



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-graduação em Educação

**CAMINHOS PARA COMPOSIÇÃO MUSICAL COLETIVA:
PROCESSOS EDUCATIVOS ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO
MUSICAL**

LUCAS GANDINI TOREZZI

SÃO CARLOS – SP
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-graduação em Educação

**CAMINHOS PARA COMPOSIÇÃO MUSICAL
COLETIVA: PROCESSOS EDUCATIVOS ATRAVÉS DA
EDUCAÇÃO MUSICAL**

LUCAS GANDINI TOREZZI

Texto apresentado ao Programa de Pós- Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para exame de defesa, área de concentração Processos de Ensino e Aprendizagem.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ilza Zenker Leme Joly

SÃO CARLOS

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Lucas Gandini Torezzi, realizada em
18/06/2021.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly (UFSCar)

Profa. Dra. Juliane Raniero (CEUCLAR)

Profa. Dra. Carolina Severino Lopes da Costa (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil(CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que tudo provê e sustenta com Amor e Misericórdia.

A Deus, que me deu forças e me sustentou durante toda minha vida e em especial na realização deste trabalho.

A Deus, por minha família, especialmente aos meus pais que sempre me ensinaram que o amor incondicional de Deus está expresso no amor que sempre me deram.

À Cristielli, minha amada esposa, por sua paciência, auxílio e sacrifícios que me possibilitaram chegar ao fim de mais uma etapa da vida, pela qual passaremos juntos até o fim.

Aos meus filhos amados, que mesmo tão pequenos, souberam esperar, suportaram minhas ausências e que ao mesmo tempo me motivaram a dar um testemunho de persistência e coragem.

Aos meus amigos, em especial ao Daniel, Luquinha e Luis que não me deixaram desistir nos momentos em que parecia já não haver caminhos a serem percorridos.

Aos professores da Escola Católica Querigma, que são mais que amigos, mas irmãos.

À Comunidade Católica Querigma, que me possibilitou uma formação moral, acadêmica e espiritual que me fizeram amadurecer e buscar Deus em todos os momentos.

À Profa. Dra. Ilza Zenker, pelo seu trabalho de orientação, pela sua paciência em minhas demoras e dificuldades, pela compreensão e cuidados. Agradeço, igualmente, a todos os professores e funcionários do PPGE.

As professoras Juliane e Carolina, que aceitaram o convite de compor a banca de defesa contribuindo significativamente nestes momentos para organização, correção e melhorias deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo compreender e descrever os processos educativos que ocorreram durante uma prática de composição musical coletiva que aconteceu em uma escola de ensino regular. Esta prática foi impulsionada e resultado de um Musical que acontece todos os anos nesta escola, fruto de vivências e atividades interdisciplinares, versando toda aprendizagem para uma temática específica. Todas estas vivências dos alunos propiciaram a criação de uma composição musical que foi apresentada em um concerto aberto ao público. O referencial se pauta em autores que corroboram com a visão de que estas interações que se dão entre pessoas, podem ser chamadas de práticas sociais e destas relações que vão se dando, decorrem processos educativos. Também foram estudados outros autores que entendem a educação musical com uma perspectiva humanizadora. Como o nome do trabalho já indica, foram propostas atividades de educação musical que visavam possibilitar que os participantes, crianças de seis a sete anos de idades, trilhassem caminhos para comporem uma música coletivamente, sem que necessariamente houvesse conhecimento musical prévio. Tal proposta se deu através de atividades de criação musical, percepção, jogos musicais lúdicos, improvisações, apreciação de diversos estilos musicais, interpretações e escuta ativa de músicas, atividades de expressão, rodas de conversas e criação coletiva da letra da música. A pesquisa realizada possibilitou verificar que o trabalho de composição musical coletiva envolveu processos educativos relacionados à convivência, à escuta do outro, à coletividade, expressividade, relações interpessoais e ao trabalho interdisciplinar. Destaca-se que este trabalho traz importantes resultados sobre a educação musical dentro do contexto escolar.

