
O POTENCIAL DAS ATIVIDADES DE SONORIZAÇÃO DE CINEMA NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS VULNERÁVEIS

Um estudo de caso múltiplo

Susana Silva*

Resumo: O ato criativo suporta a afirmação de si mesmo enquanto indivíduo singular e é, nesse sentido, um veículo de inclusão. O exercício da música em contexto escolar não está necessariamente associado ao ato criativo, pelo que a utilização da música enquanto veículo de inclusão de crianças e jovens vulneráveis merece alguma reflexão sobre os moldes em que essa utilização é feita. Entre as múltiplas possibilidades de prática musical em contexto escolar, a sonorização de cinema (construção de bandas sonoras) pode constituir um meio privilegiado para promover a libertação criativa e a afirmação individual. Para demonstrar esta possibilidade, descrevemos três experiências pedagógicas em turmas do 1º ciclo do ensino básico, oriundas de meios predominantemente desfavorecidos. Colocamos a ênfase nas metodologias adotadas em cada um dos três projetos, salientando a diversidade de linhas de ação que é possível alcançar à luz de um mesmo ideário – um ideário assente na criação e na redescoberta de significados para o som. Reportamos dados de uma avaliação informal, feita em sala de aula, e salientamos a necessidade futura de avaliação sistemática e objetiva nesta área.

Palavras-chave: criatividade, inclusão, empoderamento, individuação, música, sonorização

FOSTERING THE INCLUSION OF VULNERABLE CHILDREN THROUGH SOUNDTRACK COMPOSITION ACTIVITIES: A MULTIPLE CASE STUDY

Abstract: Creating something is a way to strengthen one's unique identity and thus it is a vehicle of inclusion. Musical practice at schools is not necessarily associated with creation, so the use of music as a vehicle for the inclusion of vulnerable children and youngsters deserves some reflection about the terms in which it is made. Among the multiple possibilities of musical practice at school, producing soundtracks for cinema may be considered a privileged means to facilitate creation and foster the display of one's self identity. In order to illustrate this possibility, we describe three intervention programmes in groups of 7 to 11 year-olds, socially underprivileged children that attend public schools.

* Centro de Psicologia da Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (Porto, Portugal).

We emphasize the methodologies adopted in each of the three projects, highlighting the diversity of approaches that can be achieved under a single ideal – an ideal based on the creation and rediscovery of meanings for sound. We report data from an informal evaluation carried out in the classroom, and we highlight the need for systematic and objective evaluation in the future.

Keywords: creativity, inclusion, empowerment, individuation, music, soundtrack

FAVORISER L'INCLUSION D'ENFANTS VULNÉRABLES PAR LE BIAIS D'ACTIVITÉS DE COMPOSITION DE BANDES SONORES: UNE ÉTUDE DE CAS MULTIPLE

Résumé: L'acte créateur soutient l'affirmation de soi en tant qu'être singulier et, dans ce sens, il constitue un vecteur d'inclusion. L'exercice de la musique dans les écoles n'est pas nécessairement associé à l'acte créateur, donc l'utilisation de la musique comme un vecteur pour l'inclusion des enfants et des jeunes vulnérables mérite une réflexion sur la manière dont une telle utilisation est faite. Parmi les nombreuses possibilités de pratique musicale dans les écoles, la construction de bandes sonores pour cinéma peut être un moyen efficace de promouvoir la liberté de création et l'affirmation individuelle. Pour démontrer cette possibilité, nous décrivons trois expériences de l'enseignement dans classes du premier cycle de l'éducation élémentaire issues de milieux défavorisés. Nous mettons l'accent sur les méthodologies adoptées dans chacun des trois projets, en mettant en évidence la diversité des lignes d'action qui peuvent être obtenus à la lumière d'idées communes – une idéologie basée sur la création et la redécouverte de sens pour les sons. Nous rapportons les données d'une évaluation informelle, faite dans la classe, et nous insistons sur la nécessité future d'une évaluation systématique et objective dans ce domaine.

Mots-clés: créativité, inclusion, empowerment, individuation, musique, bande sonore

Introdução

Enquanto objetivo da intervenção comunitária, a inclusão social tende a ser operacionalizada no grau de *preservação* de si mesmo que é exibido pelos membros de um dado grupo, quer a nível físico quer emocional (e.g., Patton et al., 2006). Nesta linha de pensamento, o potencial da arte para gerar inclusão é óbvio, sendo suportado pela vastíssima evidência empírica da relação entre experiência artística e bem-estar (e.g., Colbert, Cooke, Camic, & Springham, 2013; Collier, 2011; Kinney & Rentz, 2005; Nainis et al., 2006).

Uma abordagem alternativa à relação entre arte e inclusão passa pela ideia de afirmação da própria singularidade: o indivíduo está incluído quando é capaz de partir da relação que mantém com o meio que o rodeia para construir uma posição crítica face ao mesmo, seguindo um percurso de *individuação*. Neste sentido, há uma relação estreita entre inclusão e *empoderamento* (e.g., Garcia & Villar, 2012; Maidment & Macfarlane, 2011; Prasad, 2001). Esta é uma

das formas mais exigentes de formular o significado de inclusão, mas é talvez nessa qualidade que ela poderá atrair uma atenção privilegiada.

A arte pode ser um exercício de crítica da realidade social (Brown, 2004; Meixner, 1995; Selz & Landauer, 2006), mas não o é necessariamente. A *criação* é, contudo, um exercício inevitável de expressão de identidade individual, e é dessa expressão («quem sou») que nasce a possibilidade de concordância ou discordância, apoio ou resistência, em suma, de crítica.

Na educação, é frequente tomar-se como garantida a ideia de que as áreas artísticas são aliadas da criatividade, mas o conceito de arte é profundamente heterogéneo no que diz respeito à implicação da dimensão criativa (Lusebrink, Mārtinsonsone, & Dzilna-Šilova, 2013). O caso da música é paradigmático, incluindo uma variedade de práticas que vão desde a produção de um conjunto pré-determinado de sons (execução musical, nível baixo de criatividade), passando pela combinação sonora segundo regras mais ou menos claras (composição de uma peça dentro de um determinado estilo, nível intermédio), até à proposta de novos sistemas ou princípios de organização sonora (criação de um idioma musical, nível elevado de criatividade). A possibilidade de a prática musical não constituir necessariamente um ato eminentemente criativo é apoiada pelo facto de os músicos não demonstrarem competências superiores às dos não-músicos em provas de criatividade, exceto naquelas que envolvem materiais sonoros (Woodward & Sikes, 2015). Em suma, se queremos educar jovens capazes de se afirmarem enquanto indivíduos, podemos socorrer-nos da prática artística, mas não de qualquer uma. Teremos que encontrar formas de permitir que a *arte* emerja *como criação* na sala de aula.

