máquina projetada para isso. Aí na terra tem alguma coisa assim? Uma das cartas que recebemos falava de esqueites (ou skates). Fiquei curiosa para saber o que era e, por isso, procurei na internet de vocês. Tive a impressão de que são pequenos pedaços das ruas de Montanhópolis. Como as pessoas se equilibram naquilo? Eles fazem som de ar (ou vento), igual ao das ruas da cidade em que Martin mora? Você sabe me dizer para que eles servem? Eu não consegui entender direito.

Agora preciso ir, está quase na hora de sair para as aulas. Esta noite vamos voar até a reserva de águas para conhecer o Centro de Estudos dos Rossi.

Um grande abraço,

Maria Gialli.

Planeta Vermelho, 03 de julho de 2020 (data da Terra)

Carta Nº10 – Maria Gialli.

Caro(a) amigo(a),

Eu estou respondendo de novo porque não aguentei esperar minha vez, prometo que semana que vem vou deixar o Martin escrever. Nós dois vimos juntos sua resposta e, com ela, os vários links e fotos que vieram aí da Terra. Fiquei tão emocionada que pedi que ele me deixasse responder novamente. O Martin é muito compreensivo e, por isso, deixou, mas com a condição de que eu dissesse que ele está com saudades. Foi muito legal ver a foto do gato com os olhos acesos, o material sobre esqueites e esquetistas e, também, as referências a outras atividades, como andar de bicicleta, usar patins e, até, fazer parkour.

Falando nisso, queria dizer que fiquei muito curiosa para saber mais a respeito dessas atividades. O que é parkour? Como você consegue se equilibrar em uma bicicleta, quando ela tem só duas rodas? As rodas, pelo menos aqui em Marte, escorregam às vezes... Quais outros brinquedos/meios de transporte existem aí na Terra?

Tem uma outra coisa que eu gostaria de saber. Ouvei dizer que aí vocês têm cinemas. Até aí tudo bem, também temos telas em Marte. Sabia que existe um outro jeito de vermos filmes aqui? Se quisermos entrar na história, para assistir os fatos de perto, podemos usar um aparelho que emite umas ondas. Quando o efeito começa, somos transportados para a história, só voltamos quando apertamos um botão que aparece no nosso bolso. Por isso, não se esqueça, se um dia você estiver aqui e quiser entrar em uma dessas histórias, é necessário usar uma roupa que tenha pelo menos um bolso, caso contrário, esse botão pode aparecer dentro do seu nariz ou no ouvido, aí fica meio difícil para apertar.

Ah! É ... Eu ia perguntar o que é pipoca, que tem nos cinemas da Terra. Que cheiro elas têm? Como que um milho cresce e vira outra coisa bem maior? Que som vocês ouvem quando a pipoca está estourando? Todas estouram de uma vez?

Um grande abraço,

Maria Gialli.

Planeta Vermelho, 09 de Julho de 2020 (data dos humanos)**Carta Nº11 – Martin Azzurri**

Caro(a) amigo(a),

Mais uma vez, agradeço pelas cartas que chegaram essa semana. Eu e Maria Gialli ficamos, sempre, muito felizes com os textos, os links e as fotos. Como falei na primeira carta, a gravidade aqui em Marte é muito menor. Por isso, podemos sair pulando por aí, como se fosse parkour. Além disso, como já dissemos também, os Gialli têm asas, ou seja, eles voam sem a ajuda de um meio de transporte externo. Por causa disso, fiquei pensando: como é a sensação de ser puxado para o chão, pela gravidade, aí na Terra? Isso não é perigoso?

Essa semana comecei a pensar sobre os idiomas. Você não acha curioso que existam tantas línguas? Por causa dessa curiosidade, descobri a “língua do p”. Você já ouviu falar? É assim: para falar essa língua, cada pedacinho da palavra precisa ser dito duas vezes; a primeira vez fica igual; na segunda, acrescentamos um p – se este pedaço começar por consoante, é só tirar a primeira parte. Meu nome ficaria, mais ou menos, assim: MARparTINpin UMpum ApaZZUpuRRlpi. Fiquei pensando que poderíamos brincar um pouco com esse código na próxima carta, o que você acha? Você conhece algum outro código desse tipo?

ESpesTOUpou MUIpuiTOpo CUpuRlpiOpoSOpo PApaRApa SApaBERper Opo QUEpue VOpoCÊpê VAIpai ESpesCREpreVERper.

UMpum GRANpranDEpe ApaBRApraÇOpo,

MARparTINpin

Planeta Vermelho, 19 de Julho de 2020 (data dos humanos)

Carta Nº12 – Martin Azzurri.

Caro(a) amigo(a),

Sempre fico muito feliz em poder conversar com você e, mais uma vez, agradeço pelas respostas e pelos links. Alguns textos que recebi diziam que a lógica da brincadeira do "p", que falei na carta anterior, não ficou muito clara. Por isso, vou explicar de novo. Mas, antes, gostaria de dizer que, como algumas respostas diziam, existem vários jeitos diferentes de falar essa língua. É possível, ainda, criar outras "linguagens", por meio do mesmo modo de pensar. Isso que acho o mais engraçado quando penso nos idiomas. Não importa muito que idioma a gente escolha ou crie, o importante é que a pessoa com a qual estamos falando entenda aquela língua ou saiba como alteramos as palavras que ela já conhece. Você já pensou nisso? Dá até para criar palavras que não existem!

Como eu disse da outra vez, para falar esse tipo de linguagem do "p", que usei, é necessário dizer (ou escrever) cada sílaba, das palavras que vamos usar, duas vezes. Na segunda vez, se a sílaba começar com consoante, é só trocar por "p"; se começar por vogal, não precisa trocar, basta acrescentar um "p". Então, a palavra "casa" ficaria assim: CApaSApa, meu nome seria: MARparTINpin, "ovo" ficaria OpoVOpo. Coloquei as sílabas da palavra original em letra maiúscula, só para ficar mais fácil a leitura.

Como você sabe, não consigo mandar áudios com a minha voz, mas, dessa vez, mandei uma carta separada para o Samuel, com um pequeno texto. Ele vai ler essas palavras na língua do "p" e colocar o link aqui. Antes de terminar a carta de hoje, quero dizer que acho mais interessante ouvir o som dessa língua do que escrever ou ler. Por isso, gostaria de saber se você pode me enviar um áudio ou um vídeo usando a língua do "p". Você pode contar uma história, conversar com alguém aí da sua casa ou só dizer o seu nome e onde vive.

Um grande abraço,

Seu amigo, Martin.

[Link](#)

Planeta Vermelho, 25 de Julho de 2020 (data dos humanos)**Carta Nº13 – Maria Gialli.**

Caro(a) amigo(a),

Gostei muito dos áudios que recebi e, também, dos textos. Obrigado! Hoje vou escrever a carta com fragmentos das frases que chegaram na semana passada e, também, com as respostas para as perguntas que me fizeram, mas sem contar quais foram as perguntas. Acho que, assim, é mais divertido! Além disso, resolvi fazer uma brincadeira com alguns trechos dos áudios. Pra mim foi muito divertido, mas não tenho certeza se, também, é divertido ouvir, então, eu gostaria de saber sua opinião. Olha aí: [link](#).