Palavras-chave: Educação Musical. Processos educativos. Composição musical coletiva. Convivência.

ABSTRACT

This dissertation aimed to understand and describe the educational processes that occurred during a practice of collective musical composition that happened at a regular school. This practice was stimulated and is the result of a Musical that occurred every year at this school, the consequence of interdisciplinary experiences and activities directing all learnings for a specific theme. All these student learnings provided the creation of a musical composition shown at an open concert. The bibliography has authors who corroborate the perspective that these interactions can be called social practices, and these relationships result from educational processes. Other authors who comprehend music education from a humanizing perspective also were studied. Like the name of this paper already suggests, were proposed activities of musical education that aims to enable the participants, kids of six and seven years, trail paths to compose a song collectively, without having necessary previous musical knowledge. This proposal was developed through activities of musical creation, perception, playful musical games, improvisations, appreciation of different musical styles, interpretations and active listening to songs, expression activities, conversation circles, and collective creation of the lyrics. This study verified that the work of collective musical composition involved educational processes related to coexistence, listening to others, collectivity, expressiveness, interpersonal relationships, and interdisciplinary work. It is noteworthy to claim that this monograph brings main results about musical education for the school context.

Keywords: Musical Education. Educational processes. Collective musical composition. Coexistence.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
SEÇÃO 1 – SOBRE PROCESSOS EDUCATIVOS, EDUCAÇÃO MUSICAL, COMPOSIÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE	14
1.1 Educação musical humanizadora	18
1.2 Composição musical	20
1.3 A educação musical e interdisciplinariedade	25
SEÇÃO 2 – MÉTODO	29
2.1 Descrição do local da pesquisa e dos participantes.....	29
2.2 Caminho metodológico	29
2.3 Por que um Musical?.....	32
2.4 A escolha do tema	34
2.5 Nome dos participantes	35
SEÇÃO 3 – DESCREVENDO OS PROCESSOS DE COMPOSIÇÃO DE UM GRUPO DE CRIANÇAS DE 1º. ANO	38
3.1 Análise de Dados.....	38
3.1.1 Processos educativos e vivências registradas a partir do Diário 01 – O que é música para as crianças?.....	40
3.1.2 Processos educativos e vivências registradas a partir do Diário 02 – Aprendendo através da apreciação musical.....	49
3.1.3 Processos educativos e vivências registradas a partir do Diário 03 – É muito legal pensar que uma pessoa de outro lugar teve uma ideia igual a nossa quando teve que fazer esse desenho! (M.E.F.).....	74
3.1.4 Processos educativos e vivências registradas a partir do Diário 04 – Aprendendo os elementos da música através de um jogo.	78
3.1.5 Processos educativos e vivências registradas a partir do Diário 05 – Colocando em roda nossas aprendizagens.....	82
3.1.6 Processos educativos e vivências registradas a partir do Diário 06 – Ouvir para se inspirar.....	91
3.1.7 Processos educativos e vivências registradas a partir do Diário 07 – A partilha que gera a letra da música.	97

3.1.8 Processos educativos e vivências registradas a partir do Diário 08 – A construção da música na escuta do Outro.	102
3.1.9 Processos educativos e vivências registradas a partir do Diário 09 – Nossa música: fruto do empenho de todos.	109
SEÇÃO 4 - CONSIDERAÇÕES	113
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICES	125
ANEXO	134

APRESENTAÇÃO

Na história da minha vida, a relação com a música começou propriamente no final do Ensino Médio, quando participava de uma Comunidade Católica na cidade de São Carlos que tem como campo de missão uma Escola Confessional Católica¹ de Ensino Regular. Eu havia estudado nesta escola, desde o 7º ano do Ensino Fundamental e buscando uma forma de poder contribuir com a continuidade do projeto desta escola, perguntei qual seria a necessidade profissional da instituição para que assim pudesse escolher uma graduação. Colocaram-me então, a perspectiva de se trabalhar com música na escola e também de projetos para bandas, orquestras e corais.

Eu já tocava contrabaixo na banda da igreja, mas não tinha conhecimento musical suficiente para ingressar na Universidade no curso de música. Passei a estudar muito sobre a história da música, teoria musical, percepção e técnica de modo que conseguisse fazer as provas específicas. Lembro-me de passar horas a fio estudando um livro de rítmica chamado Pozzoli (1983) e um de teoria musical chamado Compêndio de Teoria Elementar da Música de Oswaldo Lacerda (1996). Todo este esforço foi recompensado com minha aprovação no curso de Licenciatura em Música na Universidade Federal de São Carlos, onde tive que buscar superar-me diariamente para acompanhar os colegas, musicistas experientes e também os professores tão competentes. Foi um tempo de muita angústia, pois tive que ultrapassar muitas dificuldades, mas um tempo de muita aprendizagem e crescimento humano. Vale ressaltar que inicialmente eu havia escolhido fazer o curso de psicologia, pois ao longo de minha vida sempre gostei de ajudar as pessoas e via nesta profissão uma oportunidade para realizar o objetivo de possibilitar uma formação integral da pessoa. Este sonho não se desfez com a graduação em Educação Musical, pois através das disciplinas foi ficando evidente o quanto a educação musical também possibilitava que, através da música, eu pudesse contribuir na vida de outrem.

O ensino de música deve ser realizado em um ambiente em que o educando seja compreendido em sua totalidade, com suas diferentes formas de resolver problemas e estilos de aprendizagens. Processos de educação musical que tenham como objetivo a formação integral do ser humano só podem acontecer em contextos que respeitem e estimulem os educandos a explorar, experimentar, sentir, pensar, questionar, criar, discutir, argumentar etc. (BRITO, 2011, p. 45)

Essa viabilidade de uma formação integral e de uma educação humanizadora trazida por Brito (2011) sempre foi algo pelo qual busquei orientar toda minha prática como educador

¹ A escola confessional é aquela que integra a tradição religiosa à formação cultural e acadêmica. No caso desta escola, todo princípio, moral e aprendizagem, parte de uma visão de mundo que se dá a partir do catolicismo.

musical entendendo ainda que essa integralidade da formação humana possibilita ao aluno a capacidade do autoconhecimento, reconhecer-se responsável por suas escolhas e atitudes, podendo assim relacionar-se consigo, com o Outro² e com todo seu entorno levando-se em conta os aspectos orgânico-corporal-psíquico-espiritual-religiosa, considerando ainda que estes definem a forma com que cada é e está no mundo.

Buscando então esta formação, conclui a graduação em 2009 e desde então coloquei-me a serviço da escola e da comunidade desenvolvendo projetos musicais, dentre os quais: aulas de musicalização, ensaios de bandas e ensaios de grupos de coral. Almejando ainda complementar meus estudos, encontrar respostas e possibilidades de compreender e dar respostas a uma educação que levasse os alunos e a mim mesmo por caminhos de uma formação autêntica, em 2014 comecei minha licenciatura em Pedagogia. Nesta nova graduação pude conhecer autores, metodologias e estratégias de ensino que facilitariam minha atuação como educador e que também me motivaram a trabalhar com as crianças menores que hoje correspondem à educação infantil e 1º ano do ensino fundamental. A espontaneidade, a criatividade, a pureza, sinceridade e o desejo de conhecer novas coisas que elas traziam durante as aulas eram um desafio, mas que eu aceitei com muita alegria. Atualmente, atuo como professor regular do 1º Ano do Ensino Fundamental, em que cada dia, cada aula e cada momento acontece algo novo e vivificante.

Posso afirmar que a Escola Católica Querigma sempre me possibilitou crescer e amadurecer e que esta proximidade, e porque não afirmar este amor, que tenho por estas pessoas, por estes alunos e por este lugar, lançaram-me a olhar para tudo aquilo que era vivenciado, sempre buscando um distanciamento crítico, no qual, com autenticidade, eu poderia compreender todos os processos e acontecimentos. Com relação às atividades musicais, é importante colocar que todos os anos, propõe-se aos alunos que sejam compostas músicas para celebrar diferentes festividades e eventos escolares, como dia das mães, dia dos pais, festa junina e o musical de encerramento do ano. Dessa forma, frente à experiência já vivenciada, surgiu o interesse em identificar e analisar quais os processos educativos resultam dessas práticas sociais.

Sempre fui curioso e sempre gostei de criar e inventar. Nesta escola onde atuo faço composições para as datas festivas, como dia das mães, dos pais, festa junina, para os eventos

² Neste trabalho procuramos sempre utilizar o termo “Outro” com o O maiúsculo, querendo significar a alteridade e a singularidade da pessoa que diante da vida não é apenas espectadora, mas um protagonista. Esse pensamento está baseado nos escritos de Dussel (1998), que por sua vez foi inspirado por Lévinas (2005), um filósofo francês.

de oração e retiros e também nos eventos que envolvem a música mais diretamente, tal como os musicais. Todos os anos, por volta do mês de Agosto nos era proposto que fizéssemos um musical que envolvesse fatos da história da comunidade em que eu participava. Fiquei responsável pelo roteiro e composição das letras e músicas destes musicais, em que eu teria que usar dos sons para expressar um momento, um sentimento ou uma experiência, o que faz disso algo muito interessante e que possibilita aos ouvintes, e ao próprio compositor reviver fatos da vida real, pois a música transcende o texto que está na letra.

Hoje consigo reconhecer que este olhar para a criatividade já estava presente também no meu trabalho de conclusão de curso na graduação em música no qual eu fiz um projeto em que criei um Boneco robótico musical. Este robô fora inspirado no boneco pinóquio, pois seu nariz, uma flauta de embôlo de mais de um metro, crescia. Ele tinha mais de dois metros de altura, mas ficava sentado, facilitando que as crianças pudessem manipulá-lo. Cada parte de seu corpo era um instrumento musical: sua cabeça era um tambor, suas costelas cimbais metálicos, suas pernas eram reco-recos, suas costas era uma guitarra, o latão onde o boneco ficava sentado era um latão onde barras de ferro captavam as vibrações de arcos de violino que eram friccionadas. Em seus braços havia uma diversidade de instrumentos percussivos, como pratos, sinos e carrilhões. Ali as crianças criaram suas músicas enquanto o boneco interagia com elas, pois tinha sensores nos olhos que captavam os movimentos das crianças e captadores nos instrumentos que o permitiam dialogar e participar com eles da composição e movimentação através de um software pré-programado.

Em alguns momentos o boneco pedia que as crianças tocassem determinados instrumentos musicais de seu corpo ou que adivinhassem a origem do som que fora gravada de uma de suas partes. Os alunos elaboraram partituras alternativas, de modo que juntos criaram suas músicas e as executavam. Foi uma experiência muito divertida, mas que possibilitou muitas aprendizagens, tanto que foi solicitado pelos alunos que o Boneco ficasse exposto durante os intervalos, para que pudessem brincar e tocar. O resultado foi tão interessante que o projeto se estendeu e fizemos várias instalações sonoras no pátio das crianças e, posteriormente, até mesmo em outra escola. Já havia ali um despertar para o ato de criar das crianças.

Já, na minha graduação em pedagogia, meu trabalho propunha a criação de um material pedagógico que serviria de apoio para algumas atividades e, ao mesmo tempo, correspondesse à realidade do ensino católico da instituição que eu trabalhava. Tive que criar atividades diferentes, mas que abordavam os conceitos exigidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) da época sem ficar preso ou engessado no material. Ele

ajudaria na organização do conteúdo, mas deveria possibilitar a aprendizagem das crianças, a criatividade e a criação, sem ser algo passivo, mas que as motivasse.

Nas minhas aulas sempre busquei incentivar a criação, pois acredito que não basta ter apenas a teoria e saber tocar um instrumento, mas o ato de criar deve ser exercitado. Olhando para tudo isso vejo que o ato de criar e compor sempre foi algo que me instigou e esteve presente em meus processos de estudo e vivências. Este olhar para os processos de criação dos alunos há longa data já vinham me inquietando e esta proposta de olhar para os processos educativos inerentes à prática social de composição musical coletiva me possibilitou então, refletir e analisar como as crianças compreendem o ato de criar, como se portam, como se relacionam e como se expressam.

Tomando a criação musical como foco, este projeto de pesquisa admite que a música seja um importante agente de transformação de atitudes e aprendizagem de valores, contribuindo para o processo de concretização de vivências de determinados grupos, possibilitando a realização de composições, cuja criação resulta de tais vivências e dá indicativos de processos de aprendizagem advindos desses momentos.

Dessa forma, este trabalho foi de caráter qualitativo e sua temática girou em torno da Educação Musical, olhando para uma atividade específica, que é a de composição musical coletiva com crianças do 1º ano do ensino fundamental de uma escola de ensino regular.

Para tanto, de início é importante citar o quanto a educação musical dentro do contexto escolar vêm ao longo de décadas passando por transformações sendo que as mudanças mais recentes vieram com a Lei nº 11.769, de 2008, na qual a música passa a ser “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular” (BRASIL, 2008).

Com estas mudanças surgiram novas possibilidades de trabalho e com isso questionamentos e trabalhos que buscavam responder a estes. Recentemente, educadores musicais como Gainza (1988), Galon e Joly (2016), Joly *et al* (2016), Visnadi e Beineke (2016) entre outros, têm demonstrado a necessidade e a importância de propor uma educação musical humanizadora, não sendo apenas uma metodologia ou uma série de procedimentos, mas uma nova forma de se entender a música, a educação e a vida.

Assim, as experiências e a atuação como educador musical unidas a este olhar para a educação musical foram conduzindo para esta pesquisa em que os objetivos e a metodologia buscam alinhar-se a linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”. Este estudo tem sua relevância no fato de poder contribuir no entendimento sobre as possibilidades e importância da música no ambiente escolar, do ganho que traz para os alunos o trabalho de educação musical desenvolvido de maneira interdisciplinar e de como as vivências e o

convívio dos participantes durante as atividades de composição musical coletiva proporcionam diversos processos educativos .

A questão de pesquisa que rege este estudo é: quais são os processos educativos que emergem das atividades de composição musical coletiva em uma escola de ensino regular?

O objetivo geral da pesquisa foi compreender e descrever quais processos educativos acontecem na vida dos alunos a partir das experiências vivenciadas durante as atividades de composição musical.

Os objetivos específicos foram:

- Desenvolver estratégias de composição musical em um grupo de alunos durante as atividades de composição;
- Aplicar intervenções em grupo de crianças com idade de seis a sete anos de idade para realização de uma composição musical coletiva;
- Organizar os procedimentos, as vivências e as percepções à luz de um referencial teórico que corrobora com a proposta de criação musical coletiva a partir de uma educação humanizadora;
- Evidenciar como o processo de composição musical foi construído, focando o olhar nos processos educativos que emergiram de todas as práticas.

A partir desses pressupostos, as páginas que se seguem serão destinadas à trazer a base teórica desta pesquisa, a metodologia, a apresentação dos dados, a análise dos resultados e as considerações finais.

Portanto este trabalho foi dividido em basicamente 4 seções:

A seção 1 – Sobre processos educativos, educação musical, composição e interdisciplinaridade – tratará sobre o referencial teórico que buscou embasar, sustentar, corroborar e responder à questão da pesquisa e estabelecer as relações entre educação, música e cultura.

Na seção 2 – Método – serão apresentados o método de pesquisa e os caminhos que trilhamos para responder a questão proposta.

Na seção 3 – Os processos de composição de um grupo de crianças de 1º. Ano – serão apresentados os dados preliminares da pesquisa, buscando trazer também algumas reflexões e tentativas de compreensão dos processos educativos vivenciados.

Por fim, na seção 4 - Considerações – na qual foi elaborada uma síntese daquilo que foi vivenciado e com uma breve reflexão sobre os possíveis desdobramentos do trabalho, em especial as contribuições para pesquisas futuras voltadas para a educação musical e, em específico, para as atividades de composição musical.

Vale ressaltar que as atividades realizadas foram compreendidas como um contato inicial com elementos de composição: ritmos, temas, letra, colaborações das crianças com falas, expressões, sentimentos e elementos musicais, pois se trata de uma sala de aula composta por crianças de seis a sete anos de idade, cuja maioria delas não tinha conhecimento musical prévio.

SEÇÃO 1 – SOBRE PROCESSOS EDUCATIVOS, EDUCAÇÃO MUSICAL, COMPOSIÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE

Nesta primeira seção, será desenvolvido o conceito de processos educativos- visto que diversos pesquisadores — como Souza e Oliveira (2014), Galon e Joly (2016), Joly *et al.* (2016) e muitos outros — têm se dedicado a estudá-las como espaços potenciais para promover transformações humanas, sociais e decorrentes disso, processos educativos que emergem, estabelecem-se e se consolidam.

Para entender o que são processos educativos do ponto de vista deste referencial teórico, é necessário descrever antes os percursos vivenciados durante a disciplina de mestrado dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos, na linha de pesquisa “Práticas sociais e processos educativos”. Durante as aulas, discutimos, estudamos e refletimos sobre diversos temas como alteridade, humanização, educação, dialogicidade, consciência, esperança, respeito e todos estes convergiam na busca de pesquisar, entender e explicar como a convivência e o contato com o outro resultam, de alguma forma, em aprendizagens. Esta relação que se dá entre as pessoas é definida como prática social:

Práticas sociais decorrem de e geram interações entre indivíduos e entre eles e os ambientes naturais, social e cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, ensinar a viver e a controlar o viver; enfim manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas (OLIVEIRA *et al.*, 2014, p. 33).

As interações, as trocas de experiências, as relações que se dão e as vivências advindas do estar junto, de uma forma ou outra, acabam promovendo aprendizagens. Dessa forma podemos dizer que das práticas sociais sempre decorrem processos educativos. “Em todas as práticas sociais há processos educativos, portanto, todas as práticas (e aqui falamos de práticas humanas, como requer o campo da Educação, dentro das Ciências Humanas) são educativas” (OLIVEIRA *et al.*, 2014, p. 33).

De tal forma foi possível construir um saber científico no qual se tornaria possível dar corpo a elementos que muitas vezes pareciam subjetivos, como o próprio relacionamento presente nos grupos. Brandão (2014) acredita que a finalidade do conhecimento é principalmente a de buscar, criar, consolidar, desmontar, rebuscar e recriar respostas às verdadeiras necessidades humanas, e a finalidade última de todo conhecimento para ele é o partilhar na construção da felicidade entre todos seres vivos.

É muito interessante observar o quanto participar com um determinado grupo de pessoas vai possibilitando que cada um dos envolvidos possa ir se modificando e se

transformando. Esta participação e este olhar, de forma alguma agia na vida dos sujeitos que ali interagiam em objeto de estudo, mas em pessoas que juntas do próprio pesquisador poderiam aprender uns com os outros. Dessa forma, o objetivo de pesquisar Práticas Sociais e Processos Educativos foi o de compreender como se dão as relações humanas e ao mesmo tempo de ir se transformando. “A integração e participação em práticas sociais com o objetivo de pesquisar e compreender os processos educativos que são ali desencadeados, conformados, consolidados, promovem a formação das pesquisadoras e dos pesquisadores e dos participantes da pesquisa enquanto sujeitos que pesquisam juntos e neste ato humanizam-se e firmam-se cidadãos e cidadãs” (OLIVEIRA *et al.*, 2014, p. 35).

Ao analisar propriamente a prática social, é importante também entender a razão e a intenção que a instituição escolar ao qual estes alunos estariam participando, possuía ao proporem que as crianças compusessem suas próprias músicas para serem apresentadas durante o musical. Segundo os próprios gestores da escola que foi campo desta pesquisa descreveram, as aulas de música e as composições musicais oriundas destas, são momentos favoráveis para a aprendizagem, para o estímulo e desenvolvimento da cultura, para o convívio fraterno e exercitarem corpo, mente e espírito. Como a instituição é uma escola confessional católica, todas as atividades e propostas pela e na escola, respiram uma essência religiosa e tem como objetivo a formação cristã e humana de todos os envolvidos como está descrita na Proposta Pedagógica da Escola:

A Proposta Pedagógica da Escola Católica Querigma, segundo as leis que fundamentam a Educação, tem como objetivo preparar e qualificar o educando para a vida intelectual, moral, social, profissional, afetiva e espiritual. E, como fim último, capacitá-lo para distinguir, buscar e desejar o bem, a verdade e o belo, embasados nos critérios filosóficos e teológicos, na Palavra de Deus e na Tradição da Igreja Católica Apostólica Romana sobre o ensino, a educação e a formação integral do ser humano (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA CATÓLICA QUERIGMA, 2019).

Desta forma, ao pensar nestas atividades, a escola almejava que os alunos adquirirão habilidades técnicas e artísticas, sendo também um instrumento para avaliar se as aprendizagens e reflexões, que ocorrem durante as aulas, atuam e modificam a forma de conviver, respeitar e se relacionar sadicamente e caridosamente, verificando se a teoria e a proposta dos conteúdos trabalhados se consolidavam e tinham significado.

Observando esta intencionalidade da escola e as perspectivas vivenciadas durante convivência e interação dos alunos durante as aulas, foi ficando evidente que ali acontecia uma prática social e, imbricado a ela, os processos educativos.

Estes processos educativos e as transformações que puderam acontecer a partir destes, na vida das crianças, foram o objeto de estudo desta pesquisa, visto que foi lançado um olhar

para a prática social de composição musical coletiva que aconteciam durante um musical da escola. Para que se alcançasse êxito durante as atividades, foi-se percebendo que era necessário a participação e o empenho dos professores durante todo o tempo em que o trabalho estava sendo proposto e, sendo assim, seu efeito não se limita apenas aos alunos, mas também a toda comunidade escolar, podendo ser vivenciado também pelo pesquisador.

Quando nos propomos a olhar para os processos educativos que ocorreram na vida dos alunos, devemos refletir o quanto aquilo tudo fez bem para toda a humanidade, o quanto o bem deles leva ao bem de tantas outras pessoas valorizando todo conhecimento e toda especificidade epistemológica de onde vivemos e também das pessoas que vivem realidades parecidas com as nossas. Quando falamos em processos que levam a mudança do mundo, não estamos afirmando que é a educação que o fará, mas sim a forma com que as pessoas conduzirão suas vidas a partir da experiências de formação humana. É como afirma filósofa alemã Edith Stein:

[...] Se queremos saber o que é o homem, temos que nos colocar de maneira mais viva possível na situação em que vivenciamos a existência humana, ou seja, o que dela vivenciamos em nós mesmos e em nossos encontros com outros homens. (STEIN, 2003, p. 590, tradução nossa).³

Tal pensamento nos possibilita acreditarmos que formar e educar favorece um mundo melhor, ao ponto que quando as pessoas percebem que a possibilidade de serem feliz está intrinsecamente ligada a felicidade do Outro, estamos afirmando que o conhecimento do Outro é então algo válido, complementar e necessessário. Buscar ser feliz fazendo Outros felizes é buscar um mundo melhor.

Na medida em que caminhamos na direção de buscarmos nos refazermos com o Outro vamos nos autoconhecendo e nos auto afirmando de uma forma positiva. Assim é possível pensar no quanto pesquisar estas práticas sociais são também um instrumento de autoconhecimento e de alteridade, na medida em buscamos nas experiências dos Outros e nas vivências, compreende-los e assim nos reconstruirmos. Nesta perspectiva há a necessidade de valorizar o conhecimento que os Outros têm e o quanto juntos podemos crescer e contribuir para um mundo mais humano. Em todo tempo deve haver uma constante busca pela verdade, refletindo a todo tempