

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PROCESSOS CRIATIVOS NO DESENVOLVIMENTO
DA MUSICALIDADE DE PROFESSORAS
UNIDOCENTES**

HELOISE GOMES FERREIRA

SÃO CARLOS- SP
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROCESSOS CRIATIVOS NO DESENVOLVIMENTO DA MUSICALIDADE DE PROFESSORAS UNIDOCENTES

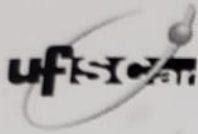
HELOISE GOMES FERREIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação

Linha de Pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos

Orientadora: Dr^a. Ilza Zenker Leme Joly

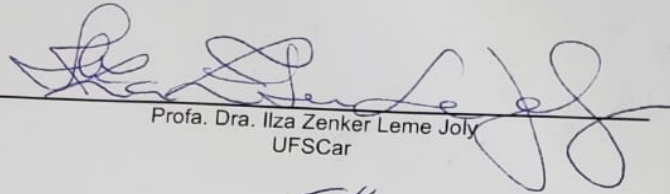
São Carlos - SP
2019

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Heloíse Gomes Ferreira, realizada em 14/02/2019:



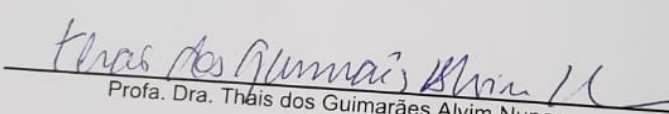
Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly
UFSCar



Prof. Dr. Carlos Elias Kater
USP



Prof. Dr. Marcelo Silveira Petraglia
FRS



Profa. Dra. Thais dos Guimarães Alvim Nunes
UFSCar

Ao meu pai e à minha mãe, Didi e Deda

AGRADECIMENTOS

Foram dois anos de muitos aprendizados. Gostaria de pontuar cronologicamente os encontros que contribuíram diretamente para a elaboração desse trabalho.

Em primeiro lugar, ao Professor Marcelo Petraglia pelo incentivo e por me inspirar a fazer da arte e da educação um celeiro de pesquisa.

Ao Lucas Seabra por ser um lar e dividir comigo arte e vida.

À minha orientadora Ilza por me ensinar o verdadeiro significado da palavra hospitalidade, da maneira mais ampla que vivenciei até aqui.

Aos colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Música (NEPEM) por dividirem os desafios da pesquisa e da docência por uma educação musical humanizadora.

Às práticas musicais onde tive a oportunidade de atribuir novos significados à minha prática musical, me ajudando a refletir sobre o aprendizado musical ao longo da vida: Samba de Elis e Samba de Mulheres de Mogi das Cruzes.

Ao Professor Lee Higgins, pela acolhida na Saint John of York University, e pelas contribuições de leitura a respeito educação musical de adultos iniciantes e educação musical ao longo da vida.

À Elisangela Siqueira, coordenadora da Escola de Educação Infantil Cassiano Ricardo, por ser um elo sensível entre mim e as professoras da Rede Municipal de São José dos Campos.

À Secretaria Municipal de São José dos Campos, por permitir a pesquisa em uma de suas escolas.

À CAPES, pelo precioso apoio financeiro nesse período.

À Vidinha, ao Donga e ao Noel, seres cheios de amor, pela companhia fiel durante todas as fases dessa pesquisa.

Enfim, à minha família, pelo apoio sincero e por vibrar a cada conquista.

*Não,
ninguém faz samba só porque prefere
Força nenhuma no mundo interfere
Sobre o poder da criação*

*Não...
Não precisa estar nem feliz, nem aflito
Nem se refugiar em lugar mais bonito
Em busca da inspiração*

*Não...
Ela é uma luz que chega de repente
Com a rapidez de uma estrela cadente
Que acende a mente e o coração
É, faz pensar
Que existe uma força maior que nos guia
Que está no ar*

*Ben no meio da noite
Ou no claro do dia
Chega a nos angustiar
E o poeta se deixa levar por essa magia
E um verso vem vindo
E vem vindo uma melódia
E o povo começa a cantar
Paulo César Pinheiro*

RESUMO

Esta pesquisa descreveu e analisou processos criativos no desenvolvimento da musicalidade de professoras unidocentes. Discutiu-se as temáticas que emergiram de um conjunto de atividades desenvolvidas ao longo de três meses com um grupo de 13 unidocentes, na cidade de São José dos Campos, São Paulo. Os autores e autoras que constituíram o mapa referencial desse trabalho advêm das pesquisas em processos criativo-musicais (BARRET, 2012; DELIÉGE & WIGGINS, 2006), em educação musical humanizadora (JOLY & SEVERINO, 2016), música comunitária (HIGGINS, 2012) e aprendizagem musical ao longo da vida (BJØRKVOLD, 2018). Inspirada na metodologia da pesquisa-ação participante (FALS-BORDA, 1987), esse estudo elaborou, aplicou, registrou e analisou atividades de criação e improvisação junto a um grupo de professoras, a fim de compreender, a partir da experiência e da reflexão conjunta com a referida comunidade, o papel do processo criativo na ampliação das possibilidades de aprendizagem do adulto iniciante. Os resultados revelaram especificidades na aprendizagem musical do adulto, e que os processos criativos podem ter funções múltiplas no desenvolvimento da musicalidade: ajudando no processo de conscientização e organização dos conhecimentos musicais dos participantes, revelando o diálogo feito entre sujeito e cultura, promovendo condutas emancipadas e auxiliando na superação do processo imitativo.

Palavras-chave: práticas sociais, processos criativos musicais, musicalidade e aprendizado musical ao longo da vida.

ABSTRACT

This research described and analysed creative processes in the development of the musicality of primary teachers. It was discussed the themes that emerged from a set of discussions and activities developed over three months with a group of 13 women primary teachers, in the city of São José dos Campos, São Paulo. The authors of this work come from researches in creative musical processes (BARRET, 2012; DELIÈGE AND WIGGINS, 2006), in humanizing music education (JOLY & SEVERINO, 2016), community music (HIGGINS, 2012) and musical lifelong learning (BJØRKVOLD, 2018). Inspired by participatory action research (FALS-BORDA, 1987), this study elaborated, applied, recorded and analysed activities of creation and improvisation with a group of teachers, seeking to understand from experience and reflection with this community, the role of the creative process in expanding the learning possibilities of the adult beginner. The results revealed the specificities of adult musical learning and that creative processes can have multiple functions in the development of musicality: helping in the process of awareness and organization of participants' musical knowledge, assisting to reveal the dialogue between subject and culture, promoting emancipated behaviours and aiding in overcoming the mimetic process.

Keywords: social practices, musical creative processes, musicality and musical lifelong learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 EMEI Cassiano Ricardo (visão do parque)	51
Figura 2 EMEI Cassiano Ricardo	52
Figura 3 Parque Santos Dumont.....	52
Figura 4 Parque Santos Dumont.....	53
Figura 5 Exemplo de painel de palavras	56
Figura 6 Foto do diário-rascunho	58
Figura 7 Captura de tela do diário-elaborado.....	59
Figura 8 Captura de tela do diário-comentado.....	59
Figura 9 Painel 1 O que é música para mim	63
Figura 10 Nuvem de palavras do Painel 1	64
Figura 11 Painel 2 Como eu vivencio música no dia a dia.....	65
Figura 12 Nuvem de palavras do Painel 2	Erro! Indicador não definido.
Figura 13 Gráfico do Painel 2.....	65
Figura 14 Gráfico do Painel 2 (após discussão)	67
Figura 15 Painel 3 "Minhas dificuldades"	73
Figura 16 Nuvem de palavras do Painel 3	Erro! Indicador não definido.
Figura 17 Gráfico referente ao Painel 3	73
Figura 18 Painel 4 Minhas facilidades musicais.....	76
Figura 19 Nuvem de palavras do painel 4.....	77
Figura 20 Gráfico do Painel 4.....	77
Figura 21 Painel 6 Meus sonhos e anseios musicais	80
Figura 22 Nuvem de palavras do painel 6.....	80
Figura 23 Transcrição da quadrinha do grupo 1	95
Figura 24 Transcrição da quadrinha do grupo 2	95
Figura 25 Transcrição da quadrinha do grupo 3	96
Figura 26 Transcrição da quadrinha do grupo 4	96
Figura 27 Transcrição da quadrinha do grupo 5	97
Figura 28 Brincar, correr e saltar (composição do grupo 2).....	98
Figura 31 Trecho do diário de campo (2º encontro).....	Erro! Indicador não definido.

Figura 30 Brincadeira (Grupo 3).....	99
Figura 30 - Hora do Parque (Grupo 2)	100
Figura 32 Hora do parque (grupo 5).....	101
Figura 33 Transcrição da quadrinha do grupo 4	101
Figura 34 Meu nome já sei soletrar (grupo 4)	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Significados das palavras coletados via discussão.....	66
Tabela 2 Teses e dissertações pré Lei 11.769/2008	13
Tabela 3 Teses e dissertações pós Lei 11.769/2008	14

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADIs - Auxiliares do desenvolvimento Infantil

AJFAC – Associação Joseense de Fomento à Arte e Cultura

CEMADEN - Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação CEB = Câmara de Educação Básica

DCTA - Departamento de Ciência e Tecnologia Aeroespacial

FAPEM - Grupo de Pesquisa Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical

FATEC - Faculdade de Tecnologia

FCCR - Fundação Cultural Cassiano Ricardo

GM – General Motors

IAE – Instituto de Aeronáutica e Espaço

IEAv - Instituto de Estudos Avançados

IFI - Instituto de Fomento e Coordenação Industrial

INPE - Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais

IP&D – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento

ITA – Instituto Tecnológico de Aeronáutica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MPB – Música Popular Brasileira

PA – Pesquisa-ação

PAP – Pesquisa-ação Participante

PPP - Projeto Político Pedagógico

SJC – São José dos Campos

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNICAMP - Universidade de Campinas Estadual

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

UNIVAP – Universidade do Vale do Paraíba

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
Motivação	15
Introdução	17
Objetivo geral e objetivos específico	21
Bases epistemológicas.....	21
Organização do trabalho	23
CAPÍTULO 1 - CAPÍTULO 1.....	25
SITUANDO AS QUESTÕES DE PESQUISA NO CAMPO TEÓRICO	25
1.1 A música como componente curricular e o papel dos unidocentes.	25
1.2 Pesquisas na área de formação musical de professores unidocentes	31
1.2.1 Fase pré Lei 11769/2008	31
1.2.2 Fase pós Lei 11769/2008.....	32
1.2.3 – Análise da revisão sobre o tema	34
1.3 Reflexões acerca da iniciação musical do unidocente	35
1.4 Educação musical de adultos iniciantes: possíveis contribuições da educação musical não-formal	39
1.4.1 Música comunitária: inspiração na educação musical não-formal de adultos .	40
1.5 Processos Criativos e o desenvolvimento da musicalidade.....	43
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA.....	48
2.1 Primeiros passos da intervenção	48
2.2 As participantes	49
2.3 Contexto	50
2.3.1 EMEI Cassiano Ricardo	51
2.4 Pesquisa-ação participante	53
2.4.1 Primeiro ciclo	54
2.4.2 Segundo ciclo: devolutiva contínua via diário de itinerância	57
2.5 Ferramentas de organização e análise dos dados	60
CAPÍTULO 3 - RESULTADOS E DISCUSSÃO	62

3.1 Investigando os Temas geradores	62
3.1.1 O que é música para mim?	62
3.1.2 Como eu vivencio a música no meu dia a dia?	64
3.1.3 Músicas favoritas.....	69
3.1.4 Uma tríade: facilidades, dificuldades e sonhos	72
3.1.5 Meus sonhos e anseios musicais?.....	80
3.1.6 Redução temática: checagem dialógica das necessidades.....	82
3.2 <i>Sendo mais</i> a partir do canto e do movimento – as facilidades cantar, dançar e escutar como trampolins	83
3.3 Da Imitação à Invenção.....	93
3.3.1 - Compondo uma quadrinha/pequena melodia	94
CAPÍTULO 4 - CONCLUSÃO.....	103
ANEXOS.....	117

Apresentação

Motivação

Aos 18 anos, depois de um período de estágio ao final do curso no extinto Centro de Educação e Formação em Magistério (CEFAM), lembro-me de esbravejar constantemente que ser professora não seria para mim uma opção de carreira. O que calava minha vontade de lecionar não eram os desafios ou as novidades que o caminho da docência poderia oferecer, mas o convívio diário com aspectos que eu conhecia bem: assim como as escolas onde estudei na infância, as salas onde eu estagiava eram escuras, não havia recursos ou espaços minimamente amplos para brincar ou correr.

Quando criança, se por um lado eu até conseguisse boas notas, por outro, minha mãe vivia sendo requisitada na escola para tomar ciência do meu mau comportamento com meus/minhas colegas e às vezes com as professoras. Tenho raras lembranças sobre o período escolar, que compreendeu um ano de educação infantil e os quatro primeiros anos do ensino fundamental. Recordo-me mais das brigas na saída, e mais ainda do dia seguinte, quando eu implorava para não voltar à escola.

Esse feixe de memórias que guardo dos meus primeiros anos na escola contrapõem-se a uma outra coleção de recordações: as poucas e singulares vezes que ouvi minhas professoras cantando. Essas lembranças parecem ganhar ainda mais cor a cada vez que emergem e ganharam um significado especial depois que iniciei o trabalho de formação de professores e, sobretudo, durante essa pesquisa. Eu seria capaz de escrever enredos intermináveis com a quantidade de detalhes que retive daquelas situações.

"Rala o coco, mexe a canjica, rala o coco, mexe a canjica" – era o refrão que cantava a professora Sueli coreografando-o com movimentos de “ralar e mexer as receitas”. Ela usava uma calça marrom de camurça e uma camisa branca por dentro

da calça cintada, bem ao estilo do início dos anos 1990. Estávamos na primeira série do ensino fundamental, e era a primeira vez que íamos apresentar algo para os pais, por ocasião das festividades do mês de junho. Depois de bem ensaiados, juntaram-nos no pátio improvisado – as aulas se davam em um prédio comercial (antigo botequim), e quando precisávamos de um lugar para “esticar as pernas”, fazer o recreio ou fazer ensaios como esses, a rua toda era interditada.

Duas outras situações musicais desse período escolar foram momentos em que minhas professoras cantarolaram duas canções que estavam presentes no livro didático de língua portuguesa. A primeira vez, na quarta série (atual quinto ano), a professora Inês cantou “A Banda”, do Chico Buarque de Holanda, e arrancou aplausos de toda classe, que pediu para que ela repetisse. Outro dia, já na sexta série (atual sétimo ano), Ana Lúcia, professora de Língua Portuguesa, cantou emocionada “Eu sei que vou te amar”, de Tom Jobim e Vinicius de Moraes, quando o livro didático apresentava vida e obra de poetas brasileiros.

Hoje reconheço que essas memórias se preservaram porque as emoções daquelas vozes cantadas me ajudaram a fixá-las, e que de alguma forma aquelas professoras reconheciam que apenas ler as poesias contidas nos livros didáticos não compreenderia a amplitude de significados daquelas melodias.

Estes episódios mudaram a forma como eu via essas professoras, da mesma maneira que minha relação com a escola, colegas e professores/as foi mudando na medida em que fui ganhando espaço para me expressar artisticamente no contexto escolar. A primeira vez que isso aconteceu, foi na própria sexta série, quando a professora Ana Lúcia me convidou para cantar e tocar algumas cantigas de roda numa festa folclórica. Desde então, sempre houve na escola um espaço para que eu participasse tocando violão ou cantando, e os acessos de violência e repulsa à escola foram dando espaço a novos tipos de interação com o mundo. Meu engajamento social por meio da música se intensificou ainda mais nos projetos culturais do magistério, durante o ensino médio, e me conduziram naturalmente ao desejo de ser violonista, cursar a faculdade de música e ser professora.

Introdução

No cenário de implementação da Lei n.11.769 de 2008, que tornava a música um componente obrigatório no currículo da escola básica, como assistente do professor Marcelo Petraglia, desenvolvemos dois cursos, um de extensão universitária, sob a tutela da Universidade Júlio Mesquita Filho, de São José dos Campos, no ano de 2014 e um curso livre, em 2015, pelos quais passaram nesses dois anos uma média de 200 professores e professoras da cidade. Esses cursos tinham o apoio e financiamento do núcleo de educação da extinta Orquestra Sinfônica de São José dos Campos (OSSJC), da Associação Joseense de Fomento à Arte e à Cultura (AJFAC) e da Prefeitura de São José dos Campos

Foi nesse período que tomei contato com o público que viria fazer parte da minha pergunta de pesquisa: os professores/as do ensino fundamental I. Os dois anos de cursos tinham como objetivo a ampliação da musicalidade desses profissionais e, embora levássemos em consideração que os participantes fossem em sua totalidade professores, e almejássemos que as experiências ali realizadas alcançassem as vivências musicais das salas de aula da cidade, tentamos compor um curso que não se dirigisse apenas à formação e às requisições profissionais, mas que também fosse ao encontro de seus anseios pessoais e seu desenvolvimento pessoal.

Nós acreditávamos que seria motivador possibilitar a ampliação musical geral dos participantes, sem nos restringirmos apenas às demandas da sala de aula. Nesse sentido, procurávamos facilitar a experiência estética de fazer música coletivamente, com atividades e modalidades que considerassem a faixa etária das pessoas, suas preferências musicais, suas experiências musicais prévias etc.

Foi nesse contexto que eu me aproximei também pela primeira vez do universo adulto da aprendizagem musical. Até então, meu trabalho como educadora musical tinha se ocupado com projetos sociais como o Guri Santa Marcelina, onde atuei como professora de violão e musicalização de crianças e adolescentes, as escolas de ensino fundamental da rede particular de ensino de São Paulo e de São José dos Campos e no atendimento privado de grupos de pais, mães e bebês.

Nesses dois anos de testes e aprendizados, fui compreendendo - não tão linear e fluidamente como pode parecer na redação desse texto - que o campo da educação musical de adultos é único e envolve modos particulares de atuação, de proposta e de avaliação, assuntos aos quais dediquei algumas páginas no capítulo 1.

Os dois cursos tratados acima acabaram ao final de 2015, mas eu continuava atendendo grupos de professores da região e mantendo contato com as professoras que já haviam sido minhas alunas nesses cursos ou em outras oficinas. Esta pesquisa tem seu berço de questões nesse trabalho, onde fui descobrindo as formas de se utilizar de processos criativos musicais com adultos iniciantes e, particularmente, na formação de professores.

A pesquisa nasce de uma demanda por parte de parte dessa comunidade de professoras em dar seguimento ao processo de ampliação musical, e o meu anseio de estudar processos criativo-musicais com adultos. A coordenadora pedagógica Elisangela, ex-aluna dos projetos da OSSJC, encorajou-me para que a pesquisa fosse realizada em sua escola, a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Cassiano Ricardo.

A coordenadora Elisangela teve um papel muito importante em todas as etapas da pesquisa, desde quando ela era apenas uma ideia, passando pela etapa de pré-produção, divulgação e intervenção. Além das professoras advindas de cursos anteriores, ela angariou outras, mobilizou a secretaria da escola no cadastro das participantes e montou um grupo no WhatsApp para facilitar a comunicação entre nós e as participantes.

Desde a Lei n.11.769 de 2008, que alterou a LDB vigente (Lei 9.394/1996), discussões e ações vêm se ocupando com o ensino de música nas escolas. Nos últimos anos, a linguagem musical tem sido incorporada ao currículo de educação básica, o que aumentou a demanda por professores especialistas nos mais variados segmentos de ensino, e também a oferta de cursos de licenciatura em música em todo o país. Com a música passando a ser conteúdo obrigatório no currículo escolar, contribuiu-se também para que se encaminhassem as discussões sobre sua inclusão nos currículos dos cursos de pedagogia. (FIGUEIREDO, 2017 apud BELLOCHIO, 2017)

Com o “Art. 26” da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), acrescentou-se que, além da música, as artes visuais, a dança e o teatro deveriam compor o cenário do ensino das Artes nas escolas. E com a homologação da Resolução CNE/CEB n. 02, de maio de 2016, definiram-se as “Diretrizes para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica”. Todas essas mudanças significaram além de muitas conquistas e avanços, também muitos desafios, entre eles, os relacionados à formação dos professores, tanto dos especialistas, que têm trabalhado de forma mais específica a partir do ensino fundamental II, quanto do professor unidocente, que atende questões importantes ao longo da educação infantil e do ensino fundamental I. (FIGUEIREDO, 2017 apud BELLOCHIO, 2017)

Embora a Educação Musical venha ganhando cada vez mais espaço no currículo escolar, a recente literatura que discorre sobre os desdobramentos da implementação da música na escola, aponta para divergentes interpretações do atual cenário. Se por um lado, estudos analisam e criticam o modo como a música tem sido abordada na escola, apontando para a necessidade de professores especialistas (PUPIN, 2014), existe relativo consenso entre a maior parte das pesquisas de que a inserção da música na escola é um trabalho coletivo, que envolve a parceria de unidocentes e especialistas (BELLOCHIO, 2014, 2017; FIGUEIREDO, 2005; ARAUJO, 2012; LOMBARDI, 2010).

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, que atuava como presidente da ABEM, uma das instituições à frente das discussões sobre a música na escola, em 2005 já defendia que:

O trabalho integrado entre os professores dos anos iniciais e professores especialistas poderia minimizar a questão do trabalho solitário dos professores de música em diversos contextos escolares. E mais do que isso, poderia ampliar a quantidade e a qualidade da argumentação sobre a importância da música na formação dos indivíduos. A educação musical não é uma questão para ser tratada apenas pelos educadores musicais porque essa é uma área que pertence a um universo maior e que precisa ser também compreendida por todos os interlocutores participantes do processo educacional como um todo. (FIGUEIREDO, 2005, p.26)

Em 2016, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Musical (GPEM), da UNESP, sob a coordenação de Marisa Fonterrada, publicou a pesquisa a respeito da

criatividade na literatura especializada em música, fazendo um levantamento dissertações, teses e artigos que tratavam do assunto entre os anos de 1992 e 2012. Ao analisar esse levantamento, nota-se que poucas pesquisas realizadas com professores unidocentes se utilizaram de processos criativos (FONTERRADA, 2016).

Conforme apontaremos no capítulo 1, a análise do levantamento realizado por mim, para esse trabalho, as intervenções pedagógicas com professores unidocentes nos últimos 20 anos, que resultaram em teses e dissertações, parecem quase não utilizar, observar ou analisar processos criativos.

A demanda nacional por educação musical nas escolas e a carência de especialistas acabou também abrindo um campo de atuação para os professores com formação específica: o da formação musical dos professores generalistas. Alastraram-se pelo país oficinas, cursos intensivos e ações visando a formação continuada em música com a finalidade de dar subsídios para que esses profissionais ajudassem na implementação tanto da Lei n.11.769/2008 como as outras diretrizes que se seguiram e que abordaremos no capítulo seguinte.

Face a configuração apresentada e a título de apresentar os objetivos do trabalho, o problema que emerge desse contexto é a relação que se estabelece entre formadores e professores unidocentes: e a necessidade de que se desenvolvam condutas emancipadas, construtivas e livres, que possam ir além da mimese e da reprodução em sala de aula de atividades aprendidas em oficinas.

Essas primeiras explorações do cenário da educação musical de professores unidocentes ajudam na compreensão da questão que emerge desse contexto e se estabelece como a força motriz da construção dessa dissertação:

Qual o papel dos processos criativos no desenvolvimento da musicalidade de professores unidocentes?

A hipótese que se estabelece é que os processos criativos seriam aliados na superação de modelos de educação musical de unidocentes baseados na imitação e ajudariam na descoberta e ampliação da própria musicalidade.

Objetivo geral e objetivos específicos

O objetivo geral deste trabalho é compreender, analisar e descrever como se dá o desenvolvimento da musicalidade de professores unidocentes a partir de atividades que envolvam processos criativos musicais.

Quanto aos objetivos específicos, podemos assim elencá-los:

- 1) Construir e vivenciar um conjunto de atividades musicais criativas com um grupo de unidocentes.
- 2) Discutir a educação musical de unidocentes, situando-a a partir da compreensão de contextos históricos, políticos e ideológicos mais amplos.
- 3) Registrar e descrever o desenvolvimento dessas atividades, tendo em vista a conscientização e ações emancipatórias.

Bases epistemológicas

Essa pesquisa está situada na grande área da Educação, e foi realizada sob esteio da Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, da Pós-graduação em Ciências Humanas e Educação, da Universidade de São Carlos. Nessa linha são estudados práticas sociais e processos educativos na perspectiva de ampliar a compreensão sobre a educação que se dá ao longo da vida das pessoas, na condição de estarem juntas umas às outras.

Entre as questões que se pretendem responder mediante as pesquisas realizadas nessa linha estão: Como e para quê as pessoas se educam ao longo da vida? Como as pessoas se educam? Onde? Em quais relações? Além da escola, em quais outros espaços? De que maneira esses processos educativos podem contribuir com os que se dão na escola? (OLIVEIRA et al, 2014).

Como princípios constitutivos desse grupo de pesquisa, Petronilha da Silva e Sonia Stella Araujo-Oliveira (2004) apresentam a perspectiva da história do continente

latino-americano, a luta constante pela superação das desigualdades, as possibilidades de diálogo entre as culturas e o projeto de uma sociedade justa para os povos do continente. Por essa perspectiva, busca-se desvelar os processos educativos que se dão nas práticas sociais e diluir as relações hierárquicas de poder e de influência, ao passo que essas tendem a excluir as pessoas de seus direitos e de sua humanidade. Há também um cuidado constante com a ética ao envolver os sujeitos participantes da pesquisa, entendidos não apenas como “fornecedores de dados” (SILVA e OLIVEIRA, 2004).

Nessa perspectiva, a prática social é conceituada pelas autoras como a interação entre indivíduos nos mais variados contextos, seja ele natural, social ou cultural, conforme suas palavras "Eu me construo enquanto pessoa no convívio com outras pessoas e, cada um, ao fazê-lo contribui para a construção de um 'nós' em que todos estão implicados." (OLIVEIRA et al, 2014, p. 29)

Desta forma, processo educativo atende ao pressuposto de que as pessoas se formam, seja no sentido de suprir necessidades, como de buscar conhecimento. Na relação intrínseca entre os dois processos, aponta-se que não há práticas sociais sem a presença do processo educativo, portanto, todas as práticas sociais são educativas. Entretanto, na tentativa de compreender esses elementos, outro fator se destaca na constituição dessa linha de pesquisa: o objetivo de trabalhar na superação das relações exploratórias, geradoras das desigualdades sociais, visando a constituição de relações éticas e humanizadas. (OLIVEIRA, et al, 2014)

Nos moldes de pesquisa que nessa via se desenvolvem, atenta-se ao rigor, mas entende-se que os pesquisadores precisam estar dispostos a aprender e a ensinar, postura inspirada em autores como Paulo Freire (1978, 1992), Ernani Fiori (1986), Enrique Dussel (s.d.; 1996.). De maneira que os processos de aprendizagem se deem com a contribuição de todos os participantes. Assim, o pesquisador experiente que acompanha não conduz, mas cria a possibilidade do diálogo entre todos. Esse processo de educação para a autonomia não apenas gera competências, mas autoconfiança para que os participantes consigam ir trilhando seus próprios caminhos como pesquisadores. (SILVA e ARAUJO-OLIVERA, 2004).