Como responder ao desafio de fazer emergir a criação artística – e concretamente a *criação musical* – na sala de aula? Apostar num nível elevado de criatividade e esperar que as crianças ou jovens desenvolvam um idioma sonoro próprio? Apostar num nível intermédio e apresentar um sistema de regras que guie a composição musical? Num contexto escolar com 60 ou 90 minutos semanais de encontro professor-alunos, qualquer uma destas perspetivas é utópica, sobretudo a primeira. Qual é, então a alternativa? Propor a combinação livre de sons, arriscando induzir ora a inibição no aluno, ora a expressão pura, desregulada, e destituída de qualquer intencionalidade?

Uma resposta possível ao desafio de permitir a criação musical em sala de aula está numa criação guiada, não por regras musicais, mas sim pelas exigências de um *objeto emparelhado* que constitui a inspiração. Uma pintura, uma escultura, um gesto, uma palavra, podem inspirar o objeto musical que se pretende gerar. Porque a música é inerentemente temporal, e porque o cinema comporta também ele uma forte dimensão temporal, o cinema será, talvez, o mais frutífero objeto a emparelhar de forma a chegar à criação musical.

Num contexto de promoção da inclusão, a utilização do cinema como inspiração da criação musical não tem como única vantagem a estruturação do processo criativo. A segunda – e

talvez determinante – vantagem reside no facto de uma criação guiada pelo cinema privilegiar um pensamento individual, mais que um vetor de identificação com o grupo de pertença. A música é um elemento fortíssimo de afirmação de uma identidade de grupo (Downes, 2012; Hargreaves & North, 1999): o jovem/criança das periferias urbanas exprime a sua identidade de grupo associando-se, por exemplo, a estilos dentro do *hip-hop* ou da canção popular portuguesa mesclada de influências latinas. A diversidade das escolhas tende a ser baixa, e os determinantes das preferências musicais sofrem influências externas muito fortes – talvez mais fortes que as que afetam os jovens/crianças socialmente menos vulneráveis (Marques & Rosa, 2016). A pulsão para a identificação com o grupo de pertença surge, inevitavelmente, num momento de proposta de criação musical livre em sala de aula («cantar hip-hop é que é fixe»). Sendo saudável e natural, essa identificação com o grupo tem, porém, pouco valor na afirmação de uma identidade individual. Ao contrário, uma proposta de criação musical guiada por cinema compromete o jovem/criança com a criação de sonoridades *para* o cinema, deslocando-o do *status quo* (cantar hip-hop) para um processo de criação de ideias sonoras em resposta à interpretação da imagem – deslocando-o da reprodução para a *produção*.

Neste artigo, damos conta de um conjunto de intervenções pedagógicas baseadas na sonorização de cinema de animação e feitas junto de crianças oriundas de meios predominantemente desfavorecidos. Com o intuito de ilustrar a possibilidade de formas de ação diversificadas, descrevemos os procedimentos que guiaram três projetos distintos, desenvolvidos em turmas do 1º ciclo do ensino básico. Apesar da diversidade, os três projetos partilharam o mesmo racional interventivo, e isto deve ser tido como central na abordagem aqui feita. O racional interventivo comum aos três projetos englobou (a) princípios relativos à ação educativa no âmbito da música e (b) princípios associados à especificidade do processo de sonorização de cinema.

No respeito às (a) linhas de ação educativa no âmbito da música, apostou-se nos vetores de (a1) valorização do *ato criativo* sobre o reprodutivo, (a2) ênfase nas *estruturas elementares da linguagem musical* (e.g., contraste, repetição, etc.), comuns a qualquer estilo musical, (a3) exposição e o incentivo à procura de *múltiplas linguagens musicais*, implicando isto a minimização da dicotomia convencional música-som, (a4) estruturação do ato de escuta tendo em vista *múltiplos níveis de audição* (atenção dirigida para, e.g., a sensação, o gesto produtor, a emoção, a paisagem sonora, a melodia), (a5) desenvolvimento de *competências técnicas* inerentes à performance musical e (a6) *estruturação* decrescente do momento criativo ao longo do tempo (de fortemente estruturado a menos estruturado).

Os (b) princípios associados à especificidade do processo de sonorização de cinema modularam a lógica do ato criativo. Partiu-se para o terreno com um sistema pré-desenhado de categorias clássicas de abordagem à sonorização que definem, relativamente à imagem, *o quê e como referenciar* por via sonora. Este sistema integrou a dicotomia diegético (representar o

que está presente em cena) vs. não-diegético (representar o que não está mas se infere, cf. Percheron & Butzel, 1980; Winters, 2010). Integrou também um conjunto de categorias de significação sonora, incluindo (b1) a mimese sonora dos objetos e eventos mundo exterior (e.g., fogo, chuva, sons de animais), (b2) a referenciação ao movimento da própria imagem (ritmo dos planos, movimento dos objetos animados), (b3) a simbolização do real não sonoro (e.g., expressão sonora de estados afetivos ou de identidades culturais retratadas no filme) e (b4) a simbolização intramusical, obtida pela transformação dos materiais sonoros ao longo do tempo (e.g., reapresentação de motivos musicais com repetição *vs.* variação, cf. Koelsch, 2011) e passível de configurar uma narrativa sonora. O confronto direto com a especificidade de cada um dos projetos fez emergir duas novas categorias de significação através do som: uma delas (b5) esteve ligada à relação entre o som/música a criar e um *texto* (cf. projeto Gaburrotonuvem, secção Método), em alternativa à relação direta com a imagem; outra, mais radical, (b6) envolveu a significação da imagem através dos *contextos de produção sonora* (a forma como se organiza a criação espelha o tema tratado), em alternativa à significação através do produto sonoro final (cf. projeto «Um mundo melhor»).

Na secção de Método, demonstramos como estes princípios de ação educativa e de sonorização considerados foram implementados pela autora em três projetos, seguindo uma metodologia de investigação-ação participativa (Kemmis, McTaggart, & Nixon, 2013). Na secção final, avaliamos os resultados desta implementação.