Vamos, então, aos fragmentos: "Meu nome é Hugo²⁴³"; "Chapeuzinho vermelho foi de helicóptero para casa da vó, porque estava com medo de pegar coronavírus"; "Meu nome é Sophia."; "O que aconteceria se um crocodilo batesse em sua porta pedindo um pouco de alecrim?"²⁴⁴; "Eu tenho oito anos e este é meu pai."; "Meu animal favorito é o perro"; "Eu moro em São Paulo"; "Oi. Eu sou o Enzo"; "Pra que serve uma desporta?"; "Meu nome é Lorena"; "É legal conhecer você, mas tenho que ir."; "Adeus. Adeus"; "Meu nome é Gustavo"; "Não, em Marte as coisas não são viradas de ponta cabeça"; "Oi"; "Eu sou o Carlos"; "Já brinquei"; "Martin, esta língua é muito louca"; "Sim, existem muitos brinquedos em Marte"; "Tem língua mais fácil"; "Meu nome é Ana, a terráquea"; "Eu não sei o que é um vice cão, mas um vice gato é muito mais fácil, claro".

Até semana que vem!

Grande abraço,

Maria

²⁴³ Os nomes foram trocados para preservar a identidade dos(das) estudantes.

²⁴⁴ Esta e algumas outras frases desta carta foram tiradas de *Gramática da Fantasia* (RODARI, 1982).

Planeta Vermelho, 09 de agosto de 2020 (data dos Humanos).

Carta Nº14 – Martin Azzurri e Maria Gialli.

Caro(a) amigo(a),

Hoje nós dois resolvemos escrever juntos a carta. Às vezes é um pouco difícil de fazer um texto coerente com dois autores, mas achamos que seria interessante tentar. Esperamos que isso não seja um problema. Parece que faz tanto tempo que não nos falamos, que estamos até sentindo saudades. A palavra saudades é bonita, não é? Ouvimos dizer que só o português tem um termo específico para este sentimento. Que sorte que vocês têm!

Que bom que você gostou do áudio! Nós concordamos que ele é um pouco confuso em alguns momentos, mas, talvez, seja exatamente essa a graça da coisa toda. Estávamos pensando, aqui, em fazer uma segunda parte para essa "música", mas, claro, precisamos de sua ajuda. Colocamos entre aspas a palavra música porque não sabemos se dá para dizer que aquele áudio era mesmo uma música. Será que dá? De qualquer forma, em várias músicas há diversas coisas acontecendo ao mesmo tempo, não é?

Para contar a nossa ideia para essa segunda parte, precisamos explicar as palavras "vice-cão", "vice-gato" e outras que apareceram nas frases da carta anterior. Nós sabemos que elas não existem, mas, como ainda estamos aprendendo a língua de vocês, descobrimos que algumas palavras podem ser divertidas, mesmo que não existam de verdade. Veja que legal: pra que serve um contracopo? E uma desjanela? Dá pra matar a fome com uma microlasanha? Onde trabalha um motorista de pós-moto? A ideia é bem simples: é só montar uma palavra com um prefixo (des, pós, pré, micro, contra, vice....) e uma coisa qualquer. As possibilidades são muitas. Será que você poderia gravar um áudio com algumas dessas palavras malucas? Quando os áudios chegarem, a gente monta uma colagem e devolve, como da outra vez. O que você acha?

Um grande abraço,

Maria e Martin.

Planeta Vermelho, 16 de agosto de 2020 (data dos humanos)

Carta Nº15 – Maria Gialli e Martin Azzurri.

Caro(a) amigo(a),

Nós dois ficamos muito felizes com as cartas e com os arquivos que recebemos na semana passada. Gostaríamos de mostrar nossa colagem, mas, antes disso, é importante dizer que não conseguimos abrir alguns links que chegaram. Será que quem enviou um link poderia tentar mandar um arquivo ou outro link, por favor? Ficamos muito curiosos para saber o que tinha lá, mas, infelizmente, não conseguimos abrir. Além disso, algumas cartas tinham palavras muito engraçadas, mas, como eram palavras escritas, não foi possível incluir na colagem. Assim mesmo, gostamos bastante de todos os textos. Obrigado!

Falando em curiosidade e na última carta, o que você pretende fazer nas férias, já que não pode sair de casa?