Por fim, podemos elencar dois elementos que configuram a essência de fazer

pesquisa em práticas sócias desvelando processos educativos, sendo a primeira relativa à intencionalidade em compreender essas práticas, que conforme já dito, ocorre ao longo da vida das pessoas, fora dos contextos formais de educação e a segunda, que trabalha para que esses conhecimentos possam também fazer parte da escola e outros contextos formais de educação.

A presente pesquisa relaciona-se mais consistentemente com a última questão, já que, a partir da intervenção, adentramos o ambiente formal da formação de professores, inspirada por modelos consolidados no campo da educação musical não-formal, da educação musical ao longo da vida, como, por exemplo, o campo de pesquisa internacional da Música Comunitária.

Organização do trabalho

No primeiro capítulo apresento a problematização de ser adulto e ser professor unidocente como aprendiz e facilitador musical. Também trago o corpo teórico que sustenta a pesquisa tanto enquanto intervenção, quanto na interpretação dos dados coletados. Serão apresentadas uma abordagem crítica da história da música como conteúdo obrigatório nas escolas e as incumbências do professor unidocente, bem como temáticas como a educação musical ao longo da vida, música comunitária e reflexões a respeito de processos criativos.

Já no segundo capítulo, exponho os fundamentos da pesquisa-ação participante (FALS BORDA, 1987) e as ferramentas metodológicas utilizadas em cada etapa da pesquisa, começando pela investigação dos temas criadores (Freire, 2016) e pelo diário de itinerância de Barbier (2007). Também nesse capítulo apresento o modelo de relatório da pesquisa e outros recursos de apresentação de dados usados no capítulo seguinte.

No terceiro e último capítulo, os dados coletados via diário de campo serão interpretados e apresentados em um relatório que visa mostrar o caminho percorrido ao longo da pesquisa-ação participante, a partir das temáticas emergentes da

investigação dos temas geradores no primeiro ciclo da pesquisa e das temáticas levantadas no diário itinerante a partir do segundo ciclo.

CAPÍTULO 1

SITUANDO AS QUESTÕES DE PESQUISA NO CAMPO TEÓRICO

1.1 A música como componente curricular e o papel dos unidocentes.

O caminho histórico que culminou na Lei n.11.769/2008 será abordado tendo em vista a contextualização das transformações curriculares que tangem ao ensino da música nas escolas a partir do século XX. Esse recorte se faz necessário por entendermos que as transformações que mais diretamente influenciaram a configuração atual da música como componente curricular encontram-se distribuídas ao longo desse século.

Em 1930, iniciou-se a implementação nacional do canto orfeônico no currículo da educação primária e secundária, projeto liderado por Heitor Villa-Lobos, com o apoio do então presidente Getúlio Vargas. Mateiro (2000) argumenta que a prática de tal metodologia atendia aos ideais do governo vigente, na profusão de valores como “coletividade, disciplina e patriotismo” (MATEIRO, 2000, p.1).

Foram quase 31 anos de implementação, até que em 1961 o canto orfeônico foi substituído pela Educação Musical, por meio da Lei Federal n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que determinou que atividades rítmico-sonoras deveriam substituir as aulas de canto e de teoria. Conforme os Parâmetros Curriculares (1998), essa substituição tinha por objetivo incorporar ao currículo das escolas brasileiras métodos que se espalhavam pela Europa, no intuito de ampliar as possibilidades de vivência

musical por meio do sentir, do dançar, do tocar e do cantar, enfatizando não apenas a reprodução, mas a experimentação, o improviso e a criação. (BRASIL, 1998, p. 23)

Conforme Penna (2013) enfatiza, o canto orfeônico deixou de ser um componente curricular nas escolas brasileiras ao mesmo tempo em que a educação básica se tornava um dever do estado para com todos, por meio da Lei 4.024/1961. Reconhecemos com a autora que tal medida foi importante na democratização das artes e da educação, historicamente restritas a grupos privilegiados. Na década de 1940, por exemplo, período de implementação do canto orfeônico, a taxa de escolarização de brasileiros entre 7 e 18 anos era de apenas 20%. Em outras palavras, embora o canto orfeônico tenha sido um importante projeto nacional de difusão da educação musical, esteve em vigor num período em que a escola básica atendia apenas uma pequena parcela da população. (PENNA, 2013)

Em 1971, com a implementação da disciplina Educação Artística, por meio da Lei n. 5.692/71, a música não foi mais uma modalidade exclusiva, passando a ser uma das modalidades possíveis dentro dos estudos artísticos, dividindo espaço com as artes cênicas, com as artes plásticas e com o desenho. Figueiredo (2010) atribui o início do declínio do ensino musical nas escolas a essa alteração. Segundo ele, a polivalência – um professor para todas as artes – contribuiu para uma significativa superficialização não só da música, mas das outras artes contempladas nessa disciplina. Por outro lado, Penna (2012) argumenta que a proposta curricular da Educação Artística, também aberta ao ensino de música, configurou um espaço de maior alcance social e, portanto, mais democrático, ainda mais se comparado aos tempos de canto orfeônico, quando a educação era privilégio de uma pequena parcela dos brasileiros.

A LDB, lei n. 9394/1996, redefiniu a proposta da lei 5692/71 como Ensino de Arte e não mais Educação Artística, sob os dizeres “O ensino da arte, constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Entretanto, não havia orientações de como as artes deveriam ser abordadas, nem qual profissional deveria ser responsável por essas aulas (FIGUEIREDO, 2001).

Ao longo do documento, de maneira geral, portanto, aplicando-se também ao

ensino das artes, a licenciatura passa a ser título obrigatório para a atuação do professor/a dos 1º e 2º graus (BRASIL, 1996). Figueiredo (2011) alerta que as ambiguidades contidas nos pleitos relativos ao ensino da arte, desde então, contribuíram para que as escolas escolhessem as modalidades e as formas de abordagem de acordo com suas possibilidades e necessidades.

A música como conteúdo obrigatório nos currículos das escolas brasileiras a partir da Lei 11769/2008 é resultado de um movimento promovido por artistas e pela Associação Brasileira de Educação Musical. A alteração se deu apoiada em relatórios da UNESCO que discutiam a ampliação de currículo escolar, abrangendo conteúdos que envolviam o desenvolvimento dos mais variados aspectos do ser humano. (FIGUEIREDO, 2017 apud BELLOCHIO, 2017)

Figueiredo (2017) aponta que, além disso, a partir de 2008 vários grupos se movimentaram para que a música tivesse um espaço mais democrático nas escolas garantido pela legislação. Segundo o autor, as transformações ocorridas impulsionaram os cursos de licenciatura em música em todo o país, e também contribuíram para a inclusão da disciplina música em muitos cursos de pedagogia (FIGUEIREDO, 2017 apud BELLOCHIO, 2017). De acordo com a pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa MUSE – Música e Educação – da UDESC, em Santa Catarina, em 2009, os primeiros dados coletados mostravam a existência de 76 cursos de licenciatura que ofereciam habilitação em música no Brasil (FIGUEIREDO, 2010). Atualmente, são 153 cursos de licenciatura em música oferecidos em 119 instituições. (E-MEC, 2019)

Composta por apenas um parágrafo, a Lei n.11.769 de 2008 tinha como objetivo alterar a LDB vigente (Lei 9.394/1996), retirando o caráter facultativo da música como oferta curricular do ensino das artes: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (BRASIL, 2008). Entretanto, o segundo parágrafo dessa lei, que exigia que o professor tivesse formação específica, foi vetada sob a razão de ser um impedimento aos músicos que não tivessem formação acadêmica:

“No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são

reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto. (BRASIL, 2008)

Figueiredo e Meurer (2016) pesquisaram os impactos dessa lei na Região Sudeste a partir da abertura de vagas para licenciados em música em concursos públicos. Ao consultarem as atividades musicais registradas por secretarias estaduais de educação e em sites especializados em concursos, concluíram que já se estava em curso uma mudança gradual dos sistemas educacionais, embora ainda se constatasse considerável resquício da polivalência prevista pela lei de 1971 e a oferta de música apenas como atividade extracurricular em muitas escolas.

Em 2 de maio de 2016 foi aprovada a Lei n. 13.278/16 que substitui a Lei 11.769/2008, de modo a incluir quatro áreas das artes na educação básica: “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2o deste artigo” (BRASIL, 2016a). No mesmo ano, na resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) n. 02, de maio de 2016 definiram-se as “Diretrizes para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica”, que é o documento mais recente a tratar do assunto, e que, em suma, pretende delegar responsabilidades específicas para cada instância educacional do país.

Esse documento distribui funções desde a escola até a instância do Ministério da Educação, passando pelas Secretarias de Educação. A medida prevê que todas elas se incumbam de tarefas específicas e promova ações que colaborem com a efetivação da música como conteúdo obrigatório nas escolas.

De acordo com a Resolução CNE/CEB n. 02, as escolas devem, entre outros fatores:

- I - Incluir o ensino de Música nos seus projetos político-pedagógicos como conteúdo curricular obrigatório, tratado de diferentes modos em seus tempos e espaços educativos;
- III - Realizar atividades musicais para todos os seus estudantes, preferencialmente, com a participação dos demais membros que compõem a comunidade escolar e local;
- IV - Organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música, incorporando a contribuição dos mestres de saberes musicais, bem como de outros profissionais vocacionados à prática de ensino;
- V - Promover a formação continuada de seus professores no âmbito da jornada de trabalho desses profissionais; (BRASIL, 2016, p.1)

É sob essas responsabilidades, já em vigor durante a pesquisa, que se encontra a escola: por um lado, organizando quadro de profissionais licenciados em música, por outro, realizando atividades musicais que envolvam todos os alunos e incluindo a música no projeto político-pedagógico com o quadro que se tem disponível. Além disso, promovendo a formação continuada de seus professores unidocentes e contando com a colaboração dos que se sentem compelidos em ajudar na viabilização dessas exigências. (BRASIL, 2016)

Em primeiro lugar, é importante reconhecermos que a música nunca saiu da escola e que ela resistiu no contexto escolar de formas bastantes variadas. (PENNA, 2002; BELLOCHIO, 2014; DELBEN, 2005). DelBen (2005) pesquisou as práticas musicais desenvolvidas por unidocentes no Rio Grande do Sul e Penna (2002) na grande João Pessoa, ambas concluíram que a música faz parte da vivência escolar e encontra-se manifestada em eventos comemorativos, em apresentações, em festas, em atividades cívicas em atividades extracurriculares e cotidianas (lanche, brincar, recreio, oração, fila).

Embora Penna (2007, 2013) encare a polivalência no ensino das artes a partir de 1971 de forma mais positiva, como parte do processo de democratização da educação e, conseqüentemente das artes e da música, e Figueiredo (2005, 2007, 2010) atribua a essa configuração a causa significativa para o declínio do ensino da música no Brasil, ambos parecem concordar – e nesse aspecto contribuem para a problematização sobre o contexto dessa pesquisa – que as alterações previstas em lei anteriores a 2008 contribuíram para que a música fosse realocada no contexto escolar em atividades extracurriculares (FIGUEIREDO, 2005, PENNA, 2007).

Conforme Figueiredo (2005), a preferência dos/das unidocentes por outras modalidades artísticas em detrimento da música, deve-se à dificuldade deles/delas reconhecerem os conteúdos da música, o que justificaria também sua preferência em alocar a aprendizagem musical em atividades extracurriculares, em vez de abordá-la organizada pedagogicamente, como um componente curricular. O autor relaciona a falta de adesão à incorporação de conteúdos musicais na escola às próprias experiências da geração, hoje unidocentes, como alunos, que frequentaram a escola num período de declínio da oferta do ensino de música:

Quem não viveu uma experiência significativa em termos de educação musical

difícilmente solicitará esse componente para as futuras gerações, porque não entende de que forma essas experiências podem contribuir para a vida das pessoas (FIGUEIREDO, 2005, p. 23).

Para Figueiredo (2005) muitos sistemas educacionais ainda insistem na música como atividade extracurricular, atividade complementar, portanto não imprescindível para a formação geral dos indivíduos. Por consequência de pensamentos como esses, a música fica circunscrita à educação não-formal e às atividades complementares. (FIGUEIREDO, 2005)

Outra consequência desse período em que a música na escola passou por um processo de não-formalização é a ênfase dada ao talento. Pois como atividade extracurricular, é a opção de vivência pelos que se sentem naturalmente capazes de realizá-la, o que acaba reforçando a ideia de que a música não pode ser ensinada, aprendida e que requer um dom peculiar. Para Figueiredo (2005) o significado que emerge dessa ideia, é que é necessária uma condição especial do indivíduo para se desenvolver musicalmente. Em suma, é necessário enfatizar que o problema não está na música como atividade extracurricular e sim na falta de oportunidades para que todos possam se desenvolver.

Em direção ao cumprimento das diretrizes contidas na Resolução CNE/CEB n. 02 é necessário apontar que unidocentes que desejam contribuir com a inclusão da música como componente curricular, conforme essa mesma resolução, eles/elas têm direito de receber formação para tal. No entanto, contribuir com a formação desse público exige lidar também com o percurso histórico que os constitui, e reconhecer que nesse caminho é necessário, de antemão, comprometer-se com a compensação de sistemáticos processos de exclusão.

Uma vez apresentado o processo político-histórico da música como componente curricular e o consequente impacto na formação musical da geração atual de unidocentes, levantaremos as perspectivas teóricas que conduziram a pesquisa, na função de apoiar a reflexão e o compromisso de tentar compensar processos de exclusão nas propostas de formação musical inicial de unidocentes desenvolvidas na intervenção.

1.2 Pesquisas na área de formação musical de professores unidocentes

Nessa seção apresentaremos um panorama dos trabalhos acadêmicos o unidocente e a música na escola usando como parâmetro o ano de 2008, ano da aprovação da lei que tornou obrigatório o ensino de música nas escolas. Lançando olhares para os dez anos que já se passaram desde então, cobriremos também os 10 anos anteriores à Lei 11.769/2008, para efeito de comparação.

Apesar de utilizarmos o termo unidocente (SPAVANELLO, 2005), esse perfil profissional também é nominado de professor das séries iniciais (BELLOCHIO, 2000; TARGAS, 2003), generalista (FIGUEIREDO, 2001, 2004, MANZKE, 2014) ou não-especialista em música (LEITE, 2013). A seguinte revisão bibliográfica foi construída a partir de buscas realizadas nas plataformas Banco de Teses e Dissertações e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, pelas seguintes palavras-chave: unidocentes, música; generalista, música; professor não-especialista, música e professor das séries. Para efeito de comparação, buscou-se por trabalhos publicados 10 anos antes da lei e 10 anos depois, na tentativa de apontar o que pesquisadores da área de educação musical vêm desvelando sobre o tema.

1.2.1 Fase pré Lei 11769/2008

Entre as pesquisas de mestrado e doutorado encontradas, que foram realizadas entre 1998 e 2008, encontramos pesquisas direcionadas à compreensão de modos diferentes a atuação musical dos unidocentes no ensino de música (BELLOCHIO, 2000; PACHECO, 2005; DINIZ, 2005) e as concepções e ações das instituições por meio da atuação das coordenadoras pedagógicas (SANTOS, 2006).

Investigou-se a atuação de egressos de cursos de pedagogia, que possuíam em sua matriz curricular a disciplina de música também foi investigada. A pesquisadora concluiu que, embora a prática musical encontrada nas escolas

pesquisadas se relacione com a formação musical proporcionada aos unidocentes ao longo de sua formação, seu desempenho também depende dos anseios e histórias de vida de cada profissional, bem como da importância que as instituições atribuem à música. (SPAVANELLO, 2005)

Foram desenvolvidas pesquisas de investigação-ação, no sentido de propor modelos de formação continuada a professores unidocentes (TARGAS, 2003; CORREA, 2008) e de pedagogos que lidam com alunos especiais (GENTILE, 2008).

Em 2006, Ana Maria Paes Leme Carrijo Abrahão no mestrado investigou a importância das atividades musicais para o trabalho com crianças no cotidiano na escola. A pesquisa confirmou a existência da ideia entre os unidocentes de que música é algo que só pode ser feito por aqueles que tem um talento especial para isso. Também confirmou que atividades que podem ser feitas tanto por professores especialistas quanto por unidocentes podem contribuir significativamente com o desenvolvimento de crianças de 3-6 anos. (ABRAHÃO, 2006)

Foram encontrados dez trabalhos entre os anos 2000 e 2008, sendo uma tese de doutorado e oito dissertações de mestrado. Duas dissertações da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), uma da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), também uma da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e cinco delas desenvolvidas por membros do Grupo de Pesquisa Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

1.2.2 Fase pós Lei 11769/2008

Com a aprovação da Lei 11.769/2008, as pesquisas com interesse na investigação da atuação musical de professores unidocentes tiveram um aumento de mais de 230%. Foram encontrados nos bancos de dados nacionais 17 mestrados e 4 doutorados sobre assunto, produzidos entre 2008 e 2018

Sobre a temática de investigação do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul, temos a pesquisa de Furquim (2009) no que toca a conteúdos e disciplinas de Educação Musical, outra que investigou como alunas do curso de pedagogia lidam com a música em seus estágios supervisionados

(WERLE, 2010), a história da disciplina música do curso de pedagogia da UFSM entre 1948-2008 (OESTERREICH, 2010) e seu espaço legal e prático a partir da abordagem do ciclo de políticas (AHMAD, 2017).

Sobre a lei aprovada, em Santa Maria – Rio Grande do Sul, Ahmad (2011) concluiu que a música estava presente nas escolas dessa cidade, principalmente em atividades extracurriculares.

Algumas pesquisas nesse período apontaram a formação continuada em Música para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil como alternativa viável para a implementação da lei. (LOMBARDI, 2010; LOPES, 2010; ARAÚJO, 2012; MANZKE, 2016, SILVA, 2018)

Outras pesquisas que apontaram a diversidade de formas como professores da educação especial (MORALES, 2010; CORREA, 2013), professores unidocentes (DUARTE, 2010; LEITE, 2013; GAULKE, 2013; RAMALHO, 2016), professoras da pequena infância (CUNHA, 2014) e Auxiliares do desenvolvimento Infantil (ADIs) (MARIANO, 2015) entendem e utilizam música em sala de aula. Já a pesquisa de Pupin (2014) aponta para a necessidade de professores especialistas nas aulas de música na escola.

Taporosky (2014) investigou as crenças de autoeficácia de professores não especialistas em música, baseado na teoria da autoeficácia de Albert Bandura (2008)¹ e, de modo complementar, a pesquisa de Werner (2017) levanta questões a respeito da confiança do professor unidocente em abordar conteúdos musicais.

Os trabalhos realizados pelo FAPEM correspondem a 55% de todos as teses e dissertações encontradas no Brasil sobre o tema na fase pré Lei 11.769/2008 e a

¹ Albert Bandura desenvolveu o conceito de autoeficácia a partir de seus estudos com fóbicos, iniciados em 1977. Para Bandura (2008), o ser humano é dotado de competências como: intencionalidade, antecipação, autorregulação e autoinvestigação. Para o autor, a intencionalidade é a junção das intenções com os planos e as estratégias em prol de sua realização. Por meio da antecipação, criam-se objetivos para si e preveem-se resultados. Na antecipação, o sujeito cria objetivos para si e prevê resultados plausíveis que, por sua vez, encorajam esforços antecipadamente. A capacidade autorreguladora é tida como a possibilidade de observar os próprios atos por meio de influências autorreativas. Por último, a capacidade autoinvestigadora, auxilia o indivíduo a refletir sobre sua eficácia pessoal, a integridade de seus pensamentos e atos, ajustando o que acha necessário. (TAPOROSKY, 2014)

quase 39% de todos os trabalhos de mestrado e doutorado localizadas após 2008.

1.2.3 – Análise da revisão sobre o tema

Nos dez anos que antecederam a lei, vemos as pesquisas direcionadas a verificar as possibilidades e os limites de atuação do unidocente (BELLOCHIO, 2000; PACHECO, 2005; DINIZ, 2005; SANTOS, 2006, AHMAD, 2006), pesquisas que buscavam contribuir com a sedimentação das disciplinas de música nos cursos de pedagogia (SPAVANELLO, 2005) bem como investigações que apontam a formação continuada como estratégia eficiente no apoio aos unidocentes (TARGAS, 2003; CORREA, 2008; GENTILE, 2008).

Nos dez últimos anos, as pesquisas se voltaram à análise crítica dos projetos políticos pedagógicos de cursos de pedagogia e disciplinas de música (FURQUIM, 2009; WERLE, 2010; OESTERREICH, 2010; AHMAD, 2017). Analisaram-se os modos como a lei aprovada estava sendo implementada (AHMAD, 2011) e a forma como cada professor lidava com as novas demandas no ensino de música em diferentes contextos de atuação (MORALES, 2010; CORREA, 2013; DUARTE, 2010; LEITE, 2013; GAULKE, 2013; RAMALHO, 2016; CUNHA, 2014 e MARIANO, 2015).

Apesar de um número significativo de trabalhos continuar apontando para a formação continuada como um modelo já consolidado de apoio aos unidocentes (LOMBARDI, 2010; LOPES, 2010; ARAÚJO, 2012; MANZKE, 2016, SILVA, 2018), gostaria de enfatizar as pesquisas que trataram sobre as crenças de autoeficácia de professores unidocentes sobre o ensino de música (TOPOROSKY, 2014; WERNER, 2017; WERBER, 2018) levanta questões a respeito da confiança do professor unidocente em abordar conteúdos), sobretudo a mais recente (WERBER, 2018) que conclui que a autoconfiança tende a ser maior naqueles unidocentes que possuem algum tipo de relação com a música antes mesmo de cursar pedagogia, frequentar disciplinas de música, ou de ter acesso à formação continuada na área. Em outras palavras, aqueles que tiveram a oportunidade de ter vivências musicais além das requisições formais/profissionais ao longo da vida tendem a ser mais autoconfiantes como professores de música.

A autora atribui essa postura às vivências anteriores às atividades de formação,

como aulas de Metodologia do Ensino da Música no curso de Pedagogia. Ainda que realizando cursos de formação continuada, eles continuam se sentindo incapazes de abordar música por não serem da área. A autora enfatiza que o mesmo não se dá em matérias como Língua Portuguesa ou Matemática, áreas que eles/elas também não obtiveram formação específica. (WERBER, 2018)

Se o aprendizado musical que gera confiança nos unidocentes é aquele desenvolvido ao longo da vida, conforme defende WERBER (2018), é necessário, então, pensar o quanto a educação não-formal de adultos tem a oferecer aos processos de formação musical de unidocentes. Uma das principais mudanças de paradigma tão necessárias, dado o histórico de exclusão das pessoas do aprendizado musical, seria o foco no desenvolvimento pessoal e artístico das/dos unidocentes com a formação didático-pedagógica

1.3 Reflexões acerca da iniciação musical do unidocente

Pensar a formação musical de unidocente no Brasil após Lei 11.769/2008 significa também confrontar as consequências de décadas de pouco ou nenhum avanço na democratização da música na escola. Por essa razão, recorreremos a Freire (2016) no reconhecimento das pessoas humanas envolvidas nesse processo educativo, postura de oposição à visão “coisificada” do homem e da mulher, lente que poderia nos deixar vê-los/as apenas como mediadores/as dos ideais presentes nas leis vigentes e auxiliares na sua implementação, e não como sujeitos historicamente excluídos da educação musical formal.

A coisificação tratada extensivamente nos textos de Paulo Freire advém de suas ideias a respeito da dominação e da alienação, responsáveis pela produção do “homem-objeto” (FREIRE, 2016). É possível encontrar o mesmo significado no conceito de desumanização, que o autor utiliza para identificar aqueles que, reduzidos ao anonimato da massificação, são desumanizados, tidos como objeto, coisificados.

Assim como seus alunos/as crianças, as professoras dessa pesquisa estavam iniciando o seu aprendizado musical, porque, diferentemente de outras disciplinas

como Português, Matemática, essas que fizeram parte da constituição curricular dos unidocentes pré-magistério, a música esteve fora do currículo de sua formação e de sua própria trajetória como aluno da educação básica.

Disponho-me com Freire (2016) a direcionar os sentidos na apreensão das ideias que emergem da iniciação musical dos/das adultos/as iniciantes. Eles/elas têm direito de ter acesso a atividades facilitadas e progressivas para que possam se desenvolver (OLSENG e BURLEY, 1987).

É nesse ponto do raciocínio que se encontra um questionamento que considero importante no debate sobre a formação musical unidocente. De modo simplista, poderíamos presumir que estando os adultos professores e seus alunos crianças ambos num processo de iniciação musical, uma formação continuada baseada em atividades infantis que pudessem ser aprendidas e depois reproduzidas em sala de aula poderia abarcar o desenvolvimento musical de unidocentes e de seus alunos. No entanto, numa formação que se pretenda humanizadora é coerente que se construa um olhar para o unidocente como um adulto, que, mesmo tendo sido excluído de um projeto democrático de ensino musical, tem o seu saber vivido, condições motoras, cognitivas e experiências prévias. Tendo condições, portanto, de se desenvolver musicalmente por meio de atividades desafiadoras e motivadoras, além das atividades e conteúdos musicais infantis.