Método

Contexto institucional e logístico dos três projetos

As experiências pedagógicas abaixo relatadas foram conduzidas nos anos de 2006 e 2007, no âmbito de um projeto municipal dedicado à diversificação curricular e promoção das artes na rede pública de escolas do 1º ciclo do ensino básico. Enquadrada numa parceria estabelecida entre uma associação que desenvolve *ateliers* de cinema de animação, e a escola de música a que a autora estava ligada (ambas entidades externas às escolas de rede pública), a autora deste artigo assumiu a dinamização de um processo de sonorização de cinema de animação em diversas turmas, desenhando e implementando as sessões com as crianças, e sendo responsável pelo produto sonoro final. O objetivo relativo ao produto final era o de criar uma curta-metragem integralmente original – no argumento, na imagem, no som. Em cada turma, existiam cerca de 20 alunos de ambos os géneros e com idades entre 7 e 11 anos, sendo oriundos de meios predominantemente desfavorecidos. Cada projeto teve a duração de um ano letivo.

Os projetos culminaram na apresentação pública das curtas-metragens, num teatro municipal da cidade do Porto.

A dinâmica previamente estabelecida previa a maximização da articulação com o espaço curricular – nomeadamente através da procura de cruzamentos interdisciplinares, da rentabilização dos recursos materiais e humanos da escola em causa e da integração máxima no plano curricular de escola. Neste contexto, os temas de partida eram geralmente propostos pela escola e referenciados ao projeto curricular. As sessões desenrolavam-se na sala de aula, com a presença do/a docente titular. Em alguns casos, uma turma encarregava-se da parte da imagem e argumento, e a outra da parte sonora. Noutros casos, a turma era uma só, recebendo uma visita semanal do responsável pelo *atelier* de cinema de animação e uma visita da monitora responsável pela sonorização. Entre estes dois agentes existiu um processo de comunicação e reflexão permanentes, visando a otimização do produto final a obter, bem como a promoção da comunicação entre as várias turmas envolvidas, se fosse esse o caso. Os recursos materiais utilizados (e.g., instrumentos musicais) eram os que se encontravam disponíveis na escola em causa. A monitora da oficina de sonorização limitava-se a trazer um computador portátil e um microfone para registar as produções das crianças.

Projeto «O encanto de Suggia» e a sonorização total

O desafio de partida foi o de aludir à vida e obra da violoncelista portuense Guilhermina Suggia com uma curta-metragem de animação. O desenvolvimento do trabalho de sonorização foi conduzido em cooperação estreita com o processo de criação de argumento e de elementos visuais, no âmbito de uma só turma do 4º ano. Dada a variedade de linhas de ação e de princípios de sonorização que pôde ser aplicada a este projeto, consideramo-lo um exemplo de «sonorização total».

Relação cinema-som: o processo de sonorização sucedeu a um complexo processo de construção do argumento. Este processo – gerido pelo monitor de cinema de animação – resultou numa narrativa híbrida, combinando cenários reais da biografia de Suggia (e.g., o sucesso em palcos internacionais) e cenários imaginários/metafóricos (e.g., Suggia tocando violoncelo sobre o planeta Terra; a ilha-violoncelo na qual poderia ter nascido a violoncelista; animais-violoncelo que habitavam a ilha). Resultou daqui uma narrativa biográfica repleta de referências surreais, sendo assim aberta a múltiplas leituras sonoras. A par da biografia da violoncelista, o instrumento violoncelo foi constituído, ele próprio, como objeto de trabalho nas sessões de sonorização.

Estruturas musicais elementares (a2) e *competências técnicas* (a5) a propósito do violoncelo: o tema violoncelo permitiu a exploração de um conjunto de conceitos elementares no domínio

da música, tais como a interpretação, a fricção enquanto modo de produção sonora, a afinação de um instrumento, ou o conceito de tema musical (frase melódico-rítmica com várias apresentações ao longo de uma obra). A apreensão dos conceitos foi feita de forma ativa – associada a exercícios performativos que resultaram em materiais posteriormente incluídos na banda sonora.

A sensibilização inicial dos alunos para o projeto partiu da audição de registros com interpretações de violoncelo a solo (pólo organológico), centrando-se esta audição na procura de uma definição primária, pessoal e sensorial da sonoridade do objeto (cf. a4 – audição multiforme). Explorou-se a motricidade característica da execução do violoncelo, imaginando que se está a tocar a peça que se ouve e fazendo os respetivos gestos, e solicitou-se a proposta de palavras passíveis de caracterizar o timbre ouvido. Com base nas palavras obtidas, propôs-se a realização vocal expressiva dos conceitos em jogo (e.g., uma mosca, o Inverno). Foi este momento que permitiu lançar o conceito de *interpretação* – estabelecendo-se um paralelo com a interpretação dramática e definindo-se alguns dos fatores musicais que marcam diferentes interpretações. Tendo em conta o ato de *fricção* subjacente à execução do instrumento, partiu-se para a exploração de materiais e objetos passíveis de emitir sonoridades interessantes a partir de gestos de fricção. A exploração do violoncelo enquanto instrumento dotado de uma *afinação* própria motivou uma abordagem já centrada na teoria musical e dirigida à compreensão da noção de intervalo melódico (de quinta) tal como este se implica na diferença de altura entre as quatro cordas soltas do instrumento. Uma vez compreendida, a noção foi transposta para um exercício de execução musical semi-controlada (execução num xilofone), segundo o qual se criaram melodias sobre as notas dó-sol-ré-lá (afinação do violoncelo). Tendo em conta o repertório existente para o instrumento, selecionou-se um excerto de uma obra concertante (concerto em si m, op. 104, de Dvorák), do qual se extraiu o tema presente no 1º andamento. Pela sua simplicidade e estruturação, o tema permitiu um conjunto vasto de explorações no âmbito da compreensão da linguagem musical – formas alternativas de notação gráfica, reinvenções/variações e até mesmo a imaginação da continuidade melódica do tema. No âmbito do pólo biográfico do processo de sonorização, este tema foi ainda fortemente rentabilizado.

Modos múltiplos de significação sonora (b1-b4) a propósito da biografia – o pólo *biográfico* da sonorização compreendeu todos os processos de simbolização sonora de eventos, cenários, objetos e emoções mais ou menos explícitas na proposta de argumento. Face à fusão real-imaginário obtida na narrativa, as possibilidades de criação foram muitas e acompanharam a progressão da turma na definição das imagens e eventos a animar.