Nós colocamos, no link a seguir, a gravação das duas partes da nossa música: [link](#). Gostaríamos muito de saber sua opinião!

Estamos pensando, agora, que seria interessante montar um vídeo com essa música e alguns desenhos de coisas malucas ou de palavras escritas na língua do "p". Será que você poderia mandar alguma coisa para compor essa colagem de imagens que vai acompanhar a música?

Nós nunca comemos desbolo, pré-bala e nem contrafile. Você já comeu? Como é o gosto?

Ah! Quase íamos esquecendo: nunca vimos um Jabuti. Será que você poderia nos contar como é este animal? Eles podem ser de estimação, como os cachorros e os gatos?

Um abraço,

Martin e Maria

Planeta Vermelho, 25 de agosto de 2020 (data da Terra)

Carta Nº16 – Maria Gialli

Caro(a) Amigo(a),

Escrevo esta carta para dizer que vou ficar alguns dias fora e, por isso, não poderei enviar o texto da próxima semana. Mas não precisa se preocupar, logo, logo eu volto. Vou acampar com alguns amigos da minha espécie. Estou muito animada!

Aqui em Marte é como se tivéssemos dois mundos, um na superfície e outro subterrâneo²⁴⁵. O mundo subterrâneo é completamente escuro. Os seres que vivem lá se orientam por meio do som, do cheiro e da temperatura ou vibração das coisas. Ouvi dizer que alguns conseguem sentir o impulso elétrico de outros seres vivos que estão por perto, mas, sinceramente, não sei muito bem como isso funciona. Você deve lembrar que uma vez eu contei que nós, os Gialli, temos sensibilidade à luz do dia e que, normalmente, fazemos nossas atividades durante a noite, quando o sol está escondido. Quando escrevi isso, esqueci de dizer que alguns Gialli vivem nesse mundo subterrâneo, completamente sem luz. Eu nunca fui lá, mas ouvi dizer que existem cidades enormes e que muitos seres nunca viram o sol. Ouvi dizer, também, que existem rios gigantes e que, em alguns lugares, o teto é tão alto que ninguém foi capaz de alcançar.

Esses dias, eu e alguns amigos, resolvemos conhecer esse outro mundo, para aproveitar os dias que teremos de folga na escola. Desde então, tenho passado algum tempo por dia com uma venda ou de olhos fechados, para treinar como seria viver lá. Assim mesmo, continuo muito curiosa para ver de perto como é. Ops! "Ver" não é exatamente a palavra certa, mas você entendeu o que eu quis dizer, né?

Espero que fique tudo bem por aí. Quando eu voltar, escrevo mais uma carta para contar como foi.

Um grande abraço,

Maria

²⁴⁵ A ideia de um mundo subterrâneo aparece em diversas obras da literatura infantil, dentre elas *As Crônicas de Nárnia* de C. S. Lewis.

Planeta Vermelho, 07 de Setembro de 2020 (data dos humanos)

Carta Nº17 – Martin Azzurri

Caro(a) Amigo(a),

Maria ainda não voltou. Espero que você não fique chateado(a), mas eu li as cartas que chegaram para ela e, por isso, resolvi responder. Ela ainda vai ficar mais alguns dias fora e, infelizmente, não conseguimos conversar enquanto ela está no outro mundo de Marte, eles têm um sistema de comunicação completamente diferente do nosso, eu não consigo entender como ele funciona e nem temos acesso a este sistema aqui nas montanhas, onde eu vivo.

Fiquei muito feliz de saber a respeito das cavernas que vocês têm aí na Terra, do rio Amazonas, dos parques grandes e pequenos que existem por aí e das várias outras coisas que chegaram. Mas fiquei ainda mais feliz em receber notícias suas! Espero que suas férias tenham sido boas. Concordo que depois de fazer uma viagem sempre voltamos diferentes, mas acho, também, que, mesmo sem viajar, podemos descansar e pensar coisas novas em casa, não é? Quando puder, conte como foram suas férias. Os planos deram certo?