O paradoxo da formação musical de unidocentes é que embora eles estejam iniciando seu aprendizado de música, assim como seus alunos, possuem seus próprios modos de aprender como adultos. Pretendo explicar essa problemática nesse subcapítulo apresentando o caminho teórico percorrido, que serviu como lente para galgar os passos da intervenção. O relato de Eliane Maria Ribeiro (2012) sobre um aluno de seus alunos adultos confere um pouco mais de clareza à questão:

Meu primeiro aluno foi um jovem de 25 anos, que chamaremos de Rogério. Seu único objetivo de estar ali naquela aula era cantar e acompanhar ao violão o repertório de Raimundo Fagner, de quem era fã incondicional, especialmente o baião *Último pau de arara* (RIBEIRO, 2012, p. 36)

Entretanto, grande foi sua surpresa ao escutá-lo cantando, fato que a fez classificá-lo como “caso gravíssimo de desafinação e falta de ritmo” (RIBEIRO, 2012, p. 36). Dados o “avançado repertório” e o “precário talento musical”, assim avaliados

pela autora, tentou ela iniciá-lo com exercícios simples de acompanhamento harmônico de músicas folclóricas, conforme a apostila adotada pelo conservatório:

Passo a passo eu insistia, treinando um dedo aqui e outro ali em sequências bem primárias de acordes, na tentativa de inculcar-lhe algum senso rítmico, alguma noção de tonalidade e afinação melódica. Mas... após algumas aulas sem nenhum progresso, meu aluno cansou-se de toda a minha “poderosa metodologia”. Ele, simplesmente, comprou uma revista de violão na banca de jornal e despediu-se de mim, cantando e se acompanhando ao violão a música “Último Pau de Arara” (RIBEIRO, 2012, p. 36)

No relato, a professora expõe as indagações que lhe tomaram após o ocorrido:

Ah! Isto sim foi um grande mistério! Aquele rapaz totalmente desafinado e sem ritmo que não conseguia entoar um mero Parabéns pra Você, cantou e tocou aquela música difícil, com um ritmo nordestino complicadíssimo, na minha frente, “na minha cara”! Como poderia ele ter conseguido executar todas as síncopes, contratempos, acentuações antes de ao menos compreender o que era um tempo forte ou fraco num simples compasso binário da canção folclórica Marcha Soldado? (RIBEIRO, 2012, 36)

O desconcerto presente no relato da professora, ironizando a si mesma, é apresentado aqui como trampolim para um exercício imagético: pensemos em Rogério, aluno de Ribeiro (2012): como seria, se depois dessas experiências frustrantes de tocar tempos fortes e fracos na música Marcha Soldado, ele tivesse que introduzir esses mesmos conteúdos musicais numa sala de aula de educação infantil?

O desconcerto demonstrado pela professora deve-se à constatação de que parece haver outra lógica para o aprendizado musical de adultos que não baseie simplesmente em desenvolver habilidades progressivamente, das mais rudimentares às mais complexas, mas que se relacione mais proximamente com seu modo de ser, suas ideias e história de vida (RIBEIRO, 2012)

Paulo Freire (2016) aborda tal aspecto ao desenvolver seu método de alfabetização de adultos, e discute que é pouco válido expor o adulto a um universo infantil da alfabetização. Uma palavra do universo do adulto tem muito mais chances de ser aprendida do que uma que seja retirada de uma cartilha para crianças, ainda que ela seja mais simples. Assim como nesse relato, a pesquisa-ação relatada no

terceiro capítulo trará à tona outras experiências nas quais o fácil e conhecido é rejeitado em nome do que é desafiador (ver p. 90).

Sobre o aspecto da necessidade de ter desafios compatíveis e progressivos na educação musical de adultos, podemos citar Mihaly Csikszentmihalyi (1999) ao tratar das descobertas em torno do “fluxo”, que segundo o autor, são experiências de concentração completa, nas quais a atenção, motivação e sentimentos do indivíduo participam do mesmo evento, numa “completa imersão na atividade” (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 35). O autor explica que o modo mais provável que o fluxo ocorra é aliando a clareza dos objetivos, o retorno imediato, a capacidade de agir e as oportunidades à disposição.

Outro aspecto que emerge da problematização da formação musical unidocente reside na compreensão a respeito das motivações da vida adulta: a ampliação da musicalidade de adultos professores unidocentes pode ser ainda mais complexa porque o universo infantil também é muito presente, e as exigências da profissão também são um mote legítimo para o aprendizado musical, o que atribui ainda mais significados a esse processo. Nesse sentido, a facilitação de processos de desenvolvimento musical para unidocentes exige sensibilidade e atenção à complexa trama de motivações que dão significado às aprendizagens musicais: as expectativas como adultos no aprendizado musical e as demandas provenientes de seu trabalho em sala de aula.

As diferenças entre ensinar adultos e crianças são tão grandes que Knowles (1980) sugeriu a mudança do conceito de pedagogia por andragogia (que significa “a arte e a ciência de ajudar adultos”) na educação de adultos. O autor salienta que a andragogia baseia suas premissas em cinco principais características que diferenciam os alunos adultos das crianças:

- a) necessitam saber o motivo pelo qual devem realizar certas aprendizagens;
- b) aprendem melhor experimentalmente;²

² É necessário apontar que aprender melhor experimentalmente também é uma característica do aprendizado infantil defendido por várias teorias da aprendizagem. **Citar**

- c) concebem a aprendizagem como resolução de problemas;
- d) aprendem melhor quando o tópico possui valor imediato
- e) os motivadores mais potentes para a aprendizagem são internos.

Nesse sentido, apesar de iniciante, o unidocente tem responsabilidades com relação aos conteúdos musicais na sua atuação profissional. Portanto, é fundamental que o facilitador se abasteça de abordagens tanto andragógicas quanto pedagógicas para que, com sensibilidade, possa lançar mão de uma, ou de ambas as abordagens para tentar atender as necessidades desse contexto.

1.4 Educação musical de adultos iniciantes: possíveis contribuições da educação musical não-formal

Para além dos vários recursos e metodologias que tratam do ensino musical destinado a crianças e jovens, estudos apontam que o desenvolvimento musical do indivíduo pode se dar em qualquer período da vida (SLOBODA, 2008; PENNA, 1990). Permeando os conceitos de Práticas Sociais e Processos Educativos (OLIVEIRA et al, 2009), reconhecemos na contemporaneidade que a aprendizagem musical de adultos possa se dar em contextos bem variados.

A educação de adultos também é uma temática emergente, pois vem ao encontro da premissa de que as metodologias aplicadas ao ensino musical infantil não devem se apresentar da mesma forma no trabalho com adultos (CIRINO, 2010; CANÁRIO, 1999; CAVALCANTI, 1999). O aluno adulto não é apenas diferente em idade, ele tem necessidades específicas que, conseqüentemente, exigem outras demandas técnico-metodológicas.

Os primeiros textos sobre educação musical de adultos remetem à década de 1970. Desde os primeiros escritos como os de Forrester (1975) existe a preocupação de como tornar a atmosfera receptiva e refletir sobre quais são as abordagens mais adequadas a essa faixa etária.

Primeiro, considere quem são esses alunos - líderes da comunidade, executivos, donas de casa e profissionais, mecânicos e funcionários públicos, seus contemporâneos, vizinhos e colegas. Em seguida, considere por que eles estão lá (...) Finalmente, considere a recompensa de ver pessoas interessadas e curiosas alcançarem uma sensação de satisfação estética e estabelecerem uma base sobre a qual continuarão seu interesse pela música durante o restante de suas vidas. (FORRESTER, 1975, p.58) (tradução minha)³

Um dos primeiros textos que tratam da necessidade e das especificidades da educação musical de adultos iniciantes foi publicado pelos membros da *Music Education for adults beginners* (OLSENG e BURLEY, 1987). Inspirados pelas ideias de fluxo e felicidade, na época recém-publicadas por Mihaly (1981) e na teoria de Victor Zuckerkandl (1973) a respeito da musicalidade humana, os autores fazem um convite aos professores/as de música a se abrirem para a possibilidade de ser facilitadores/as de uma “segunda chance”, para que adultos também possam desenvolver sua musicalidade.

Chaga e Ferreira (2013) argumentam que o adulto é alguém que se encontra numa situação especial: ele tem mais de 23 anos, já passou pela infância e adolescência e sabe que é responsável sobre o que ele decide fazer. Ele carrega seus gostos musicais, opiniões próprias, trabalha e tem família. Ele vai voluntariamente às aulas, costuma reconhecer o valor da educação em sua vida e procura aplicar em seu cotidiano os conhecimentos que adquire.

Além do perfil já descrito, o aluno adulto não raramente apresenta alguma experiência musical prévia, tanto de sua vivência enquanto público e apreciador, quanto de tentativas nem sempre construtivas do ponto de vista do desenvolvimento de sua autoestima enquanto indivíduo potencialmente musical e criativo (CIRINO, 2010)

1.4.1 Música comunitária: inspiração na educação musical não-formal de adultos

Apoio o modelo de intervenção no esteio das investigações teóricas e práticas da Música Comunitária, campo da educação musical que tem como seu principal

³ “First, consider who these learners are—leaders in the community, executives, housewives and professional people, mechanics and public servants, your contemporaries, neighbours, and colleagues. (...) Next, consider why they are there. Finally, consider the reward of seeing interested, inquisitive people achieving a sense of aesthetic fulfilment and establishing a foundation on which to continue their interest in music throughout the remainder of their lifetimes”. (FORRESTER, 1975, p. 58)

difusor o professor Lee Higgins, que também dirige o *International Centre of Community Music*, em York, Reino Unido.

Para Higgins (2012) a música comunitária como campo de pesquisa internacional pode ser caracterizada principalmente de três formas: como a *música de uma comunidade*, como *fazer musical coletivo* ou como uma *intervenção ativa entre um facilitador e participantes*.

A *música de uma comunidade* pode ser compreendida como um gênero ou decorrente da identidade musical de um grupo, com ênfase em um tipo específico de música, como, por exemplo, o canto das Lavadeiras de Almenara⁴ ou das Ganhadeiras de Itapuã⁵.

No segundo formato possível de música comunitária, o *fazer musical coletivo*, encontram-se os coletivos, grupos, eventos e festivais que reúnem pessoas para fazer música juntos. Nesse caso, a ênfase não se encontra exatamente no tipo de música ou na identidade musical, mas envolve um forte senso de pertencimento. Outra característica dessa forma de música comunitária é que sua realização se dá em espaços não formais, como os diversos festivais promovidos no Brasil e no mundo.

A terceira modalidade é caracterizada pelo autor como uma intervenção ativa entre um líder musical ou facilitador e participantes. A intervenção é intencional e realizada por instrutores qualificados. Além disso, tem ênfase nas pessoas, na participação, no contexto, na igualdade de oportunidades e diversidade, onde buscase que o tipo de música seja relevante e acessível, de modo a facilitar o fazer musical e as experiências. É em torno dessa terceira forma que Lee Higgins tem se dedicado nos últimos anos, definindo-a como um vasto campo de pesquisa internacional.

Ao traçar o caminho que possibilitou o crescimento da música comunitária no Reino Unido, o autor considera o início das práticas em música comunitária como uma das consequências das medidas de educação e orientação destinadas às famílias que migravam para novas cidades no período pós-guerra. As tutorias que visavam esclarecer sobre os direitos da população e medidas de melhora da qualidade de vida,

4 As lavadeiras de Almenara do Vale do Jequitinhonha, região situada à nordeste do Estado de Minas Gerais, cantam batuques, sambas, afoxés, frevos, rodas, modinhas e toadas. Elas entoam cânticos de trabalho, lúdicos e de louvação, de influência africana, indígena e portuguesa. (SANTOS, 2018)

5 Grupo coral de mulheres que teve início nos terreiros das casas de Dona Cabocla e de Dona Mariinha, que reunia pessoas semanalmente para trocar informações sobre as tradições de Itapuã. Trata-se de um coletivo feminino que preserva as tradições do samba de roda à moda de Itapuã. (SORRENTINO, 2012)

aos poucos foi se tornando um cenário de forte atuação artística e, conseqüentemente, a música também começou a ganhar espaço nessas iniciativas de cunho ativista. (HIGGINS, 2012).

O autor argumenta que o perfil do que ele chama de músico/a comunitário/a é aquele/a que entre outros aspectos é comprometido/a com a ideia de que todos/as têm o direito de fazer, criar e aproveitar sua própria música. Além disso, o/a instrutor/a musical comunitário/a busca oferecer a todos/as a oportunidade de fazer música de modo acessível, encorajando a criatividade dos participantes e reconhecendo que a importância do crescimento pessoal é tão importante quanto o crescimento musical.

Conforme já apresentado, as recentes pesquisas que tem investigado a autoeficácia de unidocentes no trabalho com conteúdos musicais, tem demonstrado que os professores que mais se sentem confiantes são aqueles que tiveram oportunidade de desenvolver-se musicalmente fora do ambiente formal do ensino da música nos cursos de pedagogia ou até mesmo de formações continuadas. Tendo isso em mente, busquei inspirar-me no perfil do facilitador de música comunitária, que segundo Higgins (2012, p.5) é aquele que:

- É comprometido com a ideia de que todos têm direito e habilidade para fazer, criar, e desfrutar da própria música;
- Busca disponibilizar oportunidades de fazer música de forma acessível;
- Encoraja conscientemente e desenvolve o fazer e o conhecer musical ativo;
- Incentiva a criatividade dos participantes;
- Reconhece a autonomia individual e do grupo de música e é comprometido em celebrar o trabalho dos participantes;
- Trabalha dentro de modos flexíveis de facilitação e está comprometido com múltiplos relacionamentos e processos entre participantes / facilitadores;
- Esforça-se pela excelência no processo e nos produtos da produção musical em relação aos objetivos individuais dos participantes;
- Reconhece que os crescimentos sociais e pessoais dos participantes são tão importantes quanto o crescimento musical;
- É comprometido com a aprendizagem musical ao longo da vida;
- Trabalha de modo a mostrar respeito pela propriedade cultural de uma determinada localidade e/ou comunidade⁶; (HIGGINS, 2012, p. 5, tradução minha)

-
- ⁶*Are committed to the idea that everybody has the right and ability to make, create, and enjoy their own music;*
 - *Seek to enable accessible music-making opportunities for members of the community;*
 - *Consciously encourage and develop active music knowing and doing with participants;*
 - *Seek to foster confidence in participants' creativity*
 - *Acknowledge both individual and group ownership of music and are committed to celebrate the participants' work*
 - *Work within flexible facilitation modes and are committed to multiple participant/facilitator relationships and processes;*
 - *Strive for excellence in both the process and products of music making relative to individual goals of participants;*

Ilza Zenker Joly e Natália Búrigo Severino corroboram com essa ideia ao definirem que a educação musical humanizadora é uma visão voltada para o indivíduo, no que tange às suas peculiaridades e ao mesmo tempo para o coletivo, por meio de ações colaborativas. Os talentos e as necessidades são percebidos, mas se mantém a atmosfera de hospitalidade aos que desejam se desenvolver humana e musicalmente. (JOLY e SEVERINO, 2016)

1.5 Processos Criativos e o desenvolvimento da musicalidade

Tanto a criatividade quanto a musicalidade são termos que por muito tempo foram empregados por nossa sociedade para definir características notáveis de poucas pessoas privilegiadas. Nesse texto as usaremos sob um significado bastante amplo, ambas como potencialidades inerentes ao ser humano, e por meio das quais o ser humano pode se desenvolver.

Irène Deliège e Marc Wiggins atribuem o estopim do interesse pelos estudos sobre criatividade a partir do discurso proferido por Joy Paul Guilford, em ocasião de sua posse como presidente da *American Psychological Association de Guilford*, em 1950, sob o título “*Creativity*” (DELIÈGE & WIGGINS, 2006).

Guilford desenvolveu procedimentos para medir a criatividade por meio de análises fatoriais⁷, e propôs o conceito de pensamento divergente em oposição ao pensamento convergente. Nessa perspectiva, divergente se caracterizaria pela geração de múltiplas soluções para um mesmo problema e convergente seria a proposição de uma única solução. Ele pressupunha que uma aptidão especial, denominada criatividade, fosse mensurável *per se*, mas ele ignorou o fator da criatividade estar sob o julgo de uma área específica, que utiliza determinado material e resulta em um determinado produto. Os resultados dessas pesquisas não foram muito elucidativos quanto ao *como* e *porque* os indivíduos classificados como criativos o eram (DELIÈGE e WIGGINS, 2006).

-
- *Recognize that participants' social and personal growths are as important as their musical growth;*
 - *Are committed to lifelong music learning;*
 - *Work in such a way to show respect for the cultural property of a given locality and/or community;*

Csikszentmihalyi (1996) critica o paradigma pensamento divergente x pensamento convergente, pois considera que ser capaz de ter pensamentos divergentes não faça de alguém mais ou menos criativo, uma vez que “pensamento divergente não é muito útil sem a capacidade de distinguir uma boa ideia de uma má”.

Os estudos sobre criatividade são bastantes complexos e envolvem métodos e testes desenvolvidos com essa finalidade. Além de testes e métodos de natureza positivista, existem muitas perguntas sobre criatividade que ainda precisam ser respondidas dentro de áreas específicas. Para exemplificar o quão extenso é esse assunto, trago aqui algumas das questões elaboradas por Webster (1990) que dão suporte a estudos sobre criatividade musical: A criatividade é um produto, um processo ou ambos? É apenas algo que acontece na composição ou improvisação? Pode ser facilmente medida? Tem algo a ver com aptidão musical? É o mesmo que inteligência? É apenas uma atividade de música geral? Pode ser ensinada?

Até o momento, parecem ser as abordagens selecionistas, estrutura oferecida pela teoria evolutiva biológica e pelos conceitos de variação/seleção que melhor explicam a criatividade da natureza e dos seres humanos. Os estudos sobre a ontogênese⁸ prestaram-se a vários campos da biologia e das ciências comportamentais nas últimas décadas. A variabilidade, como uma propriedade crucial dos organismos, fornece o material sobre o qual a seleção pode operar, resultando na moldagem de novidades comportamentais e no surgimento de atividades cada vez mais complexas, eventualmente categorizadas como criativas. Organismos vivos, no nível das espécies, do indivíduo ou da cultura, são, por assim dizer, geradores de diversidade e, portanto, expostos a mudanças, para melhor ou para pior. Em um sentido muito profundo, a natureza e os seres humanos podem ser considerados criativos (Deliège e Richelle, 2006).

Embora o paradigma de Guilford seja o mais aceito nas investigações sobre o tema, vários autores questionam a redução da criatividade à cognição. Alguns pesquisadores foram migrando suas análises em criatividade para o pensamento criativo. Webster (1990) argumenta que ao focar no pensamento criativo, colocamos

⁸ O termo ontogênese foi desenvolvido pelo ecólogo e médico naturalista Ernest Haeckel (1834-1919) e diz respeito ao desenvolvimento do indivíduo durante sua concepção até sua forma plena ou idade adulta (do grego *ontos* = “ser” e *genos* = “origem”) (NUNES, 2012).

a ênfase no processo em si e em seu papel no ensino e aprendizado da música.

Csikszentmihalyi (1997) aponta que a criatividade não é um privilégio de um grupo seletivo ou algo que não possa ser aprendido ou estimulado. Embora existam as grandes invenções da humanidade, há também a criatividade cotidiana, ou seja, uma capacidade de criação intrínseca ao ser humano que se evidencia no dia a dia.

Tão abrangentes quanto os vieses pelos quais possível investigar a criatividade, são os motivos que a fazem ser requisitada na educação musical. Barret (2003) aponta que as razões que podem fazer com que os processos criativos sejam incorporados aos currículos de educação musical vão desde a intenção de proporcionar experiências criativas para todos até o intuito de gerar a próxima geração de compositores. Ela acrescenta que nenhuma educação é ingênua, e que a concepção do que é aprender pode aplicar nossa concepção da função do próprio processo criativo.

Essa concepção é importante para esse trabalho, pois nos permite ampliar a análise dos frutos da intervenção de 12 semanas realizada nessa pesquisa. A investigação não tem por objetivo descobrir o quanto criativo é possível aprender a ser nesse período. Nem o quanto criativo é o improviso, a composição, a fruição ou a interpretação musical dos sujeitos, mas o papel que o processo de criar exerce sobre o ele/ela e sua musicalidade. Ao falar especificamente sobre o papel da composição de crianças, Barret (2003) a classifica como um fazer significativo capaz de despertar o pensamento e a compreensão musicais.

Sobre musicalidade, um dos primeiros pesquisadores a reconhecê-la como uma potencialidade humana foi John Blacking, músico que se tornou antropólogo, e defendia que a pesquisa etnomusicológica além de expandir nosso conhecimento acerca dos diversos sistemas musicais do mundo, deveria nos conduzir a uma reavaliação sobre o que entendemos por musicalidade humana. O termo “etnomusicologia” foi desenvolvido pelo antropólogo Jaap Kunst em 1950, e obteve diferentes significados ao longo do tempo e de acordo com sua aplicabilidade (LÜHNING, 1991). Para efeito dessa pesquisa, definimos etnomusicologia a partir de Merriam apud Queiroz (2004) que a conceituou inicialmente como a área que estuda a música na cultura, ampliando o conceito posteriormente para o estudo da música como cultura. Sob essa perspectiva, podemos inferir que a música não é apenas um produto da cultura, mas também determinante nela.

Em *How musical is Man*, Blacking (1974) questiona os testes de musicalidade criados por psicólogos da música, que afirmavam que apenas uma pequena parcela das pessoas seria musical. O etnomusicólogo propôs uma mudança de paradigma nos métodos de medição de musicalidade, pois considerava que ela até poderia ser herdada geneticamente, mas da mesma forma que as potencialidades biológicas necessárias para falar e andar, ou seja, para ele, a musicalidade era uma habilidade comum a todos os seres humanos.

Como precursor da etnomusicologia, Blacking (1974) compreendia a música ocidental como um sistema de teoria e práticas musicais que emergiu e se desenvolveu durante um dado período da história europeia. Entretanto, para ele, tal sistema não deveria ser usado como referência para a medição da musicalidade de toda a humanidade. A partir de sua experiência na sociedade Veda, no Sul da África, começou a perceber que a música fazia parte do cotidiano de todas as pessoas, e todas elas desenvolviam essa habilidade. Blacking (1974) concluiu, então, que os testes de musicalidade falhavam porque eram etnocêntricos:

Se, por exemplo, todos os membros de uma sociedade africana são capazes de executar e escutar de maneira inteligente a sua própria música, e se é possível demonstrar que essa música ágrafa se baseia em processos intelectuais e musicais, quando analisada no seu contexto social e cultural, e produz nas pessoas uma gama de efeitos semelhantes aos que se encontram na chamada música 'artística' da Europa, é preciso que perguntemos por que habilidades musicais aparentemente gerais deveriam ser restritas a uns poucos eleitos nas sociedades vistas como culturalmente mais avançadas. Será que o desenvolvimento cultural representa um avanço real na sensibilidade e habilidade técnica da humanidade, ou será mais um passatempo para as elites, um instrumento da exploração de classes? Será que, para que uns poucos possam ser vistos como mais 'musicais', é preciso que se considere a maioria como 'não-musical'? (BLACKING, 1974, p.4, tradução minha)

Marcelo Petraglia (2014), apoiando-se nas pesquisas de Zulckerkandl (1976), corrobora com essa ideia de que o desenvolvimento musical vivido pelo Ocidente ao longo dos últimos séculos não deveria ser tomado como referência na musicalidade humana, que, segundo o autor, é inerente a nossa espécie, já que os primeiros registros arqueológicos musicais remontam aos primórdios da humanidade, e não há nenhuma sociedade que não tenha música.

Os aspectos que mais nos competem nesse trabalho é localizar o papel dos processos criativos tanto no que tange ao potencial humano, e as perspectivas com

relação a educação musical como tem sido abordados pela pesquisadora Margaret Barrett. Segundo a autora, por meio de processos criativos nós organizamos o que sabemos internamente, e fazemos um dialogo interno com nós mesmos e com a cultura.

Antes, é necessário delimitar as fronteiras do processo criativo, considerando que na educação musical a criatividade possui pelo menos três frentes que podem gerar alguma confusão: Ao considerar as chamadas atividades criativas, que podem ser classificadas pela composição e improvisação, muitos poderiam questionar que nem tudo feito em nome da composição pode ser considerado criativo. Um segundo questionamento seria que as modalidades composição e improvisação não seriam os únicos processos criativos que podem ser vistos como atividades criativas, ponto de vista dividido com Webster (1990). Em terceiro lugar, existem os que preferem assegurar que os elementos generativos da composição e improvisação são um meio pelo qual aprendizagem de música pode ser alavancada num nível geral, mesmo que não haja tanto enfoque no potencial “criativo” nos produtos (BARRETT, 2000).

Parto desta última função apresentada, na qual Barrett argumenta que por meio do processo criativo o indivíduo pode estabelecer diálogos consigo mesmo, entre si e a cultura, e organizar internamente aquilo que já sabe, tornando-se consciente do que sabe e do que deseja conhecer (BARRETT, 200). É nesse sentido que o processo criativo vem ao encontro do aporte teórico dessa pesquisa que defende a educação que emancipa e que promove a transformação (Freire, 2016).

Margaret Barrett relaciona o ato da criação musical ao conceito de inédito-viável, desenvolvido por Freire (2016), que seria o momento no se percebem as fronteiras entre o ser e o ser mais.

Capítulo 2

METODOLOGIA

2.1 Primeiros passos da intervenção

A problemática que envolvia um grupo de professoras de Educação Infantil, da Escola de Educação Infantil Cassiano Ricardo, chegou até mim por meio da coordenadora pedagógica Elisangela Siqueira, uma das professoras que frequentou as formações onde eu lecionava entre 2014 e 2015 na Prefeitura de São José dos Campos. Como coordenadora responsável pela formação pedagógica da escola, inclusive dos conteúdos musicais do currículo da Educação Infantil, ela me apresentou as principais dificuldades vivenciadas por elas nas formações em música:

- Compreensão dos conceitos musicais apenas intelectualmente, sem a possibilidade de experienciá-los prática e artisticamente;
- Dificuldade de reconhecer os conteúdos musicais, bem como o teor musical das atividades;
- Reprodução das atividades nas aulas com dificuldades de executá-las, bem como de reconhecer seus objetivos;

Baseando-me nessa demanda, formulamos a questão dessa pesquisa: “Qual o papel dos processos criativos no desenvolvimento da musicalidade de professores unidocentes? A fim de atingir os objetivos, estabelecemos como campo de pesquisa um grupo de unidocentes da rede municipal de São José dos Campos, grupo que

junto à pesquisadora construiu e vivenciou atividades envolvendo processos criativo-musicais.

Após frequentar algumas Horas de Trabalho Coletivo (HTC) na escola em questão, estabelecemos que a intervenção teria 12 encontros semanais de uma hora e meia de duração. Dentre as 23 professoras da escola, nove aceitaram participar da pesquisa, as outras quatro participantes vieram a convite da coordenadora Elisângela, dentre elas três já haviam feito algum curso de formação docente comigo. Deve-se ressaltar que a participação de todas as pessoas envolvidas na pesquisa foi voluntária.

O modelo de intervenção foi inspirado na pesquisa-ação participante (PAP) por entendermos, à luz das propostas metodológicas de Orlando Fals-Borda⁹ (1987), que a problemática em questão coadunava e exigia uma participação mais ativa do pesquisador junto à referida comunidade docente. Para Liora Bresler (1995), que estuda diferentes tipos de pesquisa qualitativa aplicados à educação musical, os objetos da pesquisa-ação na área da Educação derivam das próprias práticas educacionais do pesquisador, que se apropria de sua compreensão dessas práticas e das organizações às quais se dedica. Para a autora, a intervenção feita não é apenas uma característica fundamental da coleta de dados, mas é um objetivo explícito da pesquisa, ou seja, é um dos passos galgados em direção às mudanças que se almeja.

2.2 As participantes

O grupo de colaboradoras iniciou-se com 13 pessoas e chegou ao final com o mesmo número, apesar de no segundo encontro ter chegado a receber 21 pessoas. No total, passaram pela pesquisa 25 pessoas. Todas mulheres, professoras da rede municipal de São José dos Campos, atuantes na Educação Infantil, de idade entre 23 a 56 anos.

⁹ Orlando Fals-Borda, sociólogo colombiano, inspirou-se nas ideias da Pedagogia do Oprimido para elaborar a PAP na América Latina, a partir de trabalhos com camponeses colombianos em 1977.

Nove professoras pertenciam ao corpo docente da escola onde se davam os encontros e duas vinham da Escola de Educação Infantil Prof.^a Zenaide Vilalva de Araújo, que ficava ao lado, também dentro do parque Santos Dumont. Outras duas pertenciam à outra escola, onde eu já havia feito algumas oficinas.

Três delas já haviam feito os cursos de Ampliação Musical por dois ou três anos. Com isso, adquiriram noção de flauta, violão e partitura. Eram elas: Fátima, Rosa e Elisângela. Outras três, já tinham feito algum outro tipo de oficina de musicalização comigo.

Das treze professoras, três haviam assumido recentemente a Sala de Leitura, um projeto extracurricular das escolas municipais, que previa uma carga horária de 2 horas/aula de música semanais.

2.3 Contexto

São José dos Campos é um município no interior de São Paulo, sede da Mesorregião do Vale do Paraíba, localizada 94 km a leste da capital São Paulo. Em uma área de 1 100 km², da qual 353,9 km² estão em perímetro urbano reside uma população de aproximadamente 713.943 habitantes, a sexta maior população de São Paulo, a 26^a de todo o país e a segunda mais populosa do interior do Brasil.

A cidade configura-se como um grande centro empresarial da região, onde se localizam as multinacionais: Philips, Panasonic, General Motors (GM), Johnson & Johnson, Ericsson, Monsanto, Petrobras e Embraer. Possui também relevantes centros de ensino e pesquisas, tais como: o DCTA, o INPE, o Cemaden, o IEAv, o IAE, o IFI, a UNESP, o ITA, a FATEC, a UNIVAP, o IP&D e a UNIFESP, que a transforma num importante polo tecnológico de material bélico, metalúrgico, além de sediar o maior complexo aeroespacial da América Latina.

O Parque Tecnológico de São José dos Campos, o maior do tipo no país, sedia unidades de pesquisa de grandes empresas, sendo a única cidade do mundo com centros de pesquisas das três maiores fabricantes mundiais de aeronaves, a Embraer, a Boeing e a Airbus. Além da importância econômica ela é o centro cultural do Vale do Paraíba. A Reserva Ecológica Augusto Ruschi, o distrito de São Francisco Xavier e

o Banhado configuram-se como grandes áreas de preservação ambiental, enquanto que o Parque Santos Dumont, o Parque da Cidade e o Parque Vicentina Aranha são relevantes pontos de visitação localizados na zona urbana. Os órgãos que movimentam o cenário cultural da cidade são o Serviço Social do Comércio (SESC), o Serviço Social da Indústria (SESI), além da Fundação Cultural Cassiano Ricardo (FCCR) e da Associação Joseense para fomento da arte e Cultura (AJFAC).

2.3.1 EMEI Cassiano Ricardo

A Escola de Educação Infantil Cassiano Ricardo (Fig. 1, Fig. 2) está situada no bairro Vila Adyana, na zona central de São José dos Campos. Ela e a Escola de Educação Infantil Prof Zenaide Vilalva de Araújo ficam dentro do parque Santos Dumont (Fig. 3; Fig. 4). De acordo com o censo 2017, a escola conta com um quadro de 40 funcionários e atende 497 alunos (CENSO ESCOLAR, 2017).



Figura 1 EMEI Cassiano Ricardo (visão do parque)



Figura 2 EMEI Cassiano Ricardo



Figura 3 Parque Santos Dumont



Figura 4 Parque Santos Dumont

2.4 Pesquisa-ação participante

Dentre as várias formas de PA, a pesquisa-ação participante (PAP) é a que mais está alinhada com essa pesquisa. Esse formato de investigação foi desenvolvido por Orlando Fals-Borda, e baseia-se na Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, publicada em 1974.

Bridget Somekh (2006) desenvolveu oito princípios metodológicos subjacentes à PAP:

1. Integra pesquisa e ação em uma série de ciclos flexíveis;
2. É conduzido por uma parceria colaborativa de participantes e pesquisadores;
3. Envolve o desenvolvimento de conhecimento e compreensão de maneira singular;

4. Parte de uma visão de transformação social e aspirações por maior justiça social para todos;
5. Envolve um alto nível de reflexividade;
6. Envolve o envolvimento exploratório com uma ampla gama de conhecimentos existentes;
7. Gera aprendizado significativo para as/os participantes;
8. Localiza a investigação na compreensão de contextos históricos, políticos e ideológicos mais amplos;

A proposta da PAP (SOMEKH, 2006) tem como principais objetivos a emancipação, o empoderamento, a participação democrática, o esclarecimento de problemas sociais e a capacitação dentro da comunidade envolvida na pesquisa. Tais valores ressoam com os princípios da música comunitária, como, por exemplo, em sua ênfase na mudança social, no contexto e na participação.

Uma das principais características dinâmicas da PAP é a integração entre pesquisa e ação em uma série de ciclos flexíveis. A cada ciclo, investigam-se os problemas, dialoga-se sobre eles e são propostas ações que podem gerar outras reflexões e outras futuras ações (SOMEKH, 2006).

Com o objetivo de apresentar de maneira mais organizada, dividi a pesquisa em ciclos, vale destacar que esses ciclos não se deram de maneira sequencial, o que faz com que não os interpretemos de forma cronológica, mas enquanto ciclos temáticos. Em um artigo, no qual se propõe a revisar a PAP na Educação Musical, Tim Cain expõe que “os estágios de pesquisa em PA ocorrem mais ou menos simultaneamente, com distinções não tão claras” (CAIN, 2008, p. 286).

2.4.1 Primeiro ciclo

Na tentativa de compreender mais profundamente as demandas das professoras, baseei-me no método de investigação dos temas criadores, desenvolvido por Paulo Freire, que visa o apontamento de possíveis conteúdos que podem vir a ser abordados. Essa técnica investigativa foi proposta pelo educador na Pedagogia do Oprimido (1974) como um meio de estabelecer caminhos de alfabetização significativos para adultos camponeses. O autor define temas geradores como

quaisquer elementos, de qualquer que seja a natureza de sua compreensão, que possam provocar novas tarefas e outros desdobramentos.

Mas o que uma técnica como essa, desenvolvida para adultos camponeses e grupos desprivilegiados poderia contribuir com uma pesquisa com professoras unidocentes de uma escola central de uma das cidades mais ricas do país? A principal contribuição dessa técnica é ir ao encontro de adultos que não puderam desenvolver-se musicalmente, e que estão sendo cobradas a contribuir com a implementação da música no currículo das escolas.

A investigação dos temas geradores é apresentada na discussão como o primeiro ciclo da intervenção, sendo desenvolvida ao longo dos três encontros. Os resultados das discussões com as participantes resultaram nas ações realizadas no ciclo seguinte.

Quanto ao processo dialógico, no que tange à postura da pesquisadora, foi importante abrir mão de tecnicismos e terminologias da área musical, para todas as pessoas envolvidas na pesquisa pudessem se libertar de suas funções específicas para alcançar coletivamente e de maneira democrática, um objetivo comum. Para Freire (2016) existem condições específicas para que o diálogo seja libertador: em primeiro lugar, deve-se suprimir a situação opressora, que conduz ao diálogo de um para outro ou de um sobre o outro, permitindo que o mundo seja o mediador do diálogo entre os homens, e todos se envolvam num processo de criação.

Conforme sugerido por Freire (2016), para a investigação dos temas geradores, foram realizadas, nos três primeiros encontros, a *descrição da situação e a delimitação da área*, ambas feitas de maneira coletiva por todas as participantes, a partir de perguntas que elas respondiam com apenas uma palavra em um painel. A palavra avulsa tinha a função de disparar conversas informais. (Fig. 5)

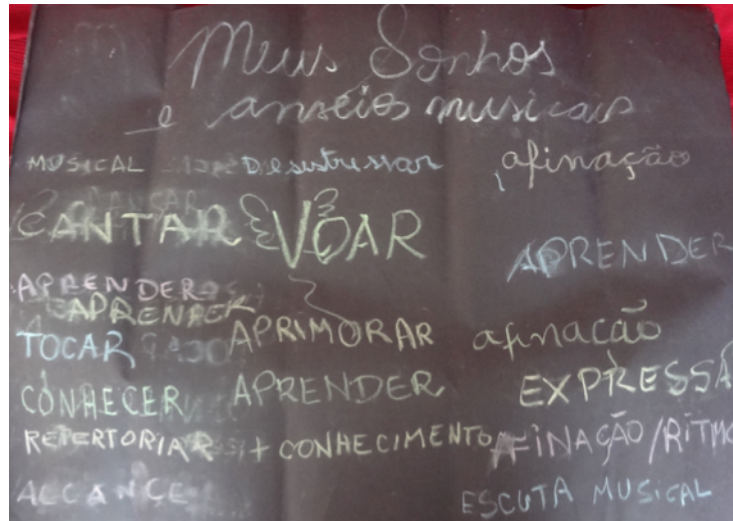


Figura 5 Exemplo de painel de palavras

A partir das conversas e do que era levantado com relação às experiências musicais prévias, as preferências estéticas, bem como as facilidades, dificuldades e expectativas, havia uma checagem prática da oralidade. Atividades musicais práticas eram propostas numa *investigação da práxis*, que Freire (2016) considera como a forma de descobrir o modo de pensar do homem/mulher referido à realidade, ou seja, sua atuação sobre a realidade, sua práxis.

Segundo Freire (2016) cabe ao educador, se assim for necessário, contribuir na tentativa de desvelar temas que podem estar encobertos pela situação-limite, que podem ser entendidas como uma conjuntura que envolve os indivíduos, de modo que eles não se sintam capazes de revertê-la, enxergando-a como uma fatalidade.

Tudo isso foi registrado pela pesquisadora em forma de diário de campo, que era feito imediatamente após os encontros. Os encontros foram registrados em vídeo, e depois utilizados como recurso de memória na fase da análise dos dados. No diário de campo procurou-se registrar, conforme Freire (2016), desde os detalhes mais insignificantes até as contradições apreendidas, a partir da combinação entre palavra e investigação da práxis.

Estar em posse das contradições que eu julgava existir não me dava a permissão de escolher as próximas ações. Por isso, ainda nesse encontro, a *redução temática*, que é a checagem dialógica das necessidades, foi realizada e conjuntamente definimos os próximos passos da intervenção, que se deram num segundo ciclo de ações e reflexões, pois para Freire:

“O papel fundamental dos que estão comprometidos numa ação cultural para a conscientização não é propriamente falar sobre como construir a ideia libertadora, mas convidar os homens a captar com seu espírito a verdade de sua própria realidade” (FREIRE, 1980, p. 32).

Uma vez redigido o conjunto de contradições levantado até aquele momento, apresentei ao grupo por meio de slides, exemplos musicais, e desenhos. Com uma explanação de linguagem comum, para que as participantes pudessem opinar, discordar, acrescentar e reavaliar os aspectos da análise realizados até então. Um dos princípios básicos da PAP, segundo Fals-Borda (1981) é de que a devolução aos participantes seja contínua, seguida de reflexão e validação, medidas indispensáveis para compor futuras ações dentro da pesquisa. Ou seja, na pesquisa-ação os resultados não vêm ao final, eles são observados e elaborados a cada fase, e ditam os passos para as ações seguintes.

2.4.2 Segundo ciclo: devolutiva contínua via diário de itinerância

Existem várias formas de registro de pesquisa-ação participante. Escolhi o diário de itinerância por entender que ele seria uma forma de compartilhar o registro da pesquisa com todas as participantes. O seu uso se deu principalmente no segundo ciclo da pesquisa, momento no qual já estávamos de posse dos conteúdos a serem trabalhados, mas precisávamos estar atentas às atividades e às novas necessidades que iam surgindo.

O diário de itinerância é uma técnica desenvolvida por Barbier (2007), publicada pela primeira vez em 1985 na revista *Pratiques de Formation/ Analyses* que discutia a problemática do diário de campo. No artigo, o autor questionou o caráter quase sempre sigiloso e pessoal do diário de campo e propôs uma técnica para que esse material se transformasse num instrumento de partilha entre os membros do grupo.

Barbier (2007) classifica-o como um método de avaliação de si mesmo, e o batiza de diário de itinerância para diferenciar uma trajetória que é construída ao longo da investigação de uma outra trajetória mais fixa e delimitada previamente: “A itinerância representa um percurso estrutural de uma existência concreta tal qual se manifesta pouco a pouco, e de uma maneira inacabada, no emaranhado dos diversos itinerários percorridos por uma pessoa ou por um grupo” (Barbier, 2007, p. 134).

Para o autor, o diário itinerante inclui o caráter de intimidade, presente no diário comum, mas o mescla com as reações do mundo ao redor. Outro aspecto do diário itinerante é que ele pode conter referências pessoais, linguagem não-verbal, elementos artísticos e imaginários, no qual também é possível dar vazão à “inquietação metafísica” e à “abertura mística” (BARBIER, 2007, p. 137).

Barbier (2007) propõe que o diário itinerante seja composto por três fases: o diário-rascunho, o diário-elaborado e o diário comentado. Nesta pesquisa, o diário-rascunho geralmente era feito ao longo dos encontros ou imediatamente após. Nele eram registradas palavras-chave, desenhos, expressões curtas, etc. Para Barbier (2007), nessa fase o diário pode conter um código próprio de escrita do pesquisador e descrever qualquer situação ou pessoa, num emaranhado de pensamentos, devaneios atuais ou passados e associações das mais variadas (Fig. 6).

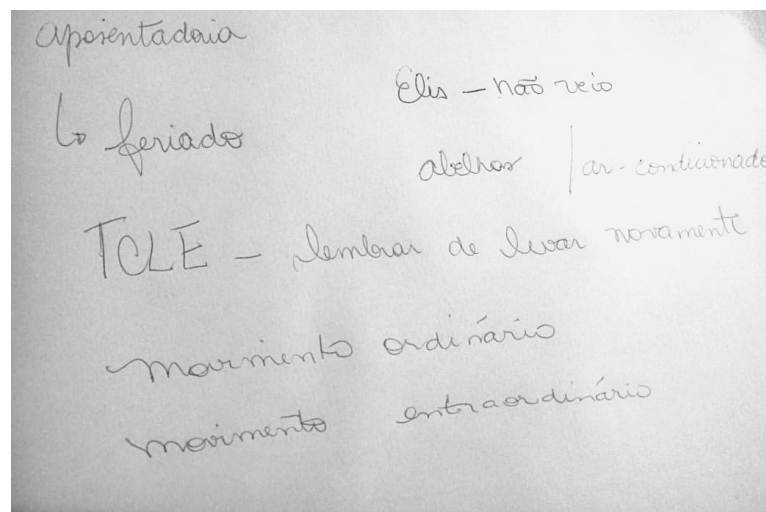


Figura 6 Foto do diário-rascunho

O diário-elaborado, que era realizado logo após o rascunho, continha o conteúdo anterior reescrito de uma maneira que ele pudesse ser lido e compreendido. De acordo com Barbier (2007) nessa fase o escritor está diante de um leitor virtual. Assim, ao tomar nota de impressões e sensações que eram percebidas ao longo dos encontros, destacava tais registros, conforme sugerem Bogdan e Biklen (1994) agrupando-os na sessão comentários do observador (CO), como ilustra na Figura 7:

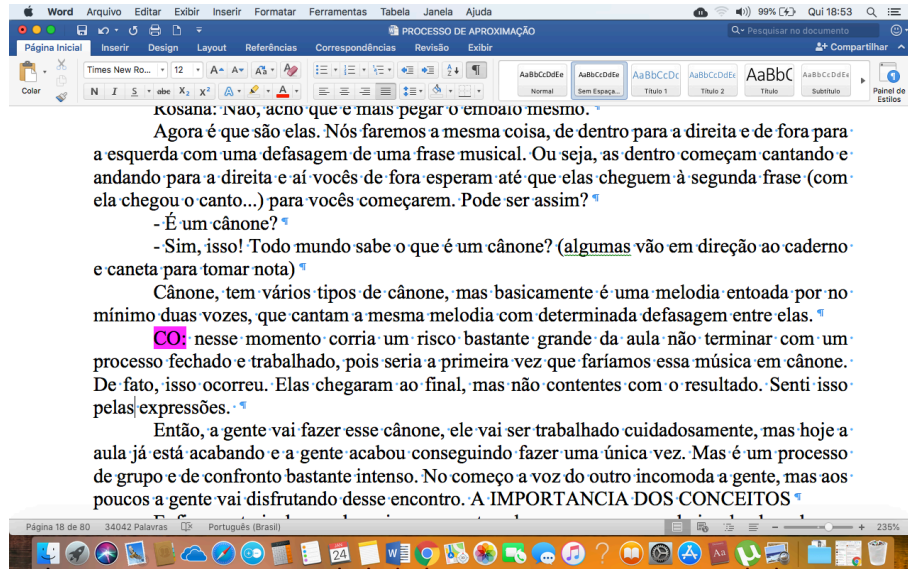


Figura 7 Captura de tela do diário-elaborado

Já o diário comentado era o momento em que todo ou parte do diário era exposto e discutido oralmente. Nesse momento de troca entre as participantes, a pesquisadora anotava as reações, comentários, críticas que iam surgindo. Os registros dessa fase poderiam vir a ser um novo diário-rascunho. O diário-comentado era finalizado após o pesquisador conferir os diálogos nos vídeos (Fig. 8).

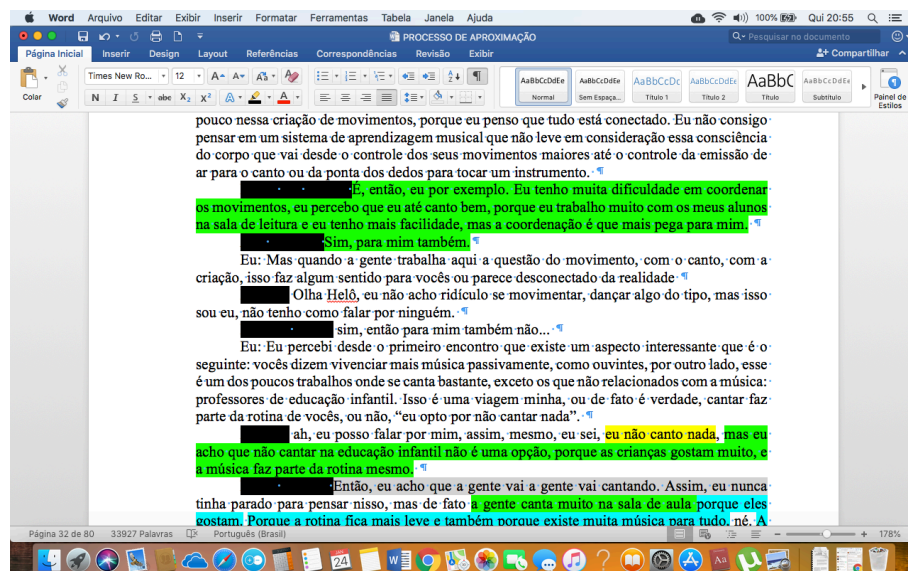


Figura 8 Captura de tela do diário-comentado

Nessa pesquisa o diário itinerante foi desenvolvido entre o quarto e décimo encontro. Sua realização se dava nos minutos iniciais e finais do encontro, nos quais

eram lidos os aspectos do diário elaborado anteriormente que continham impressões, deduções e intuições. O motivo de realizá-lo em duas partes, alinhava-se ao compromisso de oferecer encontros dinâmicos, já que as participantes ficavam na escola uma hora e meia a mais, depois de terem trabalhado o dia todo. Nesses momentos de troca, desencadeados pelas anotações do diário, avaliávamos nossas ações passadas e construíamos as próximas.

2.5 Ferramentas de organização e análise dos dados

No terceiro capítulo apresento o caminho traçado, as discussões com as participantes, as intervenções propostas pela pesquisadora e a forma como elas as criticam, aceitam, rejeitam ou as modificam. A discussão se dá a partir dos processos, por isso, ao invés de apenas trazer as atividades, trago também seu desenvolvimento.

Sobre as posições ocupadas por mim na exposição dos dados, inflexionarei a pessoa na qual executo a narrativa: ora como *eu*, ora como *nós*. Em linhas gerais, usarei a primeira pessoa, a terceira será invocada não pela imparcialidade comum às pesquisas que entendem o pesquisador como um observador objetivo, mas sempre que a situação implicar uma ação ou reflexão coletiva (WHITEHEAD e MCNIFF, 2006).

Todas nós, não apenas participávamos da pesquisa, mas éramos as próprias pesquisadoras dos nossos modos de aprender e ensinar. Por conta dessa dialética intrínseca, usarei narrar em terceira pessoa, sempre que o “nós” implicado formos nós todas.

Para analisar os resultados do primeiro ciclo me utilizo dos painéis de palavras utilizados como disparadores de conversas e atividades musicais nos três primeiros encontros. Em função da análise, atendo-me em citar apenas as palavras que geraram algum tipo de discussão ao longo de toda a investigação dos temas geradores.

Para apresentar os dados foram utilizadas de algumas ferramentas como, fotos, gráficos e partituras, para a transcrição de improvisos e das composições.

Outra ferramenta utilizada para auxiliar a análise dos dados foi a técnica nuvem de palavras (ou "nuvem de texto"), criada a partir do software WordleTM¹⁰. Nuvem de palavras consiste em uma forma de visualização de verbetes, que dá uma ideia da frequência com que as palavras aparecem em determinada situação. A técnica de construção destas nuvens (*tag clouds*) consiste em usar tamanhos e fontes de letras diferentes de acordo com as ocorrências das palavras no texto analisado, gerando uma imagem que apresenta um conjunto de palavras, coletadas do corpo do texto e agregadas de acordo com sua frequência, sendo que a que mais aparece é alocada no centro da imagem e as demais em seu entorno, de modo decrescente (PRAIS, ROSA, 2017).

¹⁰ O WordleTM é um programa de livre acesso (<http://www.wordle.net/create>) que cria as chamadas "nuvens de palavras" para os usuários.

Capítulo 3

RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Investigando os Temas geradores

A delimitação da área compreendeu as três primeiras das 12 semanas de intervenção, e resultou num processo que ajudou o grupo a se conhecer melhor, a alinhar seus objetivos e a discutir as ações da pesquisa.

Durante a primeira meia hora de cada um dos três primeiros encontros, levei perguntas que funcionariam como mote para conversas, que, em suma, tinham três principais objetivos: conhecer as necessidades das participantes, investigar as experiências musicais prévias e também promover momentos de socialização e troca de experiências. A seguir, apresento as perguntas e alguns aspectos centrais da discussão.

3.1.1 O que é música para mim?

Uma palavra, apenas. Só uma palavra – eu dizia, insistentemente. Apenas uma palavra para que existisse um pretexto para perguntar algo sobre, para iniciar uma conversa e para que elas explicassem oralmente o significado da escolha. A palavra, solta e escrita, era um pré-texto para a conversa que seguiria. As palavras escritas no painel abaixo (Fig. 9) foram submetidas ao aplicativo *wordcloud*, que resultaram na nuvem de palavras na figura seguinte (Fig.10).

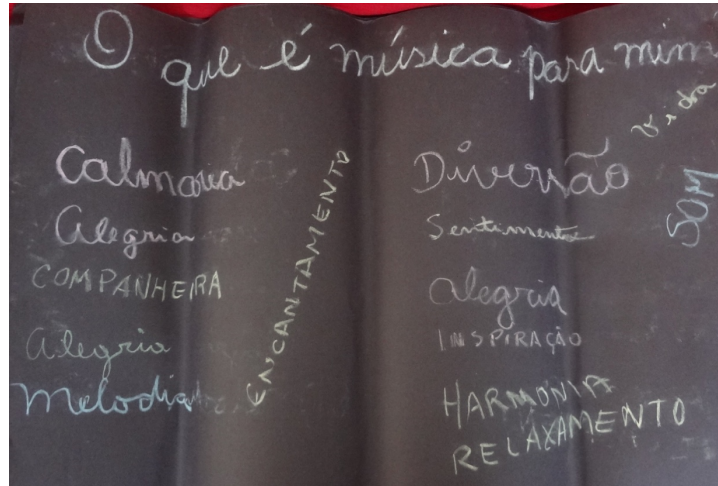


Figura 9 Painel 1 O que é música para mim

Diante das palavras escritas pelas participantes no painel, indaguei o porquê daquelas palavras terem sido escolhidas. Algumas participantes apontaram suas razões, conforme Quadro 1:

Alessandra: "Música pra mim é relaxamento pois eu gosto de escutar Enya e outras coisas do gênero."
 Fátima: "Porque sempre que eu estou sozinha eu ponho uma música."
 Maria Bernadete: É melodia. Porque eu gosto muito de cantar.
 Jéssica: "Porque sempre que estou cansada, desanimada, triste, eu ponho uma música ou canto (alegria)."
 Alessandra: Harmonia por que os ambientes ficam mais harmônicos e belos quando tem música

Quadro 1 Trecho do Diário de Campo (1º encontro)

No conjunto de palavras é possível agrupar algumas de caráter mais técnico, como "som", "melodia", "harmonia" e outras que podem ser relacionadas a estados psicológicos como calma, alegria, encantamento, diversão, inspiração e relaxamento. Tia DeNora (2000), ao pesquisar sobre as relações entre música e o cotidiano das pessoas, aponta que a música pode assumir variadas funções no dia a dia. Uma delas seria a nossa capacidade de atribuir à música a faculdade de ser um estímulo de autorregulação (DENORA, 2000)

Ao observarmos o conjunto de palavras expresso pelas participantes, percebemos que cada uma delas foi citada uma vez, com exceção de “alegria”, escrita três vezes, justificando sua proeminência na nuvem de palavras abaixo:



Figura 10 Nuvem de palavras do Painel 1

Com essas primeiras respostas fui colocada diante de uma revelação importante para o traçado das próximas ações: a música tinha, para a maioria das participantes, um significado positivo. Com exceção das palavras som e melodia, que aludem informações mais técnicas, as outras palavras sugerem a associação da música a estados anímicos agradáveis.

3.1.2 Como eu vivencio a música no meu dia a dia?

No segundo painel, cada uma das professoras escreveu uma palavra para descrever como vivenciava música em seu dia-a-dia (Fig. 11):

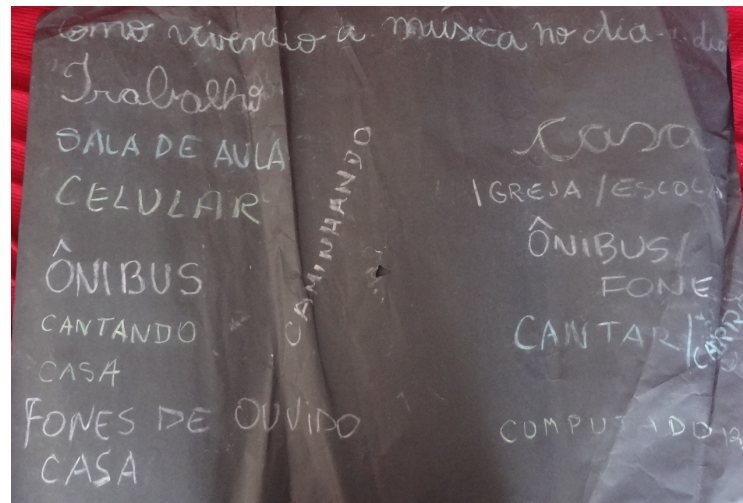


Figura 11 Painel 2 Como eu vivencio música no dia a dia

O objetivo do painel era saber qual era a ação envolvida na experiência musical: dançar, cantar, ouvir, tocar etc., no entanto, como interpretação do “como” a palavra “cantando” apareceu duas vezes, e apenas ela atendia à expectativa de resposta, pois as outras palavras representavam o lugar onde a participante tinha a experiência musical (trabalho, casa, sala, ônibus e igreja) ou o meio pelo qual a vivência se dava (celular, fone, computador).

Nas respostas à pergunta “Como eu vivencio a música no meu dia a dia?”, pelas palavras, percebemos que o “como” também foi interpretado como “onde” ou “por qual meio” ou até mesmo “em qual momento”.

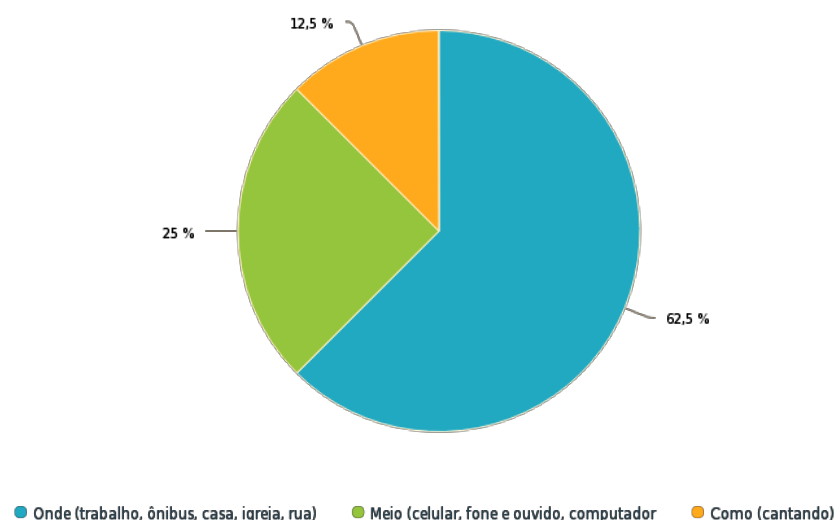


Figura 12 Gráfico do Painel 2

Para compreender como as participantes vivenciavam a música, foi necessário perguntar diretamente, pois apenas pelo quadro não era possível inferir quais eram as ações envolvidas. Depois de algumas perguntas, descobrimos que esse “como” era, na sua maioria, um momento de escuta musical. Fiquei intrigada, pois sendo elas professoras de educação infantil, imaginei que muitas delas iriam falar que vivenciavam música cantando com seus alunos. Então perguntei quem tinha colocado as palavras *escola*, *trabalho* e *sala de aula*. Fátima, Maria Bernadete e Ana Cláudia levantaram a mão:

Eu: Vocês vivenciam música na sala de aula, então?

Fátima: Sim, Helô. Eu, pelo menos, canto o tempo todo.

Eu: E vocês também cantam ou vivenciam música de outra forma?

Ana Cláudia: eu canto também, mas já tanta gente tinha colocado que eu quis colocar outra coisa.

Eu: Legal, mas então você canta também na sua sala? Eu pergunto porque essa atividade tem o objetivo de conhecer vocês, não tem problema se sua palavra for igual ou parecida com a da colega.

CO: Algumas expressões positivas vindas das participantes acompanharam a Ana Cláudia, enquanto ela dizia sobre a necessidade de diversificar as palavras ao invés de repetir alguma palavra já escrita.

Quadro 2 Trechos do Diário itinerante (1º encontro)

Como o objetivo era saber quais eram as habilidades musicais que mais praticavam, foi necessário investigar um pouco mais para descobrir de que forma a música era vivenciada: cantando, dançando, ouvindo, tocando um instrumento musical, etc. A exploração é demonstrada na tabela e gráfico seguintes:

Tabela 1 Significados das palavras coletados via discussão

Palavra escrita	Significado	Como vivencio a música
Fones de ouvido	Meio	Ouvindo
Cantando	Como	Cantando
Celular	Meio	Ouvindo
Trabalho	Meio	Ouvindo
Escola	Onde	Ouvindo
Casa	Onde	Ouvindo

Casa	Onde	Ouvindo
Casa	Onde	Ouvindo
Sala	Onde	Cantando
Ônibus	Onde	Ouvindo
Ônibus	Onde	Ouvindo
Igreja	Onde	Ouvindo
Carro	Onde	Cantando
Caminhando	Lugar (rua, parque)	Ouvindo
Computador	Meio	Ouvindo

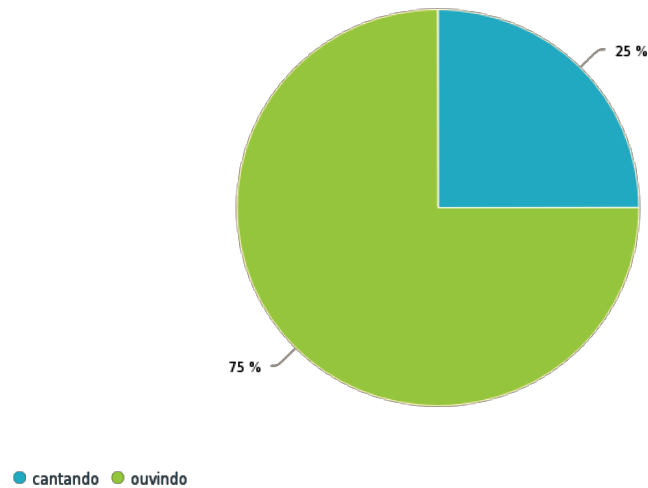


Figura 13 Gráfico do Painel 2 (após discussão)

Ao propor esse painel, imaginei que as repostas seriam muito claras e objetivas. Entretanto, mais uma vez me deparei com uma rede complexa de muitos significados. Nesse modelo de investigação, Paulo Freire (2016) ressalta a importância de considerar a palavra dita. O autor argumenta que no diálogo também podemos dizer o mundo segundo o nosso lugar de fala, num diálogo que não se dá com quaisquer palavras, mas com palavras verdadeiras, que implicam uma práxis social. No meu diário de campo fiz várias divagações sobre esse episódio. Não estava surpresa das professoras terem muito mais experiências com o ouvir do que com o cantar ou com o tocar um instrumento. O que mais me intrigou foi o fato delas falarem

de lugares e meios, ao invés de se referirem à ação, ao *como*, que nesse caso, revelou-se principalmente através do ouvir. A seguir, o trecho do diário itinerante no qual indago-me sobre essa ocorrência:

CO: É mais fácil para mim que toco vários instrumentos, canto, escuto, escolher um desses verbos para expressar como vivencio a música. Para quem a única atividade é ouvir outras pessoas fazendo música, talvez possa ser mais difícil perceber que em todas essas ocasiões sua ação seja sempre ouvir.

Quadro 3 Trechos do Diário itinerante(1º encontro)

A música ocidental com suas altas demandas por desempenho técnico criou uma separação entre os mais e os menos capazes, entre performer e o ouvinte. (ZUCKERKANDL, 1973). Ao direcionar sua atenção para a musicalidade do adulto, é necessário que o educador musical desenvolva capacidades de interpretação, pois, em concordância com Victor Vicent Valla (1996) “se sou referência, como chegar ao saber do outro?” (VALLA, 1996, p 179). Para Valla (1996), uma das formas mais coerentes de registrar a fala das pessoas com as quais dialogamos na pesquisa é dar-lhe cada vez mais ouvidos e citar o máximo possível dessa fala. Dessa forma, tende-se a desvelar o “discurso dentro do discurso aparente” (VALLA, 1996, p. 181).

Nesse sentido, ao questioná-las se mais alguém cantava na sala de aula, além das duas que escreveram, todas se manifestaram. Então perguntei porque elas não haviam citado essa atividade e recebi a seguinte justificativa por parte de Jéssica:

- Nossa, eu nem lembrei disso (risos!) (Risos). É verdade! Porque está tão na rotina que a gente nem lembra que a gente está fazendo música com as crianças. A primeira coisa que me veio à mente foi ouvir música no ônibus na volta para casa, por isso coloquei.

Quadro 4 Trecho do Diário de Campo (Jéssica, 1º encontro)

Como já dito no início da seção, as palavras escritas não eram o objetivo final da atividade. As palavras funcionavam como disparadores de conversas, e o que concluímos ao conversarmos um pouco mais, foi que embora o “ouvir” tenha aparecido três vezes mais que o cantar, o ato de cantar era vivenciado diariamente por todas elas.

O motivo do canto não ser citado apareceu nas falas das participantes de duas formas: não repetir palavras que já tinham sido escritas (Quadro 2), ou porque elas não consideraram que cantar em sala de aula fosse uma atividade musical (Quadros 4, 5 e 6).

- Acho que é porque é tão do dia a dia que a gente nem se recorda.

Quadro 5 Trecho do Diário de campo (Mara, 1º encontro)

- Acho que é porque é sem precisar de muito ensaio, né. As músicas são fáceis, muitas a gente canta desde pequena, então pra gente, eu pelo menos, nem passou pela minha cabeça.

Quadro 6 Trecho do Diário de Campo (Paula, 1º encontro)

Vale destacar a importância dada pelas professoras aos momentos de escuta musical. Ao articular com a visão de Csikszentmihalyi (1999) sobre a motivação estar relacionada ao encontro de nossas capacidades e as oportunidades, podemos pensar a partir da fala de Paula, que os momentos de execução de músicas infantis não exigiam a mesma junção de “ação, sentimento e vontade” a ponto de fazer desse momento algo memorável, ou nas palavras do autor, de sermos “felizes e gratos ao fluxo retrospectivamente”. (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 39)

3.1.3 Músicas favoritas

Embora eu pudesse ter solicitado às participantes para que elas escrevessem o nome completo das suas músicas favoritas, propositalmente, pedi para que escrevessem apenas uma palavra, para que essa centelha gerasse de minha parte um questionamento do tipo: Não conheço essa música, como se canta? E, então, naturalmente conquistasse um trecho cantarolado por elas próprias. Não achei que coubesse naquele momento um teste vocal ou alguma solicitação que as intimidasse. Mas propiciar um ambiente onde o foco não estivesse no cantar, mas no “mostrar” sua música ou canção favoritas. Para evitar constrangimentos, eu esperava a primeira reação depois de uma frase minha como “canta um pedacinho para eu ver se eu

lembro”. Se a participante imediatamente começasse a cantar sem hesitar, eu a acompanhava ao teclado. Se houvesse hesitação, eu perguntava se alguém conhecia, e no caso de não haver, eu mesma tocava e cantava um trecho da música.

Embora estivéssemos no primeiro encontro e ainda nos conhecendo, todas cantaram um trecho de suas músicas prediletas, o que proporcionou comentários, como:

“Ah, essa eu conheço, toca na igreja”, disse Maria Bernadete para a música Kyrie Eleyson¹¹, que Fátima havia escolhido... - Essa música ("Turuturu"¹²) não é da Sandy e Junior”? Disse eu para a Polyana. - Sim, mas quem gravou atualmente foi a Maria Gadú. Quando a Alessandra Friggi começou a cantar Tu és Soberano¹³, outras presentes começaram a cantar juntas. O mesmo se deu em algumas outras músicas como “Todo o Sentimento¹⁴”, escolhida por Maria Bernadete e “Velha Infância¹⁵”, citada por Elenice.

Quadro 7 Trecho do Diário de Campo

Esse momento também gerou sorrisos e momentos de descontração. Quando uma participante iniciava uma música, quem a conhecia cantava junto. A canção era o fio condutor de toda a trama que tornava esse momento caloroso, que nos fez falar mais e mais forte, que nos possibilitou sorrir mais e também lacrimejar. Foi o primeiro momento que percebi que a canção tinha um papel importante na constituição humana e musical dessas professoras. Foram mencionados gêneros musicais diversos como gospel, MPB e pop/rock nacional. Ninguém mencionou nenhuma música instrumental, nenhuma canção infantil, mas canções relativas à sua preferência estética, seu cotidiano e às suas experiências religiosas.

Freire (2016) destaca a importância de que no processo de investigação todos os envolvidos sejam criadores de conhecimento, e não objetos de pesquisa. E nessa intenção, procura-se valorizar as diferenças e reconhecer ações emancipadoras, como, nesse exemplo, ter coragem de cantar um trecho de sua canção favorita num grupo recém-formado, assumir uma preferência musical publicamente, o que imediatamente expõe seus valores.

11 Kyrie Eleyson – Senhor, piedade. Refere-se à uma parte da liturgia católica, anglicana e luterana.

12 Turu Turu: Canção italiana de Ciro Esposito, Francesco Bocca e Gianfranco Calliendo, com adaptação em português de Ricardo Moreira.

13 Tu és soberano: canção gospel de Angela J. Peres.

14 Todo o Sentimento: Canção de Chico Buarque de Holanda e Cristóvão Bastos.

15 Velha infância: canção de Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown, Marisa Monte, Davi Moraes e Pedro Baby

Enquanto mediadora, essa ação envolveu a dialética do aprender e do ensinar, no sentido de que necessariamente precisava aprender aquelas canções, e de fato ir ao encontro de mundos esteticamente diferentes do meu, tentando superar os julgamentos sobre o que seria ou não relevante para ser tomado como ponto de partida.

Ao ouvir das colaboradoras da pesquisa as suas preferências musicais, percebia-me ingenuamente lastimando que elas pudessem estar adotando irreflexivamente manifestações musicais e culturais que oprimem sua liberdade de escolha estética, em função de acessar outras estéticas no controle e domínio exercidos pela indústria da cultura¹⁶, sob a qual estamos sujeitos. Para Freire (2005), a obediência do oprimido perante seu opressor pode aparentar acomodação e alienação. No entanto, para o autor, seu significado é de resistência, pois, ao obedecer, o oprimido garante sua sobrevivência. A visão de Paulo Freire (2016) permite-me expandir essa constatação, porque, diante da música-produto da indústria da cultura, esses sujeitos resistem e preservam suas relações sociais, suas memórias, seus significados particulares e podem ter experiências de fruição estética legítimas.

Na intenção de propor uma pesquisa-ação que buscasse a compreensão dos processos criativos na iniciação musical do adulto professor ou professora, à luz de Paulo Freire (2005), fazia-se necessário ouvir e aprender as músicas que elas traziam consigo, em sua memória, em seu cotidiano, em sua rotina como professoras e, a partir desses interesses, gostos, preferências e necessidades, a criação e a conscientização. Foi um exercício de humildade, porque não envolveu apenas educadamente consentir que elas tivessem o direito de ter suas próprias preferências musicais, atendo-me a um pequeno contato, mas, sobretudo, tentar aprender e compreender esse mundo musical, respeitosamente.

Se nos propomos a construir uma educação musical humanizadora para adultos, como é possível ignorar, ou subestimar tudo o que trazem como experiência de sentir, pensar e fazer música? Ou se parto de grandes obras de arte inalcançáveis e de oficinas baseadas em atividades que deveriam ser realizadas com crianças?

16 Indústria da Cultura é um termo criado por Theodor Adorno(1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973), filósofos alemães, a fim de interpretar a situação da arte na sociedade capitalista e industrial. Com o objetivo de gerar lucro, os produtos culturais seriam produzidos de acordo com o gosto geral das massas, desencorajando o esforço pessoal por novas experiências estéticas. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985)

Higgins (2012) aponta que uma das diretrizes que tem se estabelecido na música comunitária é a ênfase na variedade e diversidade de tipos de música que refletem e enriquecem a vida cultural da comunidade, da localidade e dos participantes individuais. Para ele, a música comunitária tem se estabelecido com um campo de reconhecimento do valor e do uso da música para promover aceitação e compreensão interculturais (Higgins, 2012).

Sobre a qualidade das vozes cantadas, a atividade de cantarolar um trecho de sua música favorita somada à que será explorada no próximo subtítulo me ajudou a conhecer um pouco de suas vozes. Sobre essa primeira impressão registrei o seguinte comentário:

CO: Com exceção de Fátima e Maria Bernadete, que cantam bastante afinado, e de Mara, que aparenta monotonia, todas possuem mais ou menos as mesmas características vocais, conseguem expressar o contorno melódico, mas a afinação é imprecisa e as tessituras são bastante restritas.

Quadro 8 Trecho do Diário de Campo

3.1.4 Uma tríade: facilidades, dificuldades e sonhos

Os três painéis seguintes serão analisados juntos. Os dois primeiros deles foram realizados no segundo encontro, e o último, foi composto no terceiro dia. Trago-os na mesma análise de modo a ampliar a observação dos dados.

Basicamente, nesses dois dias, as conversas tinham a intenção de identificar as facilidades, as dificuldades e os objetivos de cada participante com base nas suas experiências prévias, e expectativas para com o seu aprendizado musical ao longo da vida, não apenas durante a pesquisa. Os painéis “Minhas dificuldades” (Fig. 15) e “Minhas facilidades” (Fig. 18) tinham por objetivo explorar a autopercepção das participantes quanto às suas experiências prévias de aprendizado/vivência musical.

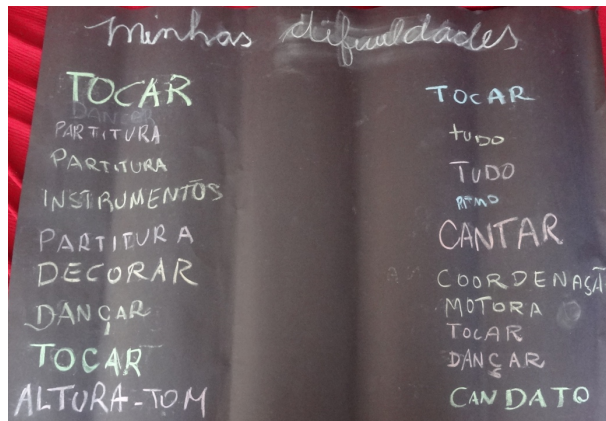


Figura 14 Painel 3 "Minhas dificuldades"

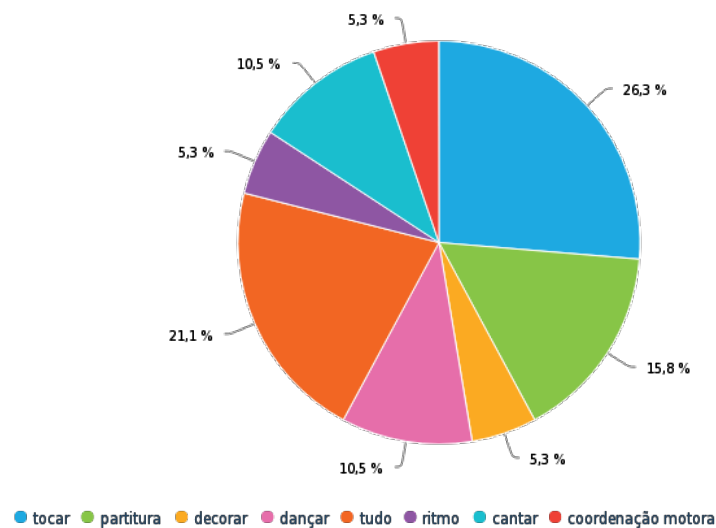


Figura 15 Gráfico referente ao Painel 3

A palavra "candato" foi escrita por uma participante com as iniciais de Can-tar, Da-nçar e To-car. Segundo sua fala, ela queria representar que tinha dificuldade em tudo, escrevendo apenas uma palavra:

Ana Cláudia: Ela não vai falar do meu, quer ver?
Eu: Ué, mas você não falou? Qual que é? Can-da-to? O que é?
Ana Cláudia: É que como as meninas, eu também tenho dificuldades em tudo e você pediu para colocar em uma palavra só.
Eu: Uau! Ela inventou um termo para a dificuldade dela!
Muitas gargalhadas...

Quadro 9 Trecho do Diário de Campo (Ana Cláudia)

Considerando “candato” com o significado de “tudo”, conforme a fala de Ana Cláudia, “tudo” foi uma das palavras mais citadas no painel de dificuldades (três vezes):

- “Tudo” foi minha palavra, porque eu não nunca tive essa vivência, então, eu acho que tudo que eu faço tá errado, desafinado. Cláudia
- Eu também. Eu gosto de cantar, mas quando eu começo a cantar, meu marido já fica irritado e pede pra eu parar (Risos!). Rosângela

Quadro 10 Trecho do Diário de Campo – Rosângela

Com as atividades práticas que aconteceram durante esses três encontros fui percebendo que esse tudo, às vezes significava um maior esforço para realizar um movimento, ou para entoar determinado trecho musical, mas em nenhum caso como uma dificuldade generalizada para aprender qualquer elemento musical, o que poderia significar uma autopercepção distorcida proveniente de experiências negativas anteriores (Quadro 9).

“Tocar” e “partitura” apresentaram-se como as principais dificuldades. Frente à palavra *tocar* que eu percebia aparecer várias vezes, perguntei.

Eu: Quem escreveu que tem dificuldade de tocar? Você, Maria Bernadete? Você já tentou aprender tocar algum instrumento?
Maria Bernadete: Sim, violão.
Eu: E não conseguiu?
Maria Bernadete (gesto negativo com a cabeça)

Quadro 11 Trecho do diário de campo

Depois de “tocar”, “partitura” foi a palavra que melhor representou as dificuldades.

Eu: Quem escreveu a palavra partitura, mesmo?

Alessandra e Rosa : Eu!

Eu: Já tentou aprender a ler partitura? Com ou sem instrumento?

Rosa : das duas formas.

Alessandra: Nossa, não consigo nem imaginar. Não tenho nem vontade, de tão difícil. (DC)

Quadro 12 Trecho do diário de campo

Percebendo o destaque da palavra “partitura” perguntei o porquê e Ana Cláudia me disse sobre o desejo de saber o que está escrito nos materiais didáticos que chegam na escola:

- Nossa, tem tanto material aqui disponível. Imagina se eu soubesse tocar essas músicas com as crianças? Elas iam adorar.

Quadro 13 Trecho do diário de campo – Ana Cláudia

Tem sido uma prática fortemente apoiada na educação musical atual, que a leitura e a escrita musicais devem ser incorporadas à iniciação musical na medida em que o aluno já consiga, lidar com aspectos da linguagem musical por meio da prática (GAINZA, 1988; BRITO, 2003; FONTERRADA, 2008).

Mais uma vez, precisei estranhar o meu lugar de fala, porque, como educadora musical é possível que eu escolha quando é o melhor momento para se iniciar a aprendizagem da escrita e leitura musicais dos meus alunos, sobretudo das crianças. Mas o que significa para um adulto não saber ler ou decifrar um código que está no seu cotidiano? O que significa para um professor não conseguir entender o material didático que contém partituras? Vanessa Weber (2017), ao pesquisar sobre a importância da confiança do professor unidocente para o ensino de música, aponta que um dos motivos que desmotivam esses profissionais também se relaciona ao fato de não conseguirem interpretar os materiais didáticos, tanto pelos conceitos, quanto pela leitura de partituras e outras especificidades contidas nesse tipo de recurso (WEBER, 2017).

Tocar, a palavra mais citada no quadro minhas dificuldades, e o porquê de ser tão citada será retomada a partir do quadro sobre os sonhos. De imediato me chamou a atenção quantas vezes ela foi citada e questionei:

- Quanto a tocar, essa palavra está aqui porque vocês já tentaram tocar algum instrumento ou porque é uma impressão?
 Eu já tentei tocar várias vezes. Meu filho mais novo toca violino, minha mais velha toca teclado, mas eu tentei várias vezes e não tem jeito. Eu até começo bem, mas depois chega uma hora que eu não consigo aprender mais nada, acho que é um bloqueio mesmo.

Quadro 14 Trecho do diário Itinerante

Na medida em que avançávamos no diálogo e na descoberta das necessidades como grupo e como indivíduos, atividades práticas eram realizadas com o objetivo de checar as interpretações que a pesquisadora fazia das palavras escritas e ditas. Nessa fase, o canto, os movimentos, o tocar e o criar se davam sem muitos direcionamentos de minha parte, para que as participantes mostrassem suas habilidades e saberes já construídos. Essa checagem prática foi muito importante na investigação.

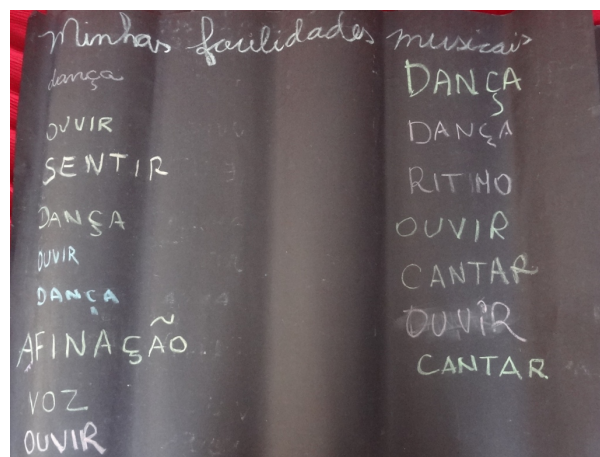


Figura 16 Painel 4 Minhas facilidades musicais



Figura 17 Nuvem de palavras do painel 4

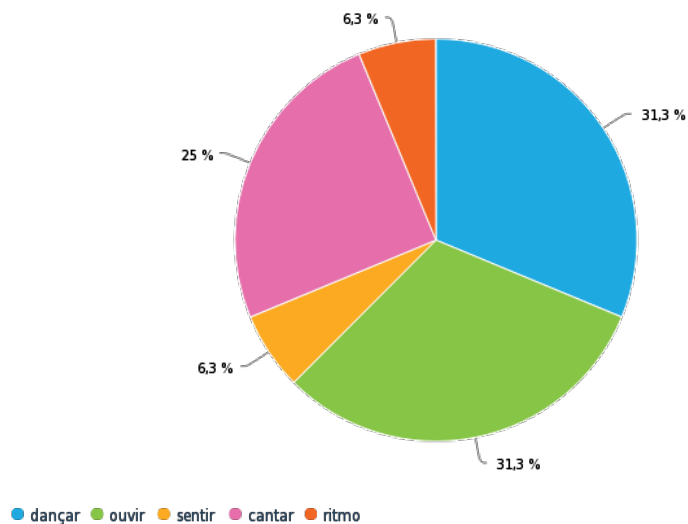


Figura 18 Gráfico do Painel 4

Enquanto dançar foi a palavra que mais se repetiu entre as facilidades (Fig. 18), os movimentos, em geral, na avaliação da pesquisadora, foram os que mais necessitaram de atenção e sensibilização. A seguir, descrevo as atividades usadas para a checagem da prática. O objetivo dessas atividades eram, conforme Freire (2016) refletir sobre o discurso pronunciado referido à práxis. Como nessa investigação lidávamos com o que participantes diziam saber e pensar sobre música, a práxis abordada era o próprio fazer musical. O exercício seguinte foi baseada nos exercícios rítmicos de Dalcroze¹⁷

¹⁷ Emile Jaques- Dalcroze (1865-1950) foi um educador musical suíço que desenvolveu um método de educação musical que visava o desenvolvimento das faculdades auditivas e motoras, a sensibilidade, a criatividade e a expressão (FONTERRADA, 2008).

- Bom, nós vamos começar assim: eu vou tocar uma música no piano e vocês vão andar pela sala ao som dessa música. Não vou cantar, apenas tocar:

Quadro 15 Trecho do diário de campo

Como aquela também era uma atividade diagnóstica, não sugeri que elas andassem no ritmo da música e nem dei nenhuma demonstração de como elas deveriam andar. Embora Fátima e Maria Bernadete tentassem ouvir a música e andar junto com ela, a maioria andava arritmicamente¹⁸

Antes de tocar mais duas vezes a melodia de *Desperta no bosque*¹⁹, pedi para que elas se inspirassem com a orientação seguinte:

Eu: Imaginem esse parque maravilhoso de vocês, depois de um período muito, muito cinza, a gente está quase na primavera e a gente já consegue ver as primeiras cores surgindo. Agora eu quero que vocês se imaginem andando por esse parque, tendo a oportunidade de ver as primeiras flores aparecendo. Eu vou tocar de novo e eu quero ver como esse passeio será. Embora ainda um pouco arrítmicos, os passos já pareciam menos automatizados, no vídeo, os corpos parecem mais eretos e existe uma tentativa maior, por parte de algumas como Elisângela e Ana Cláudia, a sincronizar o corpo com a música.

Quadro 16 Trecho do diário de campo

Num terceiro momento, pedi para que elas, que ao invés de caminhar pela sala livremente, caminhassem em roda e tentassem chegar à um movimento uniforme entre elas. Após essa instrução, houve um pouco mais de racionalização do movimento.

Esperava que elas conseguissem ao menos reconhecer quem entre elas fazia o movimento mais coerente ao ritmo da música. Ainda que não executassem por si mesmas, os ficaram mais sincronizados, mas percebi que o compasso ternário da melodia tinha dificultado um pouco. Decidi, então partir para a música *Yellow Submarine*²⁰, de compasso quaternário. Os movimentos se tornaram bem mais

¹⁸ Arritmia é um termo desenvolvido por Jacques Dalcroze para designar o desencontro entre a concepção do movimento e a sua execução.

¹⁹ Ver anexo 3.

²⁰ Composição de John Lennon e Paul McCartney.

sincronizados com a música, por outro lado, a qualidade do passo ficou mais próxima da marcha do dia a dia.

Após esse momento, aprendemos a melodia da canção folclórica *Desperta no bosque*. Ao entregar as partituras, logo ouvi de Alessandra:

- Ah, mas eu não sei ler isso não. Eu já tentei, mas pra mim isso é grego!

Quadro 17 Trecho do diário de campo

Expliquei que estava entregando a partitura, porque sabia que algumas ali, como Fátima e Elisangela, que já haviam sido minhas alunas, tocavam flauta e poderiam querer executá-las no instrumento, mas que não se preocupassem em ler as notas, mas apenas a letra que se encontrava em versos logo abaixo da partitura.

. Eu cantava um pequeno trecho e elas repetiam. Gradativamente ia aumentando o trecho até que elas conseguissem cantar a canção inteira, que era bem curta. Para aprendermos o desenho melódico e o ritmo da música fizemos movimentos com diferentes partes do corpo, tocamos o ritmo na palma, nos pés e, por último, utilizamos lenços para dar movimento às frases.

Nosso último exercício foi andar pela sala, não mais em círculo, mas buscando autonomia nos movimentos e cantando a canção.

CO: percebi que ambas abordagens (em círculo e andar livre) são ferramentas possíveis para desenvolvimento rítmico: a primeira, embora seja mais "padronizadora" e contribua para que o aprendizado individual melhore a partir da observação das demais, também torna mais evidente quem " não está conseguindo, ou algum erro. O andar livre, embora seja menos colaborativo em ajudar quem está com dificuldade, não evidenciava tão fortemente quem não está no padrão.

CO: Percebi que às vezes, quando não conseguem executar alguma atividade, percebem essas dificuldades e se constrangem, por isso, atividades onde o erro não fique tão evidente às vezes são mais indicadas, como o andar livre (fora da roda).

CO: a autocrítica é constante, devo cuidar para que ninguém se sinta exposto

Quadro 18 Trecho do diário de campo

3.1.5 Meus sonhos e anseios musicais?

Por último, achava necessário saber sobre os seus objetivos como aprendizes em música e, conseqüentemente, por que elas haviam se disposto a voluntariar-se nessa pesquisa.

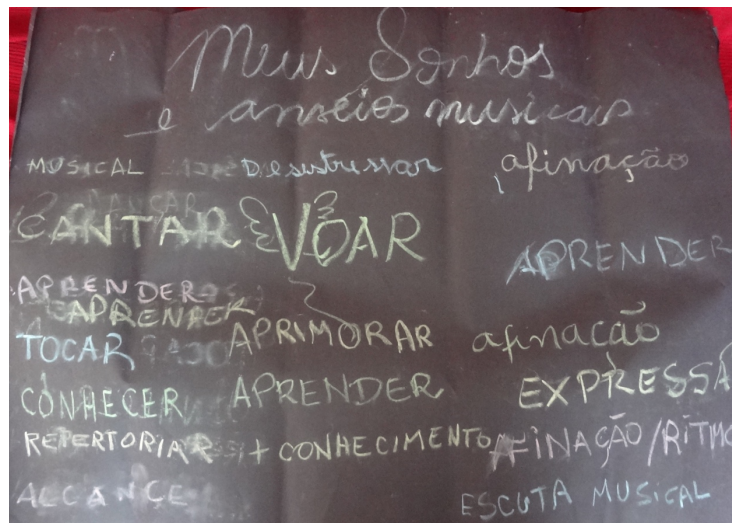


Figura 19 Painel 6 Meus sonhos e anseios musicais



Figura 20 Nuvem de palavras do painel 6

Quanto à palavra mais citada *aprender*, perguntei o que ela significava para elas. Entre as principais respostas:

Mara: Eu coloquei aprender porque eu acho que eu não sei nada.
Fátima: É, Helô. Eu não coloquei aprender, mas eu acho que quem coloca é porque é o momento que tem a oportunidade de conhecer mais sobre isso. Eu até cheguei a ter aulas de música na escola, mas muitas eu acho que não.
EU também, coloquei aprender porque eu não entendo nada de música. Eu tô aqui pra aprender. (Renata Zebral)

Quadro 19 Trecho do diário de campo

“Aprender” foi a palavra mais citada no painel de sonhos, ela se relaciona com as palavras *tudo* no painel das dificuldades e com as respostas “porque eu não sei nada” e “não entendo nada de música” (Quadro 18). No artigo considerado o primeiro texto a tratar sobre a educação musical de adultos iniciantes, Forrester (1975) já relatava características importantes do adulto aprendiz: “Certamente eles não estão lá por causa da pressão dos pais ou do grupo de pares. Eles estão lá simplesmente porque querem aprender algo que acreditam ser valioso - talvez o mais puro de todos os motivos para aprender” (FORRESTER, 1975, p. 58).

Embora a palavra *tocar* e *partitura* tenham aparecido muitas vezes no painel das dificuldades, *partitura* não apareceu nenhuma vez no dos sonhos e *tocar* apenas uma vez. Sobre essa questão, tivemos o seguinte diálogo:

Eu: Então, na semana passada vocês escreveram sobre as dificuldades e eu percebi que tocar é uma dificuldade pra muitas de vocês. Hoje o tocar não está mais nos painéis de sonhos de vocês. Porque tocar deixou de ser um sonho?
Fátima: Então, para mim, por exemplo, eu quero gostaria muito de melhorar nisso eu gostaria muito de aprender tocar violão para tocar com as minhas crianças porque eu acho que isso é importante, mas eu sei que é difícil também.

Quadro 20 Trecho do diário de campo

Mais uma vez, a situação-limite pode ser constatada nesse conjunto de contradições: quanto *partitura* e *tocar*, que apareceram no painel anterior como as maiores dificuldades e não são citadas no painel de sonhos. Apoiando-me em Freire (2016), isso pode significar que a dificuldade não tem o significado de desafio, mas uma situação inexorável.

3.1.6 Redução temática: checagem dialógica das necessidades

A primeira parte da intervenção-ação incluiu a investigação dos temas geradores no tocante à relação entre as participantes e a música, de modo a constatar o ponto de partida para a pesquisa e suas ações. Levou-se em consideração não apenas o que as participantes diziam, mas refletiu-se sobre a palavra dita e a prática musical, bem como seus objetivos relacionados às suas habilidades musicais.

É importante ressaltar que muitas constatações ainda eram apenas uma construção da minha própria percepção e do meu modo de observar aquela realidade. Entretanto, num processo educativo que se tenha por base a conscientização, não adiantava que eu identificasse as contradições, mas que elas também as percebessem e se impusessem na intenção de superá-las (FREIRE, 2016).

Mesmo interpretando aquela realidade e achando saber quais seriam os próximos passos, isso não me autorizava, enquanto pesquisadora, a decidir os conteúdos da próxima etapa sozinha (FREIRE, 2016). Foi importante utilizar-me das abordagens mais próximas reveladas pelas participantes que apareceram na nuvem de palavras das facilidades (Fig. 18), e promover espaços de criação coletiva e individual para que percebêssemos nossa musicalidade e nosso potencial de ir além juntas.

Ao final do terceiro encontro, elaborei um material simples contendo algumas das minhas impressões e fiz uma análise muito parecida com a que foi descrita acima, expondo às participantes os registros e algumas análises. As participantes me ajudaram a chegar em algumas constatações e propuseram algumas ações. A seguir, apresento os tópicos discutidos na redução-temática e algumas ações propostas.

Em primeiro lugar, constatamos que a música tinha um significado positivo para a maior parte delas. Elas atribuíam à música a capacidade de se autorregular emocionalmente (ver p. 65). Mais de 80% das participantes cantavam e/ou escutavam música no dia a dia, mas não consideravam, pelo menos não imediatamente, o cantar em sala de aula como uma atividade musical. Ao questioná-las sobre o porquê do fazer musical pedagógico da sala de aula ter sido tão pouco citado como experiência musical, justificaram que não se lembravam dessa atividade na hora de escrever ou porque era algo de muito fácil execução. **Ação:** utilizar repertório variado, considerando músicas infantis, para que elas possam cantar no dia a dia com as

crianças. Entretanto, concordamos que as músicas poderiam ser mais exigentes do ponto de vista vocal, e menos conhecidas.

Ainda sob essa perspectiva, é necessário olhar para a importância da canção popular, já que o número total de participantes citou canções desse gênero como suas músicas favoritas. **Ação:** continuar o desenvolvimento técnico do canto, com repertório de canções.

As atividades musicais com canto, movimento, escuta criativa e execução de instrumentos realizadas nos três primeiros encontros, período dedicado à investigação da prática, revelaram algumas incongruências: algumas que diziam ter dificuldades em cantar apresentavam vozes cantadas afinadas; ao contrário, as que diziam ter facilidade com o canto, mas cantavam com pouquíssima inflexão melódica. **Ação:** desenvolver a dança e o canto como atividades de auto percepção: cânones, criações de melodias a partir do canto, invenção de coreografias, etc.

Apesar do fazer musical não ter sido uma vivência oportunizada ao longo da vida da maior parte das participantes, elas conseguiram desenvolver habilidades musicais ao longo de sua experiência cotidiana musical pessoal e também por meio da rotina com as crianças. Não saber nada de música ou ter dificuldade em tudo, conforme registrado nos painéis e em algumas falas, quando confrontados com seu desempenho nas atividades práticas, podiam ser compreendidos como uma hipérbole aplicada ao discurso ou como uma visão distorcida de si mesmas.

Na tentativa de “devolver o universo temático recolhido na investigação em forma de problema” (FREIRE, 2016, p.) concordamos que estávamos pouco conscientes do que sabíamos. As ações seguintes tinham o compromisso de ajudar nesse processo de conscientização.

3.2 *Sendo mais a partir do canto e do movimento – as facilidades cantar, dançar e escutar como trampolins*

O segundo ciclo, no qual ações sugeridas no primeiro ciclo iam sendo construídas, não se deu de maneira linear. A seguir, remonto as ações tendo como

critério a junção de atividades parecidas e sua progressão enquanto superação de dificuldades e conscientização de tal processo.

O objetivo dessas atividades era promover espaços de criação a partir de uma obra musical já estabelecida, como, por exemplo: a partir da escuta de uma música instrumental criar movimentos, a partir de uma canção, criar pequenas coreografias; a partir de coreografias pré-estabelecidas, improvisar com a voz ou instrumentos; e a partir de melodias, criar acompanhamentos com instrumentos de fácil execução ou com instrumentos pentatônicos, etc.

Gênese: o movimento da criação

As atividades iniciais consistiam em criar movimentos a partir de uma música instrumental. As músicas utilizadas exploravam inflexões de intensidade e andamento (acelerando, retardando, crescendo, decrescendo, ralentando). A primeira delas foi a versão instrumental de *O palhaço e a bailarina*, de Cecília Cavalieri França.²¹

Eu: Agora a gente vai criar os movimentos para cada uma dessas partes. Dica, deixe-se conduzir pelo ritmo da música, ela mesmo vai ditando as direções e inspirando vocês. Eu vou colocar o áudio e a gente vai junto, OK?

C.O: Nessa atividade, trabalhamos bastante a questão do fluxo musical, e a plasticidade do pulso musical, o qual nem sempre está submetido a uma constante. Isso ajudou bastante na introdução a essa abertura da atividade do ouvir.

Quadro 21 Trecho do diário de Campo (4º encontro)

O objetivo dessas atividades era despertar a percepção para o tempo musical, e que pudessem desenvolver a habilidade de movimentar-se na música além da marcha do dia a dia. Para isso foram utilizados exercícios rítmicos para o despertar da percepção do fluxo musical, que, de acordo com Dalcroze (1988), não é um tempo cronológico, nem pode ser resumido a variações de frequência estanques e subsequentes, mas é fluido com um rio.

Instrumentos pentatônicos: acompanhando pequenas canções

²¹ FRANÇA, C. C. Poemas musicais: ondas, meninas, estrelas e bichos. Belo Horizonte, 2003.

Instrumentos pentatônicos, entre eles kânteles, xilofones e metalofones, com a afinação ré, mi, sol, lá, si, ré, mi, eram utilizados com o objetivo de possibilitar a improvisação de acompanhamentos de melodias. As escalas pentatônicas são tradicionalmente utilizadas em diferentes abordagens educativo-musicais, tais como nas de Zoltán Kodály²², Carl Orff²³ e Rudolf Steiner²⁴, tendo objetivos e aplicabilidades diferentes em cada uma delas. Nessa intervenção os instrumentos pentatônicos foram utilizados com o objetivo de possibilitar a improvisação e evitar as tensões e polarizações típicas dos modos maior e menor.

Esse tipo de atividade foi realizado três vezes ao longo do segundo ciclo da pesquisa. Basicamente, consistia em criar um acompanhamento para uma melodia cantada, utilizando-se de instrumentos pentatônicos. Outros instrumentos estavam à disposição, mas por razão de análise apenas abordarei o processo de criação das pessoas que tocavam kântele²⁵ (Figuras 23 e 24).

22 Carl Orff (1895-1982) foi um educador musical alemão. A escala pentatônica em sua abordagem era um elemento facilitador nas atividades de improvisação, e correspondia às suas ideias sobre a “evolução musical” ou “recapitulação musical”. Para ele, o aprendiz musical deveria percorrer o mesmo “caminho” musical que percorreu a humanidade. (FONTEERRADA, 2008)

23 Zoltán Kodály (1882-1967) foi um etnomusicólogo, compositor e educador musical húngaro, bem como Carl Orff, é um dos principais representantes dos chamados “métodos ativos” da educação musical, da primeira metade do século XX. Segundo Fonterrada (2008), o pentatonismo foi adotado por Kodály em seu método de ensino musical como meio para reconstruir a identidade musical húngara e como facilitador da iniciação musical por meio do canto.

24 Rudolf Steiner (1861-1925) foi um filósofo alemão, fundador da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf. Em uma de suas palestras sobre música, proferida para educadores em Stuttgart, Alemanha, em março de 1923, ele propôs o “Ambiente de Quinta” (*Quintenstimmungen*) como a atmosfera musical que deveria envolver as crianças até os 9 anos de idade. A escala pentatônica seria a base dessa abordagem e deveria conter os seguintes tons: ré, mi, sol, lá, si (ré, mi). Nesse ambiente musical as crianças vivenciariam conjuntamente os intervalos de quinta e a escala pentatônica, também influenciado pela ideia da recapitulação musical, também presente no pensamento de Carl Orff.

25 O Kântele é um instrumento de origem finlandesa, da família das liras. Nas escolas Waldorf, ele é usado pelos professores durante o Jardim de infância. Aos 6 anos, as crianças começam a aprender a tocá-lo, por ser um instrumento de fácil manuseio, tocado apenas com cordas soltas. Sua afinação perfaz a escala pentatônica ré, mi, sol, lá, si, ré, mi.



Figura 21 Kântele - arquivo da pesquisadora



Figura 22 Vivência com kântele e a escala pentatônica

Na primeira vez em que a atividade foi realizada pedi para que, uma de cada vez, realizasse um acompanhamento no kântele. Era a primeira vez que levava esse instrumento. Não expliquei a forma como tradicionalmente ele era tocado, nem falei o que era um instrumento pentatônico. Apenas pedi para que elas inventassem uma forma de enfeitar a música que cantávamos com aquele instrumento.

Dessa vez, a primeira participante tocou puxando as cordas com o polegar e indicador. Da segunda até a sexta participante, tivemos uma sequência de padronizações: a mesma forma de segurar o instrumento (como um violão), puxar as cordas com o movimento de pinçar para fora, tocar uma nota de cada vez, sem variação de duração, apenas no pulso musical.

Dentre todas as que tocaram (total 8), apenas a sétima quebrou a padronização: explorou uma variedade de ritmos e mudou a técnica, ferindo as cordas num rasgueado. A seguir, a última pessoa a tocar reproduziu a sétima performance, no que tange à técnica (rasgueado) e à variação rítmica.

A segunda vez que essa atividade foi realizada com esse mesmo instrumento se deu no mesmo dia que, estando em posse de uma quantidade de seis kânteles pudemos realizar uma pequena oficina sobre como utilizar esse instrumento para acompanhar canções, na qual abordamos elementos sobre o histórico desse instrumento, seus recursos, modos de tocar, aspectos mais teóricos como afinação e uma noção básica sobre como entoar três canções, que pudessem ser acompanhadas pela escala pentatônica.

Nos momentos finais dessa aula, tivemos a oportunidade de relembrar o que havíamos realizado na última semana. Com o objetivo de adicionar ao diário comentado as impressões delas referentes às atividades e para resgatar o que já havíamos feito com aquele instrumento. Perguntei se elas se lembravam da atividade na semana anterior:

Então, meninas. Vocês se lembram qual atividade nós fizemos com o kântele, semana passada? Nós só tínhamos um, mas nós fomos revezando...
Ivanice: exploração de instrumentos
Eu: Por que você acha que nós exploramos?
Ana Cláudia: Para mim foi uma exploração porque a gente não conhecia. Nem sabia como tocar. Agora não, você ensinou a gente, é diferente.

Quadro 22 Trecho do Diário itinerante (5º encontro)

Nesse momento, não tive ideia de como continuar o diálogo, e no registro do diário comentado a conversa toma outro sentido. Por esse motivo, recorri aos vídeos para tentar lembrar da atmosfera de cada dia de atividades com os instrumentos pentatônicos e percebi que o ritmo da aula e a interação entre as participantes é mais intenso no segundo dia e a atividade se estende mais do que deveria.

Coube então analisar o que eu havia feito de diferente e também a abordagem utilizada em cada um dos dias. No primeiro dia, eu inicio a atividade com:

Meninas, à vontade...

Eu trouxe esses instrumentos porque eu acho que são bastante intuitivos, e eu gostaria de ouvir um pouco como vocês improvisariam algo que possa ocorrer durante toda a música. A única indicação é: usem esses instrumentos para enfeitar a música, ou seja, para deixá-la ainda mais agradável, ainda mais bonita. Pode ser?

Quadro 23 Trecho do diário de Campo (4º encontro)

Quanto ao desenvolvimento do segundo dia:

Eu: Bom, vamos começar: Boa, noite! Tudo bem com vocês?
Fátima: ah, hoje tem um para cada um, olha! Como é que chama mesmo, Helô?
Eu: Oi.
Fátima: como é que chama mesmo?
Eu: O instrumento? Kântele!
Mara: Cantare?
Eu: Kântele
Fátima: Kantelê?
Eu: Kântele
Mara: Kântele
Alessandra: Ele é tipo a cítara?
Eu: Mais ou menos, a cítara que a gente geralmente tem em casa é diatônica, ou seja, ela tem todas as notas naturais, do, ré, mi, fá, sol, lá, si, do. Esse não. Esse é pentatônico. A pentatônica só tem cinco notas.
Alessandra: tem afinação?
Eu: Tem. A afinação dele é ré, mi, sol, lá, si, ré, mi. Eles estão todo meio desafinados, mas aí na medida que a gente for tocando, e o que estiver muito ruim eu vou aí e ajusto. Vamos fazer uma roda?
Eu: A gente abraça ele, parte menor na perna, parte maior em cima, e apoia na perna esquerda. E ele fica sempre virado para lá...
Ok. Lembra daquela mão que nós fizemos no começo?
Eu: Para dentro e para fora, para dentro e para fora. Tenta fazer junto com todo mundo.
Eu assobio de duas maneiras diferentes para indicar o movimento de dentro e fora do kântele.

Quadro 24 Trecho do diário de Campo (5º encontro)

No primeiro dia de atividade com os instrumentos pentatônicos, ofereci o kântele e pedi para que elas se sentissem à vontade para criar algo para acompanhar a canção. Já no segundo, existe um diálogo que antecede a atividade, e elas vão tentando construir um conceito em relação ao instrumento “Como é o nome dele mesmo, Helô?” (Fátima, DC), Kantelê? (Mara, DC), e estabelecer relação com algum

conceito já conhecido “Ele é tipo uma cítara? Ele tem afinação” (Alessandra, DC). Knowles (1984), ao estabelecer as cinco premissas básicas a respeito da andragogia, em primeiro lugar afirma que os adultos “ necessitam de saber o motivo pelo qual devem realizar certas aprendizagens”.

O engajamento no aprendizado desse instrumento vai ficando ainda maior, na medida em que a coordenadora Elisangela vai contextualizando o instrumento nas práticas pedagógicas nas escolas por onde passou:

Elisangela: Então, gente, quando eu coordenava as escolas da Região 10, nós equipamos as escolas com instrumentos pentatônicos. O Kântele também, né, Helô? Era excelente, porque aí fica uma outra coisa as aulas de música, né, Helô?

Quadro 25 Trecho do diário de Campo (5º encontro)

Dentro da perspectiva andragógica, a exposição de conteúdos não possui menor importância que a abordagem experimental na condução das experiências de aprendizagem, desde que o “facilitador procure ilustrar os novos conceitos ou generalizações apelando para as experiências de vida dos estudantes” (NOGUEIRA, 2004, p. 8)

Ao final da atividade perguntei o que elas tinham achado da oficina. Alessandra, imediatamente respondeu:

Alessandra: então, eu gostei bastante só que na hora que você começou com essa coisa de nota “si” eu já travei. Ai eu já pensei... nossa isso não é para mim. Então, isso é bom para mim enquanto me faz relaxar, quando vejo que não estou conseguindo, eu já fico estressada... (risos de algumas pessoas na sala)

Quadro 26 Trecho do diário de Campo (5º encontro)

Outro trecho do diário-elaborado, feito com a ajuda do vídeo descreve a situação:

Eu: Então, para que a música fique bem acompanhada pelo kântele, a gente precisa começar na nota certa. Porque se a gente começar em qualquer tom, o kântele não vai servir como acompanhamento para essa música que é pentatônica.

Então, "Debaixo da ponte...". Vamos brincar com isso, então... Pra dentro, pra fora...

"Debaixo da ponte..."

Eu: Quem tá com instrumento de sino? Legal. Então quando a gente fizer... Vamos tentar uma vez, kânteles e sinos. Três, quatro...

C.O: Percebo Alessandra fazendo um sinal negativo com a cabeça, deita o kântele na perna e pega um caderno e caneta, e faz alguma anotação.

Quadro 27 Trecho do diário de Campo (5º encontro)

Ao tratar sobre o estabelecimento do clima de aprendizagem, que é uma das etapas do ciclo andragógico proposto por Knowles (1984), Nogueira (2004) enfoca os aspectos da ansiedade e desconfiança quando possuem dificuldades na aprendizagem:

Pelo que só aprenderão em profundidade quando sentirem que as diferenças são respeitadas, que os seus erros não serão alvo de comentários e que a colaboração é incentivada. (Nogueira, 2004, p. 8)

Também é possível reconhecer que, entre o primeiro encontro, onde as participantes eram convidadas a tocar intuitivamente, e o segundo, onde aspectos técnicos e teóricos dos instrumentos pentatônicos foram abordados, parece ter havido melhor desempenho do grupo neste último. O que pode ser inferido pela reposta de Ana Cláudia (Quadro 21) é que existe um melhor aproveitamento do aluno adulto em aprendizagens que o desafiem.