No plano da mimese sonora de elementos do mundo externo, presentes em cena (b1), destaca-se a sonorização do momento inicial de «nascimento na ilha-violoncelo» (povoada de animais), que motivou a construção coletiva de variações tímbricas em torno do tema de Dvo-

rák selecionado. O tema foi entoado com «vozes de animais» e de outras entidades presentes em cena, tendo sido aqui explorada a construção de texturas por emissão simultânea de vozes em pequeno grupo. Particular ênfase foi dado ao gesto de «vomitar notas» pelos animais, definido pela própria turma, como elemento do argumento. Lembre-se também o cenário de «concerto a que Guilhermina assistia em bebé», para o qual foi criada a imagem sonora de um público. Como exemplo de sonorização referida ao movimento (b2), destaque-se o excerto de «formação do embrião e (posterior) feto» de Guilhermina, que propiciou um momento de aproximação do movimento sonoro ao movimento físico da imagem. Os atos de «girar» e «cair» foram replicados com meios vocais. Num plano de simbolização do real externo (b3), destaca-se a exploração da diversidade linguística, enquanto forma de alusão às viagens de Guilhermina. Definiram-se, em grupo, palavras-chave na vida da violoncelista e procuraram-se traduções para diversas línguas. O produto final obtido contém texturas resultantes da sequenciação e sobreposição das mesmas. Finalmente, o plano da significação intramusical (b4) pode ser ilustrado com o uso recorrente do tema de Dvorák para «dizer um novo passo» na vida da violoncelista – ele surge cantado por uma ambulância, pelos cães de Guilhermina, etc. A perseverança do material musical nos vários contextos de vida de Suggia marca, assim, a identidade da violoncelista.

A dissolução da dicotomia som-ruído (a3) ao longo do processo criativo: Os métodos de sonorização utilizados, incluindo o apoio na exploração de elementos estruturais, como a fricção ou a ideia de afinação, permitiram que se chegasse a produtos sonoros pouco convencionais.

Valorização (a1) e estruturação decrescente (a6) do ato criativo: O ato criativo com pouca estruturação externa (o objetivo a atingir) emergiu numa fase precoce deste processo, não sendo necessário muito esforço para além do que foi depositado no plano de sonorização. Já nas sessões iniciais era lançado um mote – por vezes intencionalmente vago e difuso (e.g., o som no interior do útero), era depois lançado o convite a um contributo expressivo individual ou em pequeno grupo, e os resultados surgiam de forma generosa.

Projeto «Gaburrotonuvem» e o emparelhamento com o texto

O projeto foi desenvolvido numa turma do 4º ano. O desafio criado foi o de produzir uma curta-metragem de animação alusiva à obra de Eugénio de Andrade, tendo sido selecionados três poemas do autor: «O Gato», «O Burro de Loulé» e «Aquela Nuvem» (Andrade, 1986). Este projeto destacou-se pela destituição da imagem como único princípio gerador e a sua substituição parcial pelo texto (b4).

Relação cinema-som: A lógica processual assumida favoreceu a atribuição de um papel organizador ao objeto – canção: lê-se o poeta nas obras; as obras transformam-se em canções;

as canções suscitam universos visuais. Face a isto, dominou uma relação entre áudio e vídeo tendente a uma lógica própria do *videoclip*. O sentido inverso (imagem gera som) não foi anulado, coexistindo, no produto final, imagens de alusão biográfica ao poeta que suscitam a sonorização.

Valorização do ato criativo (a1) – a dimensão da sonorização foi dominada por um processo de composição, execução e registo de canções, uma para cada poema. O texto manteve-se inalterado e as melodias foram totalmente originais.

O emparelhamento do som com o texto (b5) – existiu uma valorização do *texto enquanto som*. Nessa medida, a dimensão prosódica – e, em menor grau, a fonética – organizaram o mapa de escolhas e registos musicais feitos ao longo das sessões. Os paralelismos acústicos e perceptivos entre música e linguagem foram explorados (Jackendoff & Lerdahl, 1982; Palmer & Kelly, 1992), nomeadamente aspetos como a coincidência de acentos musicais e lexicais, a relação da longitude silábica das palavras com o ritmo musical, ou a correspondência entre padrões entoacionais interrogativos/declarativos e contornos melódicos (Ladd & Cutler, 1983).

Em contraste, o *texto enquanto semântica* foi um alvo secundário de foco. Isto significa que não existiu, de forma dominante, uma procura de simbolização dos referenciais inerentes aos poemas. A escolha assentou em dois pressupostos. Por um lado, assumiu-se que a identidade da produção do poeta assenta largamente na exploração do formal-sonoro (a «música», a que as leituras críticas frequentemente aludem). Por outro lado, a natureza das obras abordadas no primeiro ciclo (pequenos poemas, de referenciais – numa primeira leitura – infantis) não levanta questões profundas do âmbito dos significados.

Estruturas musicais elementares (a2) – as duas primeiras canções foram dominadas por um trabalho ao nível das estruturas elementares da linguagem musical. Na criação da canção para o poema «O Gato» estiveram envolvidos processos sobretudo situados ao nível da forma, textura e rítmica. A aplicação da estrutura discursiva do texto (pergunta-resposta) levou à geração de frases musicais com a mesma estrutura. O processo de geração de frases foi entregue aos alunos. Ainda no âmbito da forma, usou-se um conceito ternário (ABA; cf. McClary, 1997) para gerar um quadro narrativo que faz suceder à procura inicial (A) a emergência súbita do gato (B), sucedendo-se de novo a ótica humana do encontro (A, cf. b4 – significação intramusical). A construção da textura decorreu da manipulação de células rítmicas veiculadas por sílabas do próprio texto (onde – «ga», sílabas extraídas de «Onde está o gato?»), desenvolvidas em estruturas melódicas repetitivas e sobrepostas em texturas contrapontísticas (Meyer, 1989). No trabalho de produção rítmico-melódica, foi procurada a conscientização da gramática musical inerente. Há ainda a salientar a introdução, no produto final, de produções melódicas absolutamente espontâneas e improvisadas.

Na criação da canção para «O Burro de Loulé», recrutaram-se processos de invenção meló-

dica sobre melodias pré-existentes, processos de réplica e criação de *ostinatos* rítmicos (Green, 2002), processos de descoberta e produção de timbres a partir de objetos presentes na sala, bem como processos de multiplicação de timbres e modelos prosódicos a partir de uma frase («sempre, sempre sobre um pé»). O processo de invenção melódica desenvolveu-se sobre uma melodia tocada, em violino, por uma das alunas – melodia convertida em *cantus firmus* (Burkholder, 1994). Para além dos mecanismos espoletados pelo monitor, foram rentabilizadas manifestações espontâneas como a entoação do poema, pela turma, com a melodia do Hino Nacional.