Esses dias fiz um experimento aqui em casa. Eu queria saber como era viver no escuro, como no mundo subterrâneo em que Maria está. Por isso, resolvi ficar um tempo de olhos fechados, andando pela minha casa. Pedi ajuda do meu irmão porque fiquei com medo de tropeçar ou bater em alguma coisa. Foi uma experiência muito interessante e engraçada ao mesmo tempo, é como se eu estivesse em outro lugar. Identifiquei coisas que eu não percebia normalmente. Descobri que o ambiente em que vivo tem muito mais sons do que eu imaginava. Parecia que o vento, que sopra todo dia no alto da montanha, estava bem perto de mim. Era como se as paredes tivessem sumido e eu pudesse ver além delas, mesmo que de olhos fechados. Fiquei tão animado com a experiência que queria convidar você para fazer o mesmo. O que acha? Você poderia me contar como é ficar um tempo de olhos fechados, percebendo o mundo por meio de outros sentidos? Ah! Mas, não esqueça de pedir ajuda para alguém, não quero que você se machuque. Quando puder, escreva para dizer como foi.

Um grande abraço,

Martin,

Ps: eu estou esperando Maria voltar para preparar junto com ela o vídeo que prometi. Logo, logo eu mando.

Planeta vermelho, 14 de setembro de 2020.

Carta Nº18 – Maria Gialli

Caro(a) amigo(a),

Para começar este texto, eu gostaria de dizer que fiquei muito feliz quando voltei para casa e vi as várias cartas que estavam me esperando. Achei o máximo que você pôde experimentar como é o mundo subterrâneo, sem luz. Foi uma experiência e tanto ficar lá todos esses dias. No início, o tempo passou muito devagar e eu perdi completamente a noção do espaço. Foi como se cada minuto durasse uma eternidade e como se as paredes não existissem mais. Depois, comecei a prestar atenção em alguns sons que até então eu não tinha ouvido. Cada movimento, cada superfície produzia algo diferente. Consegui saber quem passava perto de mim com pressa, quem era desajeitado e até quem era mais pesado que a maioria (ou, pelo menos, parecia). Tudo isso pelo som. Percebi, também, que a temperatura e o cheiro das coisas poderiam me orientar no espaço e, assim, aos poucos fui me acostumando com esse novo normal.

Lá, no subterrâneo, conheci Rosa, que se tornou minha amiga. Ela tem a mesma idade que eu e sempre viveu no mundo de baixo, então, nunca viu o sol e nem a luz do dia. Juntas, nós exploramos vários lugares legais e conhecemos muitos seres que habitam as cidades enormes e movimentadas que existem por lá. Um dia conversamos sobre o sol e eu não consegui explicar direito para ela como ele é e qual a sensação que temos ao sermos atingidos por um raio solar. Nessa conversa eu falei que tinha feito alguns amigos na Terra e que iria perguntar se eles poderiam me ajudar. Você tem alguma ideia de como eu poderia contar para Rosa como são os raios de sol e o que a gente sente ao vê-los? Será que dá para transformar essa sensação em um som (ou uma série de sons), para que ela possa entender melhor do que estamos falando?

Um grande abraço e até a próxima semana,

Maria

Planeta Vermelho, 21 de Setembro de 2020 (data da Terra),

Carta Nº19 – Martin Azzurri e Maria Gialli

Caro(a) Amigo(a),

É sempre um prazer conversar com você. Como nas outras semanas, ficamos muito felizes com as cartas que chegaram. Você acredita que, junto com elas, chegou uma mensagem escrita em Braille? Ficamos tão curiosos que, logo que ela chegou, fomos procurar saber o que estava escrito lá. Para nossa surpresa – positiva, é claro – as palavras da mensagem eram Maria, na primeira linha, e Martin, na segunda. Ficamos pensando que existem muitas formas de escrever – e, também, de falar – nossos próprios nomes, né?

Nós concordamos que não é possível dizer, com sons, como é a luz solar. Não ouvimos nenhum som que vem dele, não é? Mas, enquanto procurávamos informações sobre o sol, descobrimos esta música ("Sol", em português): [link](#). Claro que ela não é uma descrição exata da luz solar, mas, enquanto ouvíamos, lembramos de várias frases e características que estavam nas cartas da semana passada. As variações de temperatura dos raios, o nascer e o pôr do sol, são apenas alguns exemplos. Percebemos, também, que esta música usa vários sons longos, que se misturam. Para nós, ouvi-los foi uma experiência parecida (não igual) com a de sentir os raios de sol.

Por isso, pensamos que poderíamos fazer a nossa própria música do Sol. Será que você poderia nos ajudar mandando um áudio? Pode ser algum som cantado, de um objeto aí da sua casa ou, então, um som eletrônico ou encontrado na internet, mas, não se esqueça, tenha em mente os raios de sol, como o compositor da música que acabamos de ouvir. Quando os áudios chegarem, nós dois podemos colocar todos juntos e enviar para você na próxima semana, do mesmo jeito que fizemos com a língua do "p" e com as palavras malucas.

Falando nisso, ainda não terminamos de construir o vídeo com as imagens que chegaram para aquela montagem. Assim que ele ficar pronto, enviamos junto com uma das próximas cartas.

Um grande abraço,

Martin e Maria

Marte, 28 de Setembro de 2020 (data dos terráqueos)

Carta Nº20 – Martin e Maria,

Caro(a) amigo(a),

Estamos escrevendo para mostrar como ficou a nossa música, inspirada nas conversas que tivemos sobre o sol e montada a partir dos áudios que recebemos semana passada. Aqui está o link: [click aqui](#). Gostaríamos muito de saber o que você achou dela, qual sua impressão ao ouvi-la e, também, o que você pensa que poderia ser melhor.

Além disso, montamos o vídeo com os áudios da língua do p e das coisas malucas: [link](#). Quando estávamos montando, ficamos em dúvida se faltou colocar alguma coisa. Então, se você mandou algum arquivo, especialmente para este vídeo, e ele não está aqui, nos avise, por favor.

Até semana que vem,

Um grande abraço,

Maria e Martin.

Marte, 19 de outubro de 2020

Carta Nº21 – Maria Gialli e Martin Azzurri

Caro(a) amigo(a),

Para começar esta carta, gostaríamos de pedir desculpas pela confusão das semanas passadas, os serviços de comunicação, aqui em Marte, pararam de funcionar por causa de um problema de tecnologia. Pelo menos foi o que nos disseram. A verdade é que não sabemos muito bem como essas coisas funcionam e nem quem, exatamente, as controla. Sabemos usar, mas quase ninguém entende os detalhes do funcionamento desses sistemas. De qualquer forma, achamos muito estranho ficar sem comunicação e, ao mesmo tempo, percebemos o quão importante é essa estrutura para que a gente consiga trocar cartas e, também, falar com nossos amigos que estão longe. Você já perdeu a comunicação com alguém, por algum tempo? Como as pessoas, que estão distantes, se falam aí na Terra?

Nós ouvimos falar que, na semana passada, vocês comemoraram o dia das crianças aí na Terra, é verdade isso? O que as pessoas fazem nesse dia? Você acha que é importante ter um dia só para as crianças? O que você achou das comemorações deste ano?

Esperamos que possamos nos falar novamente na próxima semana.

Um grande abraço,

Martin e Maria

Marte, 26 de outubro de 2020.

Carta Nº22 – Martin Azzurri.

Caro(a) amigo(a),

Imagino, sim, que o dia das crianças tenha sido bem diferente este ano. Enquanto eu lia as cartas que chegaram aqui na semana passada, fiquei pensando que estamos crescendo. Depois, comecei a imaginar como será o futuro, aqui em Marte, aí na Terra ou em outro planeta qualquer. Quantos mundos diferentes será que existem? Será que alguns ficaram no passado e, agora, não existem mais? Será que outros vão surgir daqui a alguns anos? Além disso, parece que as coisas estão sempre mudando. Esses dias eu estava conversando com minha mãe e ela disse que, quando era criança, as coisas aqui eram bem diferentes. Os Azzurri viviam no vale e todo mundo pensava que não era possível viver nas montanhas, por causa da quantidade de vento, chuva e luz solar. Alguns acreditavam que o mundo subterrâneo – aquele que Maria foi visitar um dia desses – era apenas uma lenda e que as pessoas que viviam lá não passavam de personagens de histórias inventadas, sem muita importância. A vida na Terra, então, nem se fala, não sei nem se, nessa época, alguém imaginou que eu poderia trocar cartas com você, no futuro.

Falando em futuro – o meu, agora, não o deles – tem tanta coisa que eu gostaria de fazer que não sei nem por onde começar. Às vezes acho que vou estudar os planetas e as diferentes formas de vida que existem... Imagine que legal poder viajar pelo espaço! Em outros momentos, penso que seria legal ser escritor, inventar mundos, criar personagens, narrar histórias. Penso, também, que quero ter uma horta em casa, para comer coisas que eu mesmo plantei e cuidei. São muitas as possibilidades. E você, já pensou ou planejou alguma coisa para o futuro?

Um grande abraço,

Martin

Marte, 03 de novembro de 2020 (data dos humanos)

Carta Nº23 – Maria Gialli

Caro(a) amigo(a),

Esses dias eu estava pensando que nossos mundos são tão diferentes que, às vezes, parece que a Terra não passa de uma invenção de alguém. Alguém que imagina um mundo e o descreve com detalhes. Sei que você existe e que as coisas que me contou são verdadeiras. Estou muito feliz com a nossa amizade, obrigado!

Ah! é... eu estava contando que pensei na possibilidade de imaginar um lugar que não existe, com seres do mundo da fantasia. Por isso, fui fazer uma pesquisa e encontrei um livro com o seguinte título: Manuel de Instruções para Novos Mundos. Achei estranho que ele chamasse "Manuel" e não "Manual", mas, tudo bem, pode ser um erro de tradução ou, então, uma brincadeira do autor. Na primeira página, tinha uma série de perguntas que você pode usar para criar o seu próprio mundo com as respostas. O que você acha de tentar? Vou colocá-las aqui:

Qual a localização deste mundo? Em outro planeta, em um reino muito distante, dentro de um pequeno buraco no solo...

Como é o passar do tempo lá? O tempo é medido em horas, minutos e segundos ou eles usam outra unidade de medida?

Como é a forma, o tamanho e as cores dos seres que vivem por lá? Eles são todos iguais?

Como são os sons que podem ser ouvidos nesse lugar?

Alguns desses seres têm uma propriedade ou capacidade especial?

Existe a possibilidade de fazer alguma comparação com a nossa forma física ou o nosso jeito de ser? Por exemplo, naquele mundo os seres têm as pernas muito maiores que as nossas, mas, apesar de serem maiores, elas são um pouco mais finas.

No final dessa página estava escrito: "Não é necessário que todas essas perguntas sejam respondidas, mas, mesmo que sejam cuidadosamente pensadas, ainda faltará algo. A originalidade e a graça desse mundo novo dependerá da sua capacidade de inventar novas perguntas." Não entendi muito bem o significado desta frase, mas ela parece ser importante.

Agora eu preciso ir, se você conseguir criar um mundo com essas perguntas, peço que me escreva para contar como ele é. Se não conseguir, não precisa se preocupar, você pode

me escrever assim mesmo e contar alguma coisa que queira. Afinal, os amigos são para essas coisas, não é?

Um grande abraço,

Maria