O canto

Quando eu ouvi o grupo cantando junto pela primeira vez, nos últimos minutos do primeiro encontro, fui surpreendida com um grupo de vozes ávidas: uso esse termo "ávido", não para caracterizar um grupo afinado ou desafinado, equilibrado ou não, mas a impressão que eu tinha era que essas vozes cantadas eram bastante utilizadas. Não era um novo grupo que eu estava conhecendo de pessoas que nunca haviam cantado antes. Havia volume e um intuitivo gesto para produzir a melhor emissão possível. Aos poucos, essa impressão foi encontrando respaldo em dizeres como "eu acho que não cantar na educação infantil não é uma opção, porque as crianças

gostam muito, e a música faz parte da rotina mesmo” (Fátima), ou na fala de Mara “a gente canta muito na sala de aula porque eles gostam” (DC).

Mesmo com alguns indícios de que o canto fazia parte da convivência escolar e da rotina de parte considerável desse grupo. Conforme apontado no primeiro capítulo, é preciso considerar que a experiência de ser professor unidocente é uma prática única.

Cada professor tem um jeito de ser (BELLOCHIO, 2017), é possível compreender essa frase de Mara, a partir do histórico dessa professora, que revelou ter tido aulas de música na escola, participar de corais na igreja e ter feito os três anos do curso de Ampliação Musical para professores. Além disso, ela já havia revelado que encontra em seu contexto de trabalho uma atmosfera receptiva e incentivo para que as vivências musicais permeiem o tempo e as tarefas do cotidiano escolar. Reluto em perder de vista que essa pró-atividade e confiança de usar o canto na sala de aula, não seja apenas resultado de uma condição especial, mas um estágio de alguém que teve oportunidades de desenvolver sua musicalidade.

A invenção, a criatividade e a construção de materiais musicais foi uma linha condutora de todo o trabalho, mas não sem desafios. Ao trabalharmos em uma roda de eco, onde cada um criaria um pequeno motivo rítmico e todas imitariam, algo que acontecia várias vezes era a participante repetir o último motivo apresentado, ou simplesmente cantar uma canção conhecida em vez de criar um motivo novo, conforme havia sido orientado.

A primeira parte de todos os encontros eram dedicados ao diário comentado e à prática do canto. Cantávamos informalmente, músicas que lembrávamos e que eram recordadas por alguma reflexão durante os minutos de diário comentado e praticávamos exercícios vocais seguidos pela prática de um repertório organizado previamente. A seguir trago algumas reflexões sobre a prática de cantar cânones. Início pelo modo como as primeiras experiências foram sendo construídas:

Eu: Agora é que são elas. Nós faremos a mesma coisa, a roda de dentro para a direita e a roda de fora pulsa para a esquerda com a defasagem de uma frase musical. Ou seja, as dentro começam cantando e andando para a direita e aí vocês de fora esperam até que elas cheguem à segunda frase (com ela chegou o canto...) para vocês começarem. Pode ser assim?

Paula: É um cânone?

Eu: - Sim, isso! Todo mundo sabe o que é um cânone? (Alessandra e Elisângela vão em direção ao caderno e caneta para tomar nota)

Cânone, tem vários tipos de cânone, mas basicamente é uma melodia entoada por no mínimo duas vozes, que cantam a mesma melodia com determinada defasagem entre elas. Vamos tentar?

Quadro 28 Trecho do diário de campo (5º encontro)

Mais uma vez, a busca pela conceituação das atividades reaparece na fala e nas ações das participantes. Desta vez, além do interesse de Paula em saber se a experiência se referia a algo já conhecido, Alessandra e Elisangela tomam nota das explicações, o que tem uma influência direta no teor do que digo em seguida, pois acabei sentindo-me impelida em desenvolver um pouco mais a explicação, já que havia pessoas claramente interessadas (com caderno e caneta em mãos):

Eu: Então, a gente vai fazer esse cânone, ele vai ser trabalhado cuidadosamente, mas hoje a aula já está acabando e a gente acabou conseguindo fazer só uma única vez. Mas é um processo de grupo e de confronto bastante intenso. No começo a voz do outro incomoda a gente, mas aos poucos a gente vai aprendendo a disfrutar desse encontro.

Quadro 29 Trecho do diário de campo (5º Encontro)

Algumas semanas seguintes, no momento do diário comentado, indaguei em tom jocoso sobre os cadernos e as anotações:

Gente, então, eu acho interessante que às vezes eu digo algo e vocês tomam nota, fico curiosa. Isso ajuda vocês em alguma coisa? Eu geralmente trago o material da aula nos slides e impresso, mas geralmente ele se resume a partituras e letras de música. Ajudaria vocês se eu trouxesse algum texto mais conceitual?
Elisangela: Então, Helô. Eu que dou essas formações de música para as professoras aqui, e ai é legal que a gente tá gravando as atividades e ai depois eu tenho tudo anotado, entendeu?

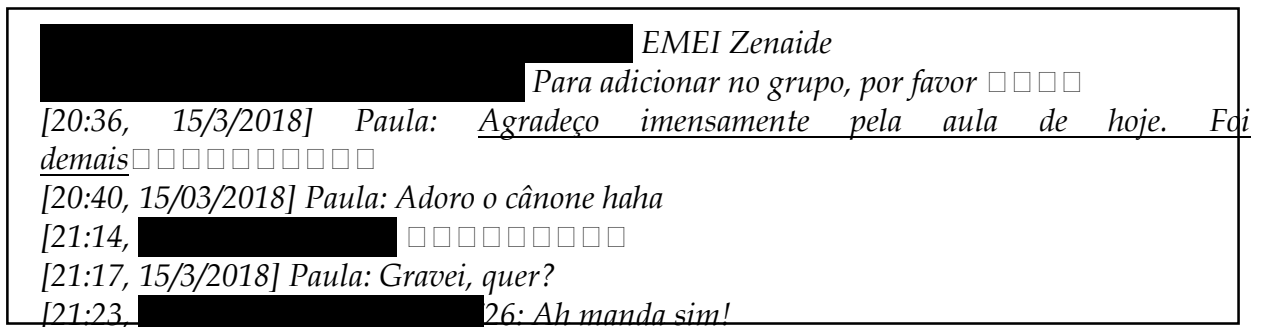
Quadro 30 Trecho do diário de campo (5º encontro)

Elisangela ocupava-se em fazer notas em um caderno para que depois ela pudesse se utilizar desses conceitos nas formações que depois ela teria de oferecer aos professores em ocasiões como as HTC's, por exemplo. Em primeiro lugar resalto a perspectiva de Figueiredo (2005) ao atribuir à dificuldade de reconhecer os conteúdos musicais um dos desmotivadores de professores unidocentes de incorporarem música como um conteúdo formal em suas aulas.

Nesse caso, Paula Goto relacionou um conhecimento prévio, com instruções de execução de uma atividade que resultaria na realização de um cânone (Quadro 27). Fazendo com que eu, mais uma vez, trouxesse exposição teórica para antes da

prática, algo que é o oposto do que preveem os chamados métodos ativos²⁶, ao lidarmos com conteúdos musicais com crianças (FONTERRADA, 2008)

Ainda sobre o cânone, faz-se necessário apontar que essa experiência foi muito celebrada pelas participantes, conforme podemos inferir via um comentário da própria Paula no grupo do *WhatsApp*:



Quadro 31 Trecho da conversa do WhatsApp (após o 6º encontro)

Aqui cabe uma observação importante em relação à importância de se considerar numa formação musical humanizadora de educadores que as experiências musicais sejam compatíveis com as possibilidades do adulto. Explico: cânones não estão previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs), entretanto, cantar cânones pode ser uma experiência significativa para o adulto. Esse é um exemplo de que além do tipo de abordagem (discutidos a partir dos Quadro 21), os conteúdos que impactam e são significativos do ponto de vista da experiência estética também são diferentes daqueles que o educador levaria para a sua rotina em sala de aula.

3.3 Da Imitação à Invenção

Uma vez apoiados na ideia de que para contribuir com a formação musical de

²⁶ Métodos ativos são propostas para o ensino musical surgidas no início do século XX inspiradas nas descobertas científicas em diversas áreas como psicologia, biologia e desenvolvimento humano. FONTERRADA (2008), aponta que também a sociedade passara por diversas mudanças estruturais e os “métodos ativos” aparecem como resposta as novas estruturas na sociedade ocidental na virada do século XX e também em embate aos métodos tradicionais, baseados na técnica instrumental e na teorização da música desde as primeiras aulas. Em geral, esses métodos costumam partir da condição do indivíduo, e, a partir disso cooperar para o desenvolvimento da musicalidade por meio da experiência do fazer musical, da espontaneidade, criatividade, observação e movimento.

unidocentes em música é necessário reconhecê-los como sujeitos de um processo histórico, conforme apontado no capítulo teórico. Reconhecendo os processos de aprendizagem como momentos de conscientização e compensação de processos de exclusão do fazer musical, apresentaremos as atividades que tiveram por objetivo a superação da imitação musical em direção à criação de variados aspectos musicais, sejam eles mais concretos e visuais como o movimento e o timbre, até elementos mais abstratos como a criação de motivos rítmicos e pequenas melodias.

Conforme explorado no capítulo 2, os processos criativos podem contribuir com o desenvolvimento de várias formas do fazer musical, bem como a escuta e apreciação musical, o movimento e em formas mais consolidadas na educação musical como a improvisação e a composição.

3.3.1 - Compondo uma quadrinha/pequena melodia

Existem muitas formas de se compor uma melodia. Métodos tradicionais de composição indicam que é a partir do motivo²⁷, frases e partes são desencadeadas (SHOENBERG, 1990). Entretanto, a experiência com o tocar e a improvisação com as notas já havia nos ensinado o quão abstrato pode ser o âmbito estritamente musical das melodias (Quadro 21) e como poderia ser frustrante ter que memorizar os tons se esse âmbito musical ainda não estava tão bem incorporado.

Nesse sentido nos utilizamos de questões bem próximas, que já haviam aparecido tanto na investigação dos temas criadores, quanto nas atividades de conscientização: todas as músicas citadas possuíam letras, ou seja, eram canções.

A primeira parte da atividade, realizada no 6º encontro, consistia em inventar uma quadrinha de quatro versos e apresentá-la em grupo, de modo que ela não fosse apenas recitada, tal como um jogral, mas encenada com um grupo de até quatro pessoas. O objetivo era que elas sentissem a necessidade natural de impor um ritmo à quadrinha para que todas conseguissem interpretá-la juntas.

²⁷ Motivo é a menor parte significativa de uma peça musical (SCHOENBERG, 1990).

Che - gan-do à es - co - la a - ti - vi - da - deeu pos - so es - co - lher na

ro-daeu vou can-tar, ou - vir his-tó-rias e con-ver-sar Que coi-sa bo-a é

ho - ra de lan-char! A - go - ra no par-que nós va-mos ar-ra - sar!

Figura 23 Transcrição da quadrinha do grupo 1

Chegando à escola a atividade eu posso escolher
 Na roda vou cantar, ouvir histórias e conversar
 Que coisa boa: é hora de lancher!
 Agora no parque nós vamos arrasar!

No par-que te-nho di-ver - são quea - le - grao meu co - ra - ção. Cor - rer, brin-car, sal -

tar, da mi - nhain - fân - cia É o queeu que - ro guar - dar.

Figura 24 Transcrição da quadrinha do grupo 2

No parque tenho diversão que alegra o meu coração
 Correr, brincar, saltar
 Da minha infância é o que eu quero guardar

Co - mer, cres - cer, co - mer pa - ra vi - ver, o lan - che comos - a -

mi - gos a - go - raeu vou fa - zer

Figura 25 Transcrição da quadrinha do grupo 3

Comer, crescer, comer para viver
O lanche com os amigos, agora eu vou fazer

Meu no - me vou pe - gar no can - gu - ru co - lo - car Que be -

le - za! Meu no - me já - sei so - le - trar E e - le a i e - ne a Jota e a e - ne a

Jo - ta e es - se es - se i ce a e - le u a e - ne a

Figura 26 Transcrição da quadrinha do grupo 4

Meu nome vou pegar, no canguru vou colocar
Que beleza: meu nome já sei soletrar
E-L-A-I-N-E, J-E-A-N-E, J-E-S-S-I-C-A, L-U-A-N-A

A ho - ra do par - que che - gou. Va - mos cri - an - ças brin - car?

Mui - tos cas - te - los fa - zer, a brin - ca - dei - ra vai co - me - çar

Figura 27 Transcrição da quadrinha do grupo 5

A hora do parque chegou
 Vamos crianças brincar?
 Muitos castelos fazer
 A brincadeira vai começar

O que chama a atenção nessa primeira fase da atividade é que todas as quadrinhas dos cinco grupos tenham se voltado para a temática da rotina escolar em suas criações: parque, lanche e alfabetização são os principais temas retratados.

A segunda parte da atividade, realizada no 7º encontro, consistia em atribuir melodias às quadrinhas compostas. O desafio era cantarolar apenas a primeira frase de cada quadrinha. Para isso, fizemos um exercício com um pequeno trecho de um pequeno musical, onde cada frase do texto deveria ser entoada. Já nesse exercício era possível perceber a padronização dos aspectos rítmico-melódicos que elas improvisavam.

O grupo 2, que tinha o seguinte verso: “No parque tenho diversão que alegra o meu coração, correr, brincar, saltar, da minha infância é o que eu quero guardar”, começou a cantarolar e “encaixar”, fazendo alguns ajustes na letra, a quadrinha no tema folclórico “Nana neném”. Então, eu expliquei que elas tinham conseguido pensar numa melodia que tinha a ver com a letra, mas que elas tentassem cantarolar a primeira frase com uma combinação de notas que elas mesmas tivessem criado.

A segunda vez que elas me mostraram o que tinham construído até então, a quadrinha tinha sido adaptada à melodia de “A alegria”, uma canção religiosa. Então,

eu disse que o que elas estavam fazendo era uma paródia²⁸ e que elas poderiam, então, realizar o mesmo que o compositor da música original “Nana Neném” e “A alegria”, elas inventariam a melodia. Insisti que elas fizessem apenas as duas ou três primeiras palavras (equivalente ao primeiro motivo) e que me chamassem para que juntas tentássemos pensar nos próximos passos.

Quando voltei para ouvir o primeiro motivo, a própria Carmen sugeriu o segundo motivo, não sendo mais necessária a minha intervenção:

É no par - que que te-nho di-ver - são, o quea - le - gra o meu co-ra-
 5 ção: brincar, cor - rer e sal - tar. Brincar, cor - rer e sal -
 9 tar. Praa in - fân - cia re - cor - dar, praa in - fân - cia re - cor -
 13 dar: brincar, cor - rer e sal - tar. Brincar, cor - rer e sal - tar.

Figura 28 Brincar, correr e saltar (composição do grupo 2)

A inclinação a fazer uma paródia também aconteceu no grupo 3, que decidiu descartar a quadrinha e fazer uma composição desde o começo. A primeira melodia era uma paródia da música “Pindorama” (Paulo Tatit). Não era suficiente que eu dissesse que o que elas tinham feito era uma paródia, era necessário que elas mesmas percebessem isso e, por essa razão, toquei a melodia e pedi para elas tentassem lembrar de alguma música muito parecida com o trecho que elas fizeram. Então, a diretora da escola, Rosa disse que se tratava da canção em questão. Q

²⁸ A etimologia da palavra paródia refere-se a *odê* = canto e *para* (ao lado), algo como canto paralelo. Embora não exista na origem da palavra nenhuma referência a uma relação parasitária entre um canto e outro, dicionários como Houaiss e Aurélio Buarque de Holanda apontam o caráter caricato, jocosos e satírico da obra (RODRÍGUEZ, 2012). Neste trabalho paródia refere-se à utilização de uma melodia já existente, adaptando-a a uma nova poesia.

Para resolverem a questão da paródia, Fátima mudou a melodia da segunda palavra “brincadeira”. A partir dessa alteração, elas já conseguiram ter outras soluções de para os próximos versos da letra. Um detalhe importante dessa composição coletiva é que Rosa usava um pandeiro em ritmo de samba para acompanhar, o que pode justificar a presença marcante das síncopas. Ela me contou em outra ocasião que aprendeu tocar pandeiro frequentando rodas de samba e que já havia feito *backing vocal* em grupos de rap.

C G

Brin - ca - dei - ra, brin - ca - dei - ra. Va - mos

4 C F

ter u - ma au-la ma - nei - ra? É brin - can-do que - sea - pren -

7 C G C

- de de se - gundaa sex - ta fei - ra. Jo-gar bo - la e pe -

11 G C

te - ca, de - se - nhar e me-xer com me - le - ca. E de -

14 F G C

pois de tu - do is - so Ir pra ca-sa ti-ráuma so - ne - ca

Figura 29 Brincadeira (Grupo 3)

Para analisar o processo de composição de “A hora do parque” é necessário esclarecer que Mara iniciou a pesquisa com bastante dificuldade de cantar e pouquíssima inflexão dos tons cantados. Ela fez essa atividade com sua sobrinha Luana. Não diferente dos grupos anteriores, elas adaptaram a letra para que coubesse na melodia de “O cravo e a rosa” e, assim como o grupo anterior, não conseguiam perceber que aquela melodia já existia. Toquei o início da melodia no violão e pedi para que elas pensassem se conheciam aquela música e, rapidamente, elas responderam que se tratava da cantiga em questão.

Pedi para que elas cantarolassem apenas a primeira semi-frase “é hora do parque”, e que depois nós pensaríamos juntas nas seguintes. Quando voltei, elas já tinham a primeira frase inteira: “é hora do parque, vamos crianças brincar”. Toquei no violão e pedi para que Mara tentasse pensar nas palavras “muitos castelos”:

Como poderíamos cantar a palavra “castelos”? As crianças estão saindo do universo real do parque, para um mundo de imaginação. Como que a gente pode representar com o nosso jeito de cantar, entoar que estamos num universo imaginário?

Quadro 32 Trecho do diário de campo (7º encontro)

Ao tentar emitir as notas de “muitos castelos vamos fazer”, Mara conseguiu, pela primeira vez inflexionar os tons. Então tivemos o seguinte diálogo:

*- Isso! Você acabou de cantar vários tons agora. Porque? Você percebeu?
- É sério? Não sei. Acho que eu queria mostrar o que estava na minha cabeça.*

Figura 30 - Hora do Parque (Grupo 2)

Quando apresentou a melodia para o grupo, Mara, às vezes não alcançava as notas que elas haviam combinado entre elas, mas ela dizia: “não está bom”, “não é desse jeito”. Essa experiência com Mara foi o momento que eu considero que eu estive mais próxima de um momento de conscientização na pesquisa. Neste caso, não foi exatamente deixar de fazer algo considerado errado e passar a fazer algo considerado certo, e sim começar a ter consciência de onde se está e decidir por si

mesmo que rumos tomar. Até então o que mais se aproximaria da definição de inédito viável (FREIRE, 2016).

É ho - ra do par - que, va - mos cri - an - ças brin - car. Mui - tos cas -

6 te - los va - mos fa - zer, a brin - ca - dei - ra vai co - me - çar

Figura 31 Hora do parque (grupo 5)

Barrett (2003) aponta que a composição é uma atividade de liberdades e restrições. Ao passo que fazemos um diálogo interno com nós mesmos no ato da criação, em um ato simbólico de liberdade, também dialogamos com a cultura, que pode ser considerada uma restrição *per se*. É possível relacionar essa reflexão ao processo de transformação dos versos falados (compassos diferentes em uma quadratura irregular) em melodia (um único compasso do começo ao fim, quadratura equivalente a uma sessão regular de oito compassos, etc) (Figuras 33 e 34).

Meu no - me vou pe - gar no can - gu - ru co - lo - car Que be -

6 le - za! Meu no - me já - sei so - le - trar E e - le a i e - ne a Jota e a e - ne a

13 Jo - ta e es - se es - se i ce a e - le u a e - ne a

Figura 32 Transcrição da quadrinha do grupo 4

Meu nome vou pe - gar no cangu - ru vou co - lo - car. Que be -

5
le - za! meu no-me já sei so - le - trar

Figura 33 Meu nome já sei soletrar (grupo 4)

Cláudia e Paula eram as únicas integrantes do quarto grupo presentes no 7^o encontro. As duas demoraram muito para começar a desenvolver a melodia de sua composição. Elas me diziam que não sabiam por onde começar. As duas eram tímidas e eu não as percebia envolvidas com a atividade entre si. Elas não conseguiram avançar muito na composição da melodia neste dia; e a finalização se estendeu para o 8^o encontro.

No momento dedicado ao diário itinerante, no encontro seguinte, perguntei para a Cláudia se ela não tinha se sentido à vontade com a atividade, já que ela e a Paula estavam mais quietas e não haviam terminado a atividade no encontro anterior. Então ela me disse que havia feito uma melodia para a quadrinha e que já tinha cantado todos os dias na sala e que as crianças estavam aprendendo a soletrar seus nomes com a música que ela havia feito.

CONCLUSÃO

A pesquisa baseou-se em uma problemática identificada a partir da reflexão sobre meu trabalho com a formação musical de unidocentes. Percebia que diante das atuais demandas pela implementação da música como conteúdo obrigatório, estabeleciam-se relações de dependência entre professores unidocentes e mim, pois os modelos de oficinas geralmente requisitados eram aqueles baseados em atividades práticas que pudessem ser depois reproduzidos em sala de aula.

Estabeleceu-se como hipótese que processos criativos pudessem ter um papel de aliados no desenvolvimento da musicalidade de unidocentes e ajudassem no processo de emancipação e autonomia dos unidocentes, que assumem, por sua vez, papéis diferentes e complementares dos professores especialistas no cumprimento das atuais diretrizes pós Lei 11.769/2008.

Buscou-se situar a questão em âmbitos mais amplos que o estritamente pedagógico a partir do histórico legislativo que confinou a prática musical nas escolas em espaços de educação não-formal, que possuíam abrangência limitada e excludente e que impossibilitou que a música se estabelecesse como uma propriedade da condição humana, que pode ser apreendida e desenvolvida.

Ainda em torno dessas constatações, procurou-se reconhecer no unidocente potencialidades no processo de implementação da música como conteúdo obrigatório no currículo escolar, mas também as limitações, dado ao processo sistemático de exclusão, tanto da música como campo de educação formal, quanto das pessoas, inclusive da atual geração de professores da Educação Infantil e da Educação Básica.

Dada essa configuração, procurei guarida em modelos pedagógicos que levassem em conta senão todas, mas pelo menos algumas especificidades do unidocente enquanto aprendiz de música adulto: assim como seus alunos, estão no início de sua aprendizagem musical, possuem seus próprios modos de aprender como adultos, a motivação para estudar música está em grande parte associada às demandas provenientes de seu trabalho, tem sua musicalidade construída no cotidiano.

Entre os suportes teóricos nos quais essa pesquisa se apoiou estiveram os pressupostos sobre andragogia, as ideias freirianas sobre a educação de adultos e os

princípios de educação musical ao longo da vida compartilhados pelo campo da música comunitária.

Em função dessa problematização procurou-se aproximar a demanda por formação musical de um grupo de professores junto à questão dessa pesquisa e realizou-se uma intervenção inspirada no modelo de pesquisa-ação participante.

A intervenção que se deu ao longo de 12 semanas com 13 participantes utilizou-se da investigação dos temas geradores como estratégia de diagnóstico das necessidades das participantes e aliou além da troca dialógica, também a checagem prático-musical durante as três primeiras semanas. No final desse período construímos um plano de ações (temáticas) que foram realizadas no segundo ciclo da intervenção.

Dentre os resultados obtidos está a inferência de que os unidocentes aprendem como adultos e reivindicam explicações mais detalhadas sobre os conteúdos abordados, são mais engajados em atividades que possuam maiores níveis de objetividade e aplicabilidade e não estejam tão aquém ou além de suas capacidades.

Quanto aos processos criativos, conclui-se que eles podem ajudar no processo de conscientização, ou organização interna dos saberes e que eles podem desencadear a expressão de saberes construídos intuitivamente ao longo da vida, sob o julgo da nossa cultura.

Criar música com adultos não é algo realizado sem esforço e reflexão, pois o comportamento mimético ressurge, muitas vezes de maneira inconsciente, conforme verificamos as paródias na atividade de composições.

A composição musical também permitiu o desenvolvimento de atitudes emancipadas, tal como o uso de cantigas próprias como recurso pedagógico em sala de aula, bem como na autoavaliação da qualidade da entonação de uma participante.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Ana Maria Paes Leme Carrijo. **A Música na escola: um privilégio dos especialistas?** Concepções dos professores sobre as capacidades musicais no ambiente escolar e a representação gráfica do som de crianças de 3 a 6 anos de idade. Orientador: Orly Zucatto Mantovani de Assis. 2006. 149 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253294>. Acesso em: 16 abr. 2019.

AHMAD, Laila Azize Souto. **Música no ensino fundamental: a lei 11.769/08 e a situação das escolas municipais em Santa Maria/RS.** Orientadora: Bellochio, Cláudia Ribeiro. 2011. 168p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6961>. Acesso em: 16 abr. 2019.

AHMAD, Laila Azize Souto et al. **A música no curso de pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria: da arena legal à arena prática.** Orientadora: Cláudia Ribeiro Bellochio. 2011. 168p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/13612>. Acesso em: 16 abr. 2019.

ARAÚJO, Gabriela da Ros de. **Formação Continuada em Música: reconstruindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais com professoras unidocentes.** Luciane Wilke Freitas Garbosa. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7107>. Acesso em: 16 abr. 2019.

BANDURA, Albert. A evolução da teoria social cognitiva, *In*: BANDURA, A; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. **Teoria Social Cognitiva**, Porto Alegre: Artmed, 2008, p.15-42.

BARBIER, Renée. Problemática e metodologia da pesquisa-ação institucional. *In*: **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

BARBIER, Renée. **A pesquisa-ação**. Tradução: Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007. 159 p.

BARRETT, Margaret. Freedoms and Constraints. In **How and why to teach music composition**: New horizons for music education. Reston, VA: MENC, p. 13-35, 2003.

_____. O Conto de um Elefante: Explorando O Quê, o Quando, o Onde, o Como e o Porquê da Criatividade. **Revista de Música Psicologia Educação**, 21, Editor: CIPEM, pp. 31-46, 2000.

BORDA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, p. 42-62, 1981.

BJØRKVOLD, Jon-Roar. **MÚSICA, INSPIRAÇÃO E CRIATIVIDADE**: Uma linguagem universal. São Paulo: Summus, 2018.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental**: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 6, p. 41-47, 2001.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. **FAPEM**: formação, ação e pesquisa em Educação Musical. *In*: **Educação Musical e Pedagogia: pesquisas, escutas e ações** / Cláudia Ribeiro BELLOCHIO, Luciane Wilke Freitas GARBOSA, (organizadoras). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

BLACKING, John. **How Musical is Man?** Seattle: University of Washington Press, 1974.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. Notas de campo. *In*: BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, p.150-175, 1994.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. P. 27833. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 16 abr. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 1998a.

BRASIL. **Despachos do Presidente da República**. Mensagem n. 622, de 18 de agosto de 2008. Diário Oficial [da União], Brasília, DF, 19 de agosto de 2008, no 159, seção 1, p. 3.

BRASIL. Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília, 03 maio 2016.
Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 16 abr. 2019.

BRESLER, Liora. Ethnography, Phenomenology and Action Research in Music Education. **The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning**, v.6, n.3, p. 4-16, fall, 1995.

BRITO, Teca de Alencar. **Música na Educação Infantil** - Propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2ª Edição, 2003.

CAIN, Tim. The characteristics of action research in music education. *In: British Journal of Music Education*, vol. 25, n.3, p. 283-313, 2008.

CANÁRIO, Rui. Educação de Adultos. **Um Campo e uma Problemática**. Lisboa: Educa, 1999.

CAVALCANTI, R. Andragogia: A aprendizagem dos adultos. Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba Nº 6, Ano 4, 1999. Disponível em:
<http://www.ccs.ufpb.br/depcir/andrag.html>. Acesso em: 16 abr. 2019.

CENSO ESCOLAR. Disponível em: Acesso em: 16 jan. 2019.

CHAGAS, Ericson Pereira. & FERREIRA, Fábio Lustesa. Como despertar o interesse do aluno adulto nos estudos. **Revista Eletrônica do curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, n.1, pp. 1-14, 2013.

CIRINO, Andréa Cristina. Aprendizagem musical na maturidade: diálogo e entre a teoria e a prática. **PER MUSI: Revista Acadêmica de Música**, n. 31, p. 123-133, 2015.

_____. **Musicalização na maturidade: vivência e aprendizagem musical**. Orientadora: Walênia Marília Silva. 2010. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Escola de Música, Belo Horizonte, 2010.

COOK, N. The Other Beethoven: Heroism, the Canon, and the Works of 1813–14. *In: 19th-Century Music*. Vol. 27, No. 1 (Summer 2003). University of California Press, pp. 3-24, 2003.

CORREA, Aruna Noal. Programa LEM: **Tocar e cantar: um estudo acerca de sua inserção no processo músico-formativo de unidocentes da pedagogia/UFMS**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2008.

CORRÊA, Juliane Riboli. **Construindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais em grupo: experiências formativas na educação Especial**. 2013. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creativity: flow and the psychology of discovery and invention**. New York: Harper Perennial, 1997.

CUNHA, Sandra Mara da. **EU CANTO PRA VOCÊ: Saberes Musicais de Professores da Pequena Infância**. 2014. 168 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

DEL-BEN, Luciana. **Um estudo com escolas e professores da rede estadual de educação básica de Porto Alegre/RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical**. Relatório Técnico-Científico. Processo CNPq n° 474146/03-0. 2005.

DELIÈGE, Irène & WIGGINS, Marc. **Musical Creativity: Multidisciplinary Research in Theory and Practice**. Hove: Psychology, 2006.

DENORA, Tia. **Music in everyday life**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

DINIZ, Lélia Negrini; RIBEIRO Juliane A.; JOLY, Ilza, Z. Leme. **Um estudo sobre a formação musical de três professoras**: o papel e a importância da música nos cursos de Pedagogia. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 16, 65-73, mar. 2007.

DINIZ, Lélia Negrini. **Música na educação infantil: um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre-RS**. 2005. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DUARTE, Rosângela; KEBACH, Patrícia. **O ensino da música na Educação Infantil**: ouvindo o que os professores pedagogos pensam e sentem a respeito. In: XIX Congresso Anual da ABEM, 2010, Goiânia/GO. Anais... Goiânia: ABEM. p. 1435 - 1443, 2010.

DUSSEL, Enrique. **Arquitectónica de la ética de la liberación**. Guadalajara, 1995. p. 125-159.

EISNER, E.W. **On the differences between scientific and artistic approaches to qualitative research**. *Educational Researcher*, 10 (4), 1981, p. 5-9.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **Professores generalistas e a educação musical**. ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL SUL, 4., 2001, Santa Maria, RS. Anais... Santa Maria: Imprensa Universitária – UFSM, p. 26-37, 2001.

_____. **Educação Musical nos anos iniciais da escola**: identidade e políticas educacionais. Revista da ABEM, Porto Alegre, V.12, 21-29, mar.2005.

_____. **A legislação brasileira para a educação musical nos anos iniciais da escola**. CONGRESSO DA ANPPOM, 16, 2007, São Paulo. Anais... São Paulo: UNESP/ANPPOM, 2007a. CD-ROM.

_____. **O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica**. Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, Belo Horizonte, 2010. Painel.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de; MEURER, Rafael Prim. **Educação musical no currículo escolar**: uma análise dos impactos da Lei nº 11.769/08. *Opus*, v. 22, n. 2, p. 515-542, dez. 2016.

FIGUEIREDO, Sérgio. Prefácio. In: BELLOCHIO, Cláudio Ribeiro (organizadora). **Educação Musical e Unidocência: Pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência.** Porto Alegre: Sulina, 2017.

FIORI, Ernani Maria. **Conscientização e Educação.** Educação e Realidade. V.11, n.1, p.3-10, jan/jun. Porto Alegre, UFRGS. 1986

FONTEERRADA, Marisa T. O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro, FUNARTE, 2008.

_____. **Ciranda de sons: práticas criativas em Educação musical.** São Paulo: Editora UNESP, 2015.

FORRESTER, Donald W. **“Adult Beginners: Music Education’s New Frontier.”** Music Educators Journal 62, no. 4 (December 1975).
<http://www.jstor.org/stable/3394926> (accessed February 5, 2011).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 29ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FUKS, Rosa. **Educador musical: leigo ou especialista.** In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 11., 1998, Brasília, DF. Arte – políticas educacionais e culturais no limiar do século XXI. Anais... Brasília: [S. n.], 1998. p. 79-87.

FURQUIM, Alexandra Silva Dos Santos. **A formação musical de professores em cursos de pedagogia: um estudo das universidades públicas do RS.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

GENTILE, Fausto Rogério. **Heterogeneidade e interdisciplinaridade na escola especial: a música como forma de proporcionar equilíbrio e qualidade de vida.** 2008. 124 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/95166>>.

GOMES, Carolina Chaves. **O ensino de música na educação infantil da cidade de Natal: concepções e práticas docentes.** 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

GAULKE, Tamar Genz. **Aprendizagem da Docência de Música: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica**. 2013. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2013.

HIGGINS, Lee. Representação de prática: música na comunidade e pesquisa baseada nas artes. **Revista da ABEM**, 23, 7-14, 2010.

JOLY, I. Z. L. e SEVERINO, N. B. (orgs). **Processos educativos e práticas sociais em música: um olhar para a educação humanizadora: Pesquisas em Educação Musical**. Curitiba: CRV, 2016.

JOLY, Maria Carolina Leme; JOLY, Ilza Zenker Leme. **Práticas musicais coletivas: um olhar para a convivência em uma orquestra comunitária**. REVISTA DA ABEM, Londrina. v.19, n.26. p. 79-91, jul-dez 2011.

JÚNIOR, Jairo João Taporosky. **Um estudo sobre Crenças de Autoeficácia de Professores de Música Não Especialistas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

KATER, Carlos. **O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social**. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 10, mar. 2004, p. 43-51.

KNOWLES, M. (1980). **The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy**. Chicago: Associated Press.

LEITE, Matheus de Carvalho. **Música, comunidade e escola: relações vividas por professores não-especialistas em música**. 2013. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

LOMBARDI, Silvia Salles Leite. **Música na Escola: um desafio à luz da cultura da infância**. 2010. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes - IA, Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2010.

LOPES, Josiane Paula Maltauro. **O Ensino de Música nos Anos Iniciais em Duas Escolas Municipais de Vera Cruz do Oeste – PR**. 2010. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2010.

MANZKE, Vitor Hugo Rodrigues. **Formação musical de professores generalistas: uma reflexão sobre os processos de formação continuada.** 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Florianópolis-SC, 2016.

MARIANO, F. L. R. **Música no berçário: Formação de professores e a Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon.** 2015. 259 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MATEIRO, Teresa Assunção do Novo. **Educação Musical nas escolas brasileiras: retrospectiva histórica e tendências pedagógicas atuais.** In: Arte Online – Periódico online de Artes. v. 3, março/agosto de 2000. Disponível em <http://200.19.105.203/index.php/nupeart/article/viewFile/2659/1970>. Acesso em 04 abr. 2019.

MORALES, Daniela dos Santos. **Música na Docência de Educadoras Especiais: Um estudo em escolas de Santa Maria/RS.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

NOGUEIRA, S.M. **A andragogia: que contributivos para a prática educativa?** Rev. Prog. Mest. Educ. Cultura, v.5, n.2, p.333-356, 2004.

NUNES, Wallace Vallory. **Introdução às redes neurais artificiais.** In: Esperidião-Antônio Vanderson. Neurociências: diálogos e interseções. Rio de Janeiro: Editora Rubio, 2012. p. 1-768.

OESTERREICH, Frankiele, 2010. Análise de documentos institucionais e via história oral de pessoas. **A formação musical de professores em cursos de pedagogia: um estudo das universidades públicas do RS.**

OESTERREICH, F. 2010. **A história da disciplina de música no curso de Pedagogia da UFSM (1984-2008).** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTRONE, Aínda Victória Garcia; JOLY, Ilza Zenker Leme. **Processos educativos em práticas sociais: Reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais.** Anais da 32ª Reunião da ANPED, 2009.

OLIVEIRA, Maria W.; RIBEIRO JUNIOR, Djalma; SILVA, Douglas V. C.; SOUSA, Fabiana R.; VASCONCELOS, Valéria O. **Pesquisando processos educativos em práticas sociais**: reflexões e proposições teórico-metodológicas. In: OLIVEIRA, Maria W.; SOUSA, Fabiana R. (Org.). *Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação*. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p.113-141.

OLIVEIRA, Maria W.; SOUSA, Fabiana R. (Org.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, p.29-46, 2014.

OLSENG, I., & Burley, J. **The Second Chance**. *International Journal of Music Education*, os-9(1), 27–30, 1987

NUVEM DE PALAVRAS E MAPA CONCEITUAL: ESTRATÉGIAS E RECURSOS TECNOLÓGICOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA Jacqueline Lidiane de Souza Prais
**Vanderley Flor da Rosa.

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 1, p. 201-219, Jan./Abr. 2017. ISSN: 2236-0441 DOI: 10.14572/nuances.v28i1.4833

PACHECO, E. G. **Educação musical na educação infantil: uma investigação na formação e práticas das professoras**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

PENNA, Maura. **Reavaliações e Buscas em Musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990. 85p.

_____. **A formação inicial do professor de música**: por que uma licenciatura? XVII CONFAEB (Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil). IV Colóquio de Arte, Florianópolis, 2007. Disponível em: http://www.ppgdesign.udesc.br/confaeb/Anais/maura_penna.pdf. Acesso em: 04 de abr. 2019.

_____. **O Canto Orfeônico e os termos legais de sua implantação**: em busca de uma análise contextualizada. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 22., 2012, João Pessoa. Anais.... João Pessoa: UFPB, 2012b. CD-rom. p. 1439-1446.

_____. **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-UFMS*, v. 19, n. 37, p. 53-75, 2013.

PETRAGLIA, Marcelo Silveira. O fazer musical como caminho de conhecimento de si e conhecimento do outro no contexto empresarial. 2014. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PUPIN, R. P. A música no Ensino Fundamental: condições de oferecimento e sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva dos professores. 2014. Dissertação de Mestrado, Programa de Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. 2014.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 99-107, mar. 2004.

RAMALHO, Maria Luiza Dias. **De coadjuvante a protagonista: a formação de professores em educação musical no contexto da educação infantil – uma experiência com as Oficinas Pedagógicas da SEDF**. 2016. 182 f., il. Dissertação (Mestrado Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

RODRÍGUEZ, S. CALASANS. Canto/Contracanto/Paródia. **Revista de Humanidades e Tecnologias**, ULHT, Lisboa, n. 6/7/8, p. 238-246, 2001/2002.

SANTOS, L. M. dos. **Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e ações de coordenadoras pedagógicas escolares**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006

SANTOS, Lazara A. A. dos. A feminilidade das lavadeiras do Vale do Jequitinhonha. **Memento: Revista de linguagem, Cultura e Discurso**. V. 9, n. 3(2018). Santos. Unicor.

SCHAEFER, Murray. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Fonterrada. 2. Ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves, ARAUJO-OLIVERA, Sonia Stella. Cidadania, ética e diversidade: desafios para a formação em pesquisa. **VI Encuentro Corredor de las Ideas del Cono Sur "Sociedad civil, democracia e integración"**. Montevideo-Uruguai, 2004.

SLOBODA, Jonh A. **A Mente Musical: a psicologia cognitiva da Música**. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

SPAVANELLO, Caroline. **A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes: um estudo com egressos da UFSM.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005

SILVA, Francisco Baltar da. **A Capacitação dos Professores da escola básica do município de Cruz a partir da Coleção "Educação Musical"** . 2018. 77 folhas. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte, Fortaleza, 2018.

SOMEKH, Bridget. **Action Research: A Methodology For Change And Development.** McGraw-Hill International. 2006.

SORRENTINO, Harue T. **Articulações pedagógicas no coro das ganhadeiras de Itapuã: um estudo de caso etnográfico.** Tese (doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SOUZA, Z. A. **Construindo a docência com a flauta doce: o pensamento de professores de música.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2012.

TARGAS, Keila de Mello. **A música integrada à sala de aula numa perspectiva de formação continuada para professores dos anos iniciais do ensino fundamental: redimensionamento a prática pedagógica.** 2003. 181 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

VALLA, Victor Vicent. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Educação e Realidade.** 21(2), p.177-190, 1996.

WEBER, Vanessa. **A importância da confiança do professor unidocente para o ensino de música.** Educação musical e unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência. 1ed.Porto Alegre: Sulina, 2017, v., p. 97-110.

WERLE, K. **A música no estágio supervisionado da Pedagogia: uma pesquisa com estagiárias da UFSM.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2010.

WERNER, Aline Seligson. **As crenças de autoeficácia dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental para ensinar música**. Orientadora: Hentschke, Liane. 2017. 140 folhas. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

WHITEHEAD, J., & McNiff, J. (2006). **Action research: Living theory**. Thousand Oaks, CA: Sage.

WEBSTER, Peter. "**Creativity as Creative Thinking**," Music Educators Journal 76, no. 9 (May 1990): 22-28.

ZUCKERKANDL, V. **Man the musician**. Princeton: Princeton University Press, 1976. 370 p.

ANEXO A

TABELA DE TESES E DISSERTAÇÕES: MÚSICA E UNIDOCÊNCIA

Tabela 2 Teses e dissertações pré Lei 11.769/2008

Ano	Instituição	Autor	Título	Modalidade	Metodologia
2000	UFRGS	BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro	A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor	Doutorado	Investigação-ação
2003	UFSCAR	TARGAS, Keila de Mello	A música integrada à sala de aula numa perspectiva de formação continuada para professores dos anos iniciais do ensino fundamental: redimensionamento a prática pedagógica	Mestrado	Intervenção-ação
2005	UFSCAR	DINIZ, Lélia Negrini	Um estudo sobre a formação musical de três professoras: o papel e a importância da música nos cursos de Pedagogia	Mestrado	Survey com desenho interseccional
2005	UFSM	PACHECO, Eduardo Guedes	“Educação musical na educação infantil: uma investigação-ação na formação e nas práticas das professoras	Mestrado	Investigação-ação educacional
2006	UFSM	SPAVANELLO, Caroline	A educação musical nas práticas educativas de professores unidoce ntes: um estudo com	Mestrado	Entrevistas \semiestruturadas

			egressos da UFSM		
2006	UNICAMP	ABRAHÃO, Ana Maria Paes Leme Carrijo	A música na escola: um privilégio dos especialistas? – concepções dos professores sobre as capacidades musicais no ambiente escolar e a representação gráfica do som de crianças de 3 a 6 anos de idade	Mestrado	Avaliação qualitativa intitulada rede semântica natural
2008	+UFSM	SANTOS, Lucimar Marchi dos Santos	Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e ações de coordenadoras pedagógicas escolares	Mestrado	Entrevista semiestruturada
2008	UFSM	CORREA, Aruna Noal	“Programa LEM: Tocar e Cantar”, a pesquisadora Aruna Noal Correa (2008)	Mestrado	Abordagem qualitativa + entrevistas semiestruturadas
2008	UNESP	GENTILE, Fausto Rogério	Pesquisa-ação e antropedagogia Heterogeneidade e interdisciplinaridade na escola especial: a música como forma de proporcionar equilíbrio e qualidade de vida	Mestrado	Pesquisa-ação e antropedagogia

Tabela 3 Teses e dissertações pós Lei 11.769/2008

2010	UNESP	LOMBARDI, Silvia Salles Leite	Um estudo sobre a formação musical de três professoras: o papel e a importância da música nos cursos de Pedagogia	Mestrado	ENTREVISTAS NARRATIVAS
2010	UDESC	LOPES, Josiane Paula Mautaro	O Ensino de Música nos	Mestrado	estudo multicascos

			Anos Iniciais em Duas Escolas Municipais de Vera Cruz do Oeste – PR		
2010	UFSM	MORALES, Daniela dos Santos	MÚSICA NA DOCÊNCIA DE EDUCADORAS ESPECIAIS: Um estudo em escolas de Santa Maria/RS	Mestrado	Entrevista
2010	UFSM	OESTERREICH, Frankiele	A história da disciplina de música no curso de Pedagogia da UFSM (1984-2008)	Mestrado	análise de documentos institucionais e via história oral de pessoas
2011	UNESP	AHMAD, Laila Azize Souto	Música na Escola: um desafio à luz da cultura da infância	Mestrado	survey de desenho interseccional
2012	UFSM	ARAÚJO, Gabriela a Ros de	Formação Continuada em Música: reconstruindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais com professoras unidocentes UFSM	Mestrado	Grupo focal; entrevistas
2013	UFSM	Corrêa, Juliane Riboli	Construindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais em grupo: experiências formativas na Educação Especial	Mestrado	Narrativas orais e escritas
2013	+UFRGS	LEITE, Matheus de Carvalho	Música, comunidade e escola: relações vividas por professores não-especialistas em música	Mestrado	Estudo de caso
2013	UFSM	GAULKE, Tamar Genz	Aprendizagem da Docência de Música: um	Mestrado	narrativas

			estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica		
2014	USP	CUNHA, Sandra Mara da	EU CANTO PRA VOCÊ: Saberes Musicais de Professores da Pequena Infância	Doutorado	Pesquisa-ação participante
2014	UFPR	TAPOROSKY JÚNIOR, Jairo João	Um estudo sobre Crenças de Autoeficácia de Professores de Música Não Especialistas	Mestrado	
2014	USP	PUPIN, R. P.	A música no Ensino Fundamental: condições de oferecimento e sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva dos professores	Mestrado	Entrevistas semiestruturadas
2015	USP	MARIANO, F. L. R	Música no berçário: Formação de professores e a Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon	Doutorado	Metodologia?
2016	UDESC	MANZKE, Vitor Hugo Rodrigues	Formação musical de professores generalistas: uma reflexão sobre os processos de formação continuada	Mestrado	Estudo de caso
2016	UnB	RAMALHO, Maria Luiza Dias	De coadjuvante a protagonista: a formação de professores em educação musical no contexto da educação infantil – uma experiência com as Oficinas Pedagógicas da SEDF	Mestrado	Peregrinação

2017	UFSM	AHMAD, Laila Azize Souto	A música no curso de pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria: da arena legal à arena prática	Doutorado	Estudo de caso intrínseco
2017	UFRGS	WERNER, Aline Seligson	As crenças de autoeficácia dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental para ensinar música	mestrado	survey
2018	UFC	Silva, Francisco Baltar	A Capacitação dos Professores da escola básica do município de Cruz a partir da Coleção "Educação Musical"	Mestrado	Coleta de dados qualitativa
2010	UNESP	LOMBARDI, Silvia Salles Leite	Um estudo sobre a formação musical de três professoras: o papel e a importância da música nos cursos de Pedagogia	Mestrado	ENTREVISTAS NARRATIVAS
2010	UDESC	LOPES, Josiane Paula Mautaro	O Ensino de Música nos Anos Iniciais em Duas Escolas Municipais de Vera Cruz do Oeste – PR	Mestrado	estudo multicascos
2010	UFSM	MORALES, Daniela dos Santos	MÚSICA NA DOCÊNCIA DE EDUCADORAS ESPECIAIS: Um estudo em escolas de Santa Maria/RS	Mestrado	Entrevista

2010	UFSM	OESTERREICH, Frankiele	A história da disciplina de música no curso de Pedagogia da UFSM (1984-2008)	Mestrado	análise de documentos institucionais e via história oral de pessoas
2011	UNESP	AHMAD, Laila Azize Souto	Música na Escola: um desafio à luz da cultura da infância	Mestrado	survey de desenho interseccional

Anexo B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
Tel/Fax: (0xx 16) 33 51-8356
CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil
E-mail: socpp.ge@ufscar.br



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Resolução 466/2012 do CNS)

Você _____ está sendo convidado(a) para participar da pesquisa de mestrado da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), linha Práticas Sociais e Processos Educativos (PSPE), sob o título “A Música no meu dia a dia: processos criativos na iniciação musical de adultos professores”. A qualquer momento, antes da conclusão desta pesquisa você poderá desistir de participar, retirando o consentimento, o que poderá ser falado diretamente a mim ou de outra maneira que lhe for mais confortável. A recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a escola, assim como na relação da escola com você.

Essa pesquisa tem como finalidade entender o significado musical das práticas criativas no ensino musical de adultos, bem como as relações entre as práticas conhecidas no âmbito da pedagogia musical e o significado delas no contexto da iniciação musical de adultos.

As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação em todas as etapas do estudo. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação, e, sendo assim, elegeremos nomes fictícios, numa dinâmica onde você mesmo/a poderá escolher como gostaria de ser chamado(a)/identificado(a). Os resultados deste estudo poderão ser apresentados em congressos ou revistas científicas.

A relevância desse estudo se dá em fornecer subsídios a respeito das contribuições musical e humana à idade adulta provenientes dos processos criativos musicais. Para além da formação de professores de Educação Infantil, essa pesquisa pretende focar na condição primária de ser adulto do professor e aprendiz. Procura-se desvelar como se dão as técnicas de fomento à criatividade nessa faixa etária e como elas podem contribuir com o desenvolvimento de competências musicais e humanas, promover um ambiente de aprendizagem dinâmica e colaborativa e, conseqüentemente, atingir seu cotidiano e sua atuação como professor.

Propõe-se, então, uma pesquisa-ação em um grupo de iniciação musical de adultos professores, com no mínimo de 10 e no máximo 30 integrantes maiores de 23 anos. Ao longo de 3 meses, totalizando 12 encontros, buscar-se-á, a partir de rodas de conversa, definir as necessidades do grupo e traçar um planejamento de ações educativo-musicais envolvendo atividades de composição, arranjo, jogos de improvisação e outras atividades musicais de criação. Tudo isso na expectativa de conhecer melhor o significado da criação para o desenvolvimento musical e humano do aluno adulto.

Os encontros serão às quartas-feiras das 18:15 às 19:45, entre os dias 07 de fevereiro e 05 de maio de 2018.

A coleta de dados será por meio da pesquisa-ação, realizada semanalmente na Escola Municipal de Educação Infantil Cassiano Ricardo, localizada no município de São José dos Campos. Ao longo da pesquisa, a coleta se dará aos moldes do diário itinerante coletivo, na busca por tornar a negociação e a avaliação parte estruturante desse processo. Após a transcrição dos diários, eles serão novamente devolvidos e validados pelo grupo de professores. Apenas após o aceite do grupo serão discutidos os dados na dissertação.

Também será utilizada a técnica de filmagem como instrumento de registro de memória, durante as rodas de conversas e nas atividades da pesquisa-ação. Essa filmagem não será reproduzida em nenhum momento em locais públicos, não expondo a sua imagem. Portanto, será utilizada somente para uso do pesquisador. Você foi selecionado(a) por ter entre 23 e 59 anos e estar num processo de ampliação de seus saberes em música.

A sua participação é voluntária, ou seja, a participação nesta pesquisa não é obrigatória. Sua participação consistirá em estar presente nos 12 encontros semanais, nos quais se darão atividades educativo-musicais, com duração de 90 minutos. Em momento algum, o pesquisador obrigará você a permanecer nessas intervenções.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Há o risco de que você sinta-se incomodado(a) com as palavras ditas ou com as atividades propostas, bem como, sentir-se desconfortável ou constrangido nos momentos de interação com as propostas de intervenção, com seus colegas do grupo, com o pesquisador, ou por estar diante de uma câmera filmadora.

Para minimizar tais riscos, o pesquisador compromete-se em te respeitar, agindo de maneira ética durante todo o curso da realização do estudo, como por exemplo parando a filmagem. Caso você, em qualquer momento não se sinta à vontade para participar da pesquisa, poderá recusar tal participação antes do início ou em qualquer momento ao longo da pesquisa. Quanto aos benefícios, espera-se contribuir com seu aprendizado musical e sua qualidade de vida, proporcionando momentos de experimentação musical criativa, ampliação e ressignificação de seus saberes artístico-musicais. Por se tratar de um grupo de professores e professoras da Educação Infantil, espera-se que a pesquisa também contribua com suas práticas no cotidiano e, conseqüentemente, em sua atuação como educadores e educadoras.

Heloise Gomes Ferreira

Nome do Estudante

(RG: 44683713.1 / CPF: 34303088870/ Tel.: (12) 996257138

Aluno(a) regular do PPGE/UFSCar, orientada pela

Professora Dr. Ilza Zenker Leme Joly

Tel.: (16) 98121-8192

Comitê de Ética em Pesquisa UFSCar

Tel.: (16) 3351-9683

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São Carlos, 07/ 02/2017.

Nome do Participante da Pesquisa

(RG: _____/CPF: _____/Tel.: _____)