A significação do real não sonoro (b3) e as múltiplas linguagens musicais (a3) na História – a canção para o terceiro poema («Aquele Nuvem») contemplou um processo baseado na semântica biográfica do autor, que acabou por ser expressa também através do sonoro-musical. A descoberta do poeta enquanto homem profundamente ligado à fruição da música – nomeadamente da música ocidental na sua dimensão histórica e erudita – motivou os exercícios de reprodução de diferentes linguagens musicais observáveis ao longo da história da música ocidental, mais precisamente no domínio vocal. A criação da peça sobre este poema nasceu assim de um processo de confronto e tentativa de reprodução de modelos melódicos, harmónicos e texturais dos grandes momentos da História da Música do Ocidente. O percurso iniciou-se com a oferta de modelos de cantochão e terminou no *sprechgesang* (forma de expressão vocal do início do século XX; cf. Wood, 1946). O percurso integrou momentos de audição guiada de peças do período barroco, executadas por uma aluna estudante de violino.

A significação da vida (b3) na totalidade do registo – a sequência de poemas, feita *a priori*, favoreceu a significação de um conceito triádico pela banda sonora total: temos a infância («O Gato», simplicidade estrutural, universo de «canção de embalar»), idade adulta («O Burro de Loulé», maior complexidade, maturidade de recursos, universo de tensões texturais e imprevisibilidade estrutural), velhice e morte («Aquele Nuvem», reflexão e revisão, universo «etéreo»).

Estruturação decrescente do ato criativo (a6) – a dinâmica da criação coletiva partiu do princípio geral de decréscimo progressivo da estruturação externa. Importa assinalar que isto não decorreu apenas da ação do animador, mas também do diferente poder estruturante de cada texto. A gradação inerente ao texto esteve associada ao reconhecimento de que a primeira obra abordada continha um máximo de simetria e, em consequência, de convergência com objetos métricos primários. Inversamente, o último poema permitia múltiplas leituras sonoras de um mesmo complexo de estímulos. O animador partiu de uma postura diretiva – explicitando alvos e meios sonoros – e progrediu para uma abertura crescente às sugestões, subversões e improvisações oferecidas pelas crianças. Em homenagem a este sentido de responsabilização pela criação, permaneceu, ao longo de todo o percurso, o imperativo de não incluir no produto final qualquer elemento sonoro produzido pelo adulto.

As competências técnicas e a dimensão performativa (a5) – as imagens de alusão biográfica ao poeta (contextos rurais de origem) foram alvo de um tratamento sonoro não enquadrado na composição musical, mas, antes, remetendo para um conceito estrito de «bruitage» (sons avulsos, ambientais, sem implicações dinâmico-narrativa; cf. Fano, 1998). Este momento de criação foi reservado para a fase final do ano letivo – dada a disponibilidade das imagens – e recrutou mecanismos de imaginação sonora distintos dos anteriormente aplicados (cf. (b1), sonorização dos eventos em cena). O momento em causa suscitou a experimentação de um processo de sonorização *online* (geração sonora concorrente ao visionamento), implicando este uma série de competências até então secundarizadas ao longo do projeto. Foram, nomeadamente, trabalhadas as competências de procura de fontes sonoras que mimetizassem as fontes retratadas (e.g., as cerejeiras), de simbolização de eventos e estados curtos (e.g., noite-manhã), de resposta imediata ao estímulo visual, de audição do coletivo e ajustamento individual e de avaliação da eficácia de uma massa acústica no espaço. O processo culminou na apresentação, ao vivo, da performance várias vezes ensaiada, tendo permitido a proposta ao público de um produto híbrido (ao vivo e pré-gravado) e, sobretudo, tendo possibilitado o confronto do grupo com as exigências de uma atuação.

Projeto «Um mundo melhor» e a significação através das práticas

O projeto implicou a articulação entre duas turmas do 2º ano (turma do argumento/imagem e turma do áudio). A dinâmica de trabalho marcou a identidade deste projeto, na medida em que instaurou uma forma de significação de conteúdos (cidadania) através do próprio modo de criar música (b6) – em grupo, em cooperação, e na consciência desse esforço de convivência e colaboração frutífera entre indivíduos singulares. A ênfase colocada neste modo de organização da turma pretendeu honrar, usando-se a música como palco, a dinâmica interativa que existe na vida quotidiana entre identidade individual e identidade coletiva.

Relação cinema-som – o processo partiu da instalação de uma dinâmica na turma responsável pela criação do guião e da componente plástica e de animação: a turma foi convidada a selecionar temas no âmbito da cidadania, com vista à organização de um debate alargado. Os materiais recolhidos com vista à realização do debate foram sistematizados e expandidos, tendo resultado num registo vídeo no qual coexistem diferentes tipos de elementos (imagem real, animação). A turma (parceira) centrada na dimensão áudio propôs-se construir a banda sonora do registo audiovisual a obter. Foi necessária a adaptação aos temas selecionados pela turma responsável pelo vídeo. Gerou-se, então, uma dinâmica própria e interna à turma do áudio que suscitou o subprojecto batizado de «SOMDADANIA».

A organização do processo criativo (b6) e a simbolização do real (b1, b3) enquanto modos de referência ao tema – a vertente SOMDADANIA – adstrita às sessões de sonorização – visou explorar a temática tendo em conta múltiplas formas de relação entre produção sonora coletiva e um conceito lato de cidadania. Partiu-se de uma plataforma que joga com conceitos estruturantes – participação, identidade individual e coletiva, regras, direitos, convivência, etc. – e promoveu-se a criação e registo de objetos sonoros articulados com os conceitos em causa de múltiplas formas. Consideraram-se, como formas de articulação, a estruturação do próprio grupo enquanto produtor sonoro coletivo dotado de identidade (os «somedadãos»), o exercício de conceitos estruturantes da cidadania nos atos de criação, execução e registo sonoro (cidadania-forma), e o recurso a temáticas específicas na adoção de referenciais para os exercícios sonoros (cidadania-conteúdo). Após a instalação desta dinâmica identitária no grupo, os temas selecionados pela turma parceira foram considerados, apropriados e sonorizados segundo um processo de mediação pela construção de narrativas.

Numa primeira sessão, foi proposto ao grupo que assumisse uma identidade coletiva – os «somedadãos» – passível de simbolizar o compromisso com uma missão – a missão de exercício de cidadania através do som. No plano das atividades, abriu-se um espaço de «assinatura de um contrato» que implicou o compromisso individual com normas e direitos. A assinatura foi feita, não apenas ao nível da escrita (com suporte físico em papel), mas também sob forma oral-vocal: propôs-se a cada aluno que registasse o seu nome através de um jogo sonoro deixado ao seu critério. A liberdade que é, então, oferecida à expressão individual genuína, resulta em objetos sonoros que foram, posteriormente, integrados na construção de um hino para o grupo – as frases dele integrantes são derivações das entoações prosódicas encontradas nas assinaturas vocais. Procurou-se com isto inculcar um sentido de integração da diferença e da autenticidade individual (assinaturas) num objeto coletivo (hino). Ao longo das sessões, o compromisso assumido foi recorrentemente reivindicado, de forma a sublinhar de uma missão comum. O produto sonoro criado foi integrado no genérico do filme final.

A estruturação de atividades seguiu com a apresentação de conceitos no âmbito da cidadania, por vezes vinculados a referenciais concretos. Iniciou-se o percurso com os conceitos de conformidade/não conformidade, atualizados por atos individuais controlados de reprodução, variação e contraste sonoro. Os três níveis de ação (participação) individual foram tomados como necessários e a sua pertinência concreta foi discutida. A temática do plágio e do respeito pelos direitos de autor surgiu, por exemplo, como referencial onde o valor do respeito pela proposta e criação individual é tornado central, suscitando a alusão verbal a este problema (conteúdo) e enquadrando-se em jogos sonoros (forma). A um outro nível, propôs-se, por exemplo, o trabalho sobre o conceito de liberdade de expressão. Foram simbolizadas situações correspondentes a um ideal de liberdade de expressão através de jogos em pequeno grupo nos

quais se reivindica a cedência do espaço de expressão a apenas um participante de cada vez. Recriou-se a ausência de liberdade de expressão em produções sonoras narrativas.

Estratégias para a referenciação sonora aos eventos e objetos na imagem (b1 e b3) – após um primeiro encontro entre turmas, a atividade no âmbito sonoro pretendeu aproximar-se dos conceitos e referenciais suscitados pela turma encarregada do guião (poluição, guerra, etc.), obtendo-se um produto final audiovisual unitário que pretendeu refletir um envolvimento geral na temática. A coincidência temporal dos processos de criação visual e sonora obrigou à assunção de um processo mediador. Tendo em vista a estruturação da produção de materiais sonoros num momento em que a imagem ainda não existia, propôs-se à turma de sonorização que gerasse narrativas em função dos temas já selecionados. Resultaram daqui vários «micro-argumentos» para bandas sonoras. A exploração sonora desses micro-argumentos assentou em processos de «brainstorming» coletivo face a categorias de sonorização (sensações, eventos, objetos), seguindo-se um processo de performance individual acompanhada de registo sonoro.

Competências técnicas (a5) ao nível tecnológico – na fase de organização dos materiais captados, os elementos da turma foram convidados a acompanhar e tomar parte ativa, tendo sido organizados em grupos. Após observarem o processo de manipulação eletrónica das gravações, as crianças sugeriam direções a tomar e intervinham em operações técnicas.

Valorização (a1) e estruturação decrescente (a6) do ato criativo – ao longo deste processo, a intervenção do monitor limitou-se cada vez mais à oferta e direção no exercício dos conceitos. As formulações que passassem pela adoção de uma posição crítica específica foram – em respeito do próprio ideal de cidadania – deixadas ao juízo de cada criança.

Resultados e discussão

A matriz de pensamento subjacente a este conjunto de projetos considera que a criação conduz à afirmação de si mesmo perante o mundo (uma forma de *empoderamento*), e que esta afirmação de si mesmo pode promover a inclusão. Neste sentido, o nosso primeiro objetivo foi o de testar a (1) *exequibilidade dos princípios* de intervenção educativa (a1-a6) e de sonorização (b1-b6) que estabelecemos para promover a criação, o segundo foi o de avaliar se, de facto, o (2) *ato criativo foi libertado* nas crianças que participaram nos projetos, e o terceiro o de saber se houve indícios de (3) *afirmação individual* por parte das crianças. Os projetos não sofreram uma avaliação sistemática que permitisse objetivar o impacto da nossa intervenção no fim último de reduzir a vulnerabilidade e aumentar a implicação e inclusão das crianças participantes. Centramo-nos, portanto, na avaliação (possível) destes três níveis – exequibilidade

da ação educativa, criação efetiva e afirmação na/da criança, avaliação esta que decorreu de observação participante e não-sistemática.

Exequibilidade dos princípios de ação

A exequibilidade dos (a) princípios de ação educativa no âmbito da música e dos (b) princípios operacionais de sonorização de cinema com que partimos para o terreno ficou demonstrada na secção de Método deste artigo.

Em primeiro lugar, ficou claro que é possível – mesmo com crianças muito novas – conseguir um produto final integralmente original, implementando-se o princípio de valorização do ato criativo sobre a reprodução (a1) de forma total. Em nenhum destes projetos foi necessário recorrer a materiais já existentes para se conseguir uma banda sonora. Em maior ou menor grau, todos os materiais incorporaram produtos criados pelas próprias crianças. Mesmo em situações potencialmente críticas como a de sonorizar um texto (cf. «Gaburrotonuvem»), não se cedeu à tentação de usar uma melodia conhecida para «cantar a letra», tendo sido criadas melodias originais. Esta possibilidade está, a nosso ver, muito dependente de um trabalho paralelo nos vetores de intervenção relativos às (a2) estruturas elementares da linguagem musical e à (a3) minimização da dicotomia música-som. Está também ligada à capacidade do monitor em começar por estruturar o ato criativo, libertando-o progressivamente (a6). Numa leitura feita à luz dos níveis de profundidade do ato criativo (cf. Introdução), podemos situar os resultados dos projetos descritos num nível intermédio (criação de objetos sonoros segundo sistemas de regras) e num nível elevado (criação de novos sistemas, ou pelo menos de produtos independentes da oferta prévia de regras).

Foi visível que alguns projetos permitiram a aplicação de um espectro mais vasto de princípios. Este foi, a nosso ver, o caso do projeto «O Encanto de Suggia» (cf. Método). A vivência plena e precoce do ato criativo que se pôde observar neste projeto terá possivelmente beneficiado da presença atenta e envolvida da docente, da desinibição, criatividade e capacidade de colaboração do grupo de crianças em causa (fator ligado ao anterior) e, possivelmente ainda, do sentido de propriedade criativa das crianças sobre o produto audiovisual integral. Estas circunstâncias permitiram a nosso ver, o desenvolvimento de um processo extremamente rico, bastante próximo de um ideal de criação sonora dirigida (a verdadeira banda sonora), tal como este deve surgir em processos criativos reais.

Não podemos esquecer a avaliação da exequibilidade de um projeto interdisciplinar desta natureza. Ficou claro que o enquadramento destes *ateliers* no projeto curricular de escola e de turma constitui uma vantagem, dada a economia de recursos que com isto se instala e a

consequente sinergia formada. A ênfase que é dada pelos projetos curriculares do 1º ciclo ao conhecimento do mundo, resultando numa orientação para os factos da realidade física, social ou cultural (e.g., o poeta, a violoncelista, a vida em sociedade), encontra um complemento fundamental nos processos específicos às áreas artísticas – processos simbólicos, interpretativos e maximamente ligados aos universos individuais de cada criança. Ao longo destes projetos, e no domínio do argumento e da imagem, ficou clara a viabilidade de processos não denotativos/simbólicos de representação de uma sequência definida de eventos. No plano sonoro, a assunção precoce do simbólico permitiu uma navegação confortável nas múltiplas abordagens semânticas que o som pode ter face à imagem e uma libertação para a produção de objetos sonoros descolados de um universo convencional. A articulação entre argumento, imagem e som constituiu um espaço de multidisciplinaridade profunda e genuína.

A libertação criativa específica da sonorização de cinema

As construções sociais sobre «o que é e o que não é» a música vigoram desde muito cedo, por aculturação, no pensamento das crianças. Em momentos precoces do desenvolvimento, a música surge já como «canção», «peça», conjunto de instrumentos obedientes a (apenas) uma das muitas lógicas possíveis na construção sonora.

Os relatos feitos ao longo deste artigo demonstram que a perspectiva de abordar a construção sonora à luz de um sistema externo de significados (o da imagem) mostra-se libertadora quanto a esta renitência precoce em ouvir e propor simplesmente *o som*. Pensar a partir da imagem implica, com efeito, atender a múltiplas possibilidades de propostas sonoras. Pensado para a imagem, o som pode ser – e é comumente – significante de movimento, de emoção, de conteúdos formatáveis pela palavra. É mais que uma canção, mais que a música já ouvida e que «parece música». Podemos ler isto nas palavras de algumas crianças (1-2): «Eu estava a fazer o som da torneira... que depois se abria e saía água» (1); «Eu gostei muito de gravar todos os sons» (2).

Pretendeu-se, neste percurso, que a produção de som «para o filme» constituísse uma busca de significado para o som a vários níveis. Entre os níveis de significação conseguidos esteve o nível do orgânico, onde se implicam as dimensões em que o som imita o corpo – pequeno, grande, rápido, lento, forte, fraco, regular, etc. – e em que o som imita também as sensações (3-4): «Um som pegajoso (no teclado, uma mesma tecla tocada insistentemente e sob pulsações variáveis)» (3); «Isto (as cadeiras a arrastar) é um submarino arrastado pela lava de um vulcão» (4).

Encontrou-se também o nível dos sistemas simbólicos, compreendendo pelo menos duas formas específicas de situar o som. A primeira indica o som como sinal de um tempo-espaço

ou como sinal de emoções (5-6): «A música parece do Circo, como no Chocolate com Pimenta, quando havia o circo» (5); «(A música) Parece de amor» (6).

A segunda forma de situar o som indica-o como substrato da linguagem (7): «Ptptptptptptpt (o som das pétalas)» (7).

Ao longo deste percurso, o visível (o mundo dos filmes) suscitou mundos distintos de significação em cada uma das crianças participantes. Saber em que moldes este tipo de libertação criativa e descolagem da convenção poderá ser possível fora do mundo dos filmes (fora de um contexto de sonorização) é um desafio que fica no ar.

Afirmção de si mesmo enquanto indivíduo singular

O primeiro momento em que a afirmação de si mesmo pode surgir, no contexto da sonorização de cinema, é de natureza extramusical, e corresponde ao momento em que é dado um entendimento pessoal (uma interpretação) ao objeto a sonorizar – a imagem. Assim, em todos os processos aqui descritos, assumiu-se que o filme – «coisa» externa nascida e elaborada a partir do real – confronta as crianças com um pedaço do mundo, mais ou menos reinventado por quem realiza esse filme. Ver um filme é sentir essa reinvenção, inventando-a novamente num sentir e pensar específico.

Tal foi o que aconteceu ao longo destes projetos, em moldes diversos consoante os grupos. Desenvolveu-se uma metodologia de eliciação direta das representações internas das crianças face ao filme, servindo essas representações a construção das propostas sonoras.

«O que viram no filme?»

Porque a criação é (também) um ato de pensamento, cada proposta que estas crianças fizeram foi um exercício de vivência artística naquilo que ela tem de mais específico: o quadro interno de pensamento vigente em cada um de nós quando rediz, refaz, inventa o real para se inventar a si mesmo. Aqui, as realidades foram sempre múltiplas (8-9): «Tinta colorida a estourar debaixo da neve» (8); «Um submarino arrastado pela lava de um vulcão» (9).

À apropriação da imagem (atribuição de significado), sucede a tradução desse significado em som. Nesse momento, emerge a criação sonora e o segundo momento de afirmação de si. Este segundo momento pode não ser consciente dessa vontade de dizer «quem sou» (normalmente não o é), mas permite materializar essa expressão de individualidade, sobretudo se essa expressão for registada de forma permanente num suporte áudio.

Confrontada com o registo da sua própria expressão sonora criativa e ouvindo o que fez, a criança pode, mais tarde, consumir o terceiro momento desta cadeia de afirmação de si – rejeitando ou adotando o produto criado. No nosso caso, verificámos que a rejeição nunca existiu.

Apesar da estranheza, apesar da não-convenção, apesar da dissemelhança dos produtos das crianças face aos modelos dominantes, nunca as crianças revelaram enfado, vergonha, pudor. Foi com orgulho que as crianças mostraram ao público os seus fragmentos sonoros nunca ouvidos, sentindo que eram profundamente *seus*.

O desafio futuro

O grande desafio que resta a este tipo de intervenções é crucial, e diz respeito à necessidade de ser feita uma avaliação sistemática, pré e pós-intervenção das dimensões psicossociais que se supõe estarem a ser contempladas (criatividade, perceção da própria individualidade, resistência às pressões externas). A forma como estas dimensões têm, por sua vez, impacto na redução da vulnerabilidade das crianças e jovens, é um desafio ainda maior, implicando compromissos de investigação a longo prazo. Contudo, só assim poderemos saber se uma criação na sala de aula se generaliza à criação ao longo da vida, e se a criação ao longo da vida nos *inclui*.

Agradecimentos: À Câmara Municipal do Porto, por ter promovido o projeto «Porto de Crianças»; ao Instituto Orff por me ter dado toda a liberdade na implementação dos projetos de sonorização; ao CLIA/Anilupa, pela parceria sempre atenta e ágil; aos professores e alunos das turmas participantes no projeto.

Correspondência: Centro de Psicologia da Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, s/n4200-135 Porto, Portugal.
Email: susanamsilva@fpce.up.pt

Referências bibliográficas

- Andrade, Eugénio (1986). *Aquela nuvem e outras*. Porto: Edições Asa.
- Brown, Timothy S. (2004). Subcultures, pop music and politics: Skinheads and «nazi rock» in England and Germany. *Journal of Social History*, 38(1), 157-178. <https://doi.org/10.1353/jsh.2004.0079>
- Burkholder, Peter (1994). The uses of existing music: Musical borrowing as a field. *Notes*, 50(3), 851-870. <https://doi.org/10.2307/898531>
- Colbert, Susannah, Cooke, Anne, Camic, Paul M., & Springham, Neil (2013). The art-gallery as a resource for recovery for people who have experienced psychosis. *The Arts in Psychotherapy*, 40(2), 250-256. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2013.03.003>
- Collier, Ann Futterman (2011). The well-being of women who create with textiles: Implications for art therapy. *Art Therapy*, 28(3), 104-112. <https://doi.org/10.1080/07421656.2011.597025>

- Downes, Julia (2012). The expansion of punk rock: Riot grrrl challenges to gender power relations in British indie music subcultures. *Women's Studies*, 41(2), 204-237. <https://doi.org/10.1080/00497878.2012.636572>
- Fano, Michel (1998). Musique, sons et récits dans les films d'Alain Robbe-Gillet. *Rue Descartes*, 21, 123-129.
- Garcia, Luis Bouza, & Villar, Susana Del Río (2012). The ECI as a democratic innovation: Analysing its ability to promote inclusion, empowerment and responsiveness in European civil society. *Perspectives on European Politics and Society*, 13(3), 312-324. <https://doi.org/10.1080/15705854.2012.702575>
- Green, Lucy (2002). From the Western classics to the world: Secondary music teachers' changing attitudes in England, 1982 and 1998. *British Journal of Music Education*, 19(1), 5-30. <https://doi.org/10.1017/S0265051702000116>
- Hargreaves, David J., & North, Adrian C. (1999). The functions of music in everyday life: Redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 27(1), 71-83. <https://doi.org/10.1177/0305735699271007>
- Jackendoff, Ray, & Lerdahl, Fred (1982). A grammatical parallel between music and language. In Manfred Clynes (Ed.), *Music, mind, and brain* (pp. 83-117). Nova Iorque: Science & Business Media. Retrieved from http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4684-8917-0_5
- Kemmis, Stephen, McTaggart, Robin, & Nixon, Rhonda (2013). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Nova Iorque: Springer Science & Business Media.
- Kinney, Jennifer M., & Rentz, Clarissa A. (2005). Observed well-being among individuals with dementia: Memories in the making, an art program, versus other structured activity. *American Journal of Alzheimer's Disease & Other Dementias*, 20(4), 220-227. <https://doi.org/10.1177/153331750502000406>
- Koelsch, Stefan (2011). Towards a neural basis of processing musical semantics. *Physics of Life Reviews*, 8(2), 89-105. <https://doi.org/10.1016/j.plrev.2011.04.004>
- Ladd, Robert, & Cutler, Anne (1983). Introduction: Models and measurements in the study of prosody. In Anne Cutler & Robert Ladd (Eds.), *Prosody: Models and measurements* (pp. 1-10). Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. Retrieved from http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-69103-4_1
- Lusebrink, Vija Bergs, Mārtinsons, Kristīne, & Dzilna-Šilova, Ilze (2013). The expressive therapies continuum (ETC): Interdisciplinary bases of the ETC. *International Journal of Art Therapy*, 18(2), 75-85. <https://doi.org/10.1080/17454832.2012.713370>
- Maidment, Jane, & Macfarlane, Selma (2011). Crafting communities: Promoting inclusion, empowerment, and learning between older women. *Australian Social Work*, 64(3), 283-298. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2010.520087>
- Marques, Camila da Silva, & Rosa, Rosane (2016). Música e moda hip-hop: Consumo, resistência e formação identitária de sujeitos de periferia. *Revista ECO-Pós*, 19(3), 336-350.
- McClary, Susan (1997). The impromptu that trod on a loaf: Or how music tells stories. *Narrative*, 5(1), 20-35.
- Meixner, Laura L. (1995). *French realist painting and the critique of American society, 1865-1900*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meyer, Leonard B. (1989). *Style and music: Theory, history, and ideology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nainis, Nancy, Paice, Judith A, Ratner, Julia, Wirth, James H., Lai, Jerry, & Shott, Susan (2006). Relieving symptoms in cancer: Innovative use of art therapy. *Journal of Pain and Symptom Management*, 31(2), 162-169. <https://doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2005.07.006>

- Palmer, Caroline, & Kelly, Michael H. (1992). Linguistic prosody and musical meter in song. *Journal of Memory and Language*, 31(4), 525-542. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(92\)90027-U](https://doi.org/10.1016/0749-596X(92)90027-U)
- Patton, George C., Bond, Lyndal, Carlin, John B., Thomas, Lyndal, Butler, Helen, Glover, Sara, Catalano, Richard, & Boves, Glenn (2006). Promoting social inclusion in schools: A group-randomized trial of effects on student health risk behavior and well-being. *American Journal of Public Health*, 96(9), 1582-1587. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2004.047399>
- Percheron, Daniel, & Butzel, Marcia (1980). Sound in cinema and its relationship to image and diegesis. *Yale French Studies*, 60, 16-23. <https://doi.org/10.2307/2930001>
- Prasad, Anshuman (2001). Understanding workplace empowerment as inclusion: A historical investigation of the discourse of difference in the United States. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 37(1), 51-69. <https://doi.org/10.1177/0021886301371004>
- Selz, Peter, & Landauer, Susan (2006). *Art of engagement: Visual politics in California and beyond*. California: University of California Press.
- Winters, Ben (2010). The non-diegetic fallacy: Film, music, and narrative space. *Music and Letters*, 91(2), 224-244. <https://doi.org/10.1093/ml/gcq019>
- Wood, Ralph W. (1946). Concerning «sprechgesang». *Tempo*, 2, 3-6. <https://doi.org/10.1017/S0040298200053262>
- Woodward, Robert S., & Sikes, Paul L. (2015). The creative thinking ability of musicians and nonmusicians. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(1), 75-80. <https://doi.org/10.1037/a0038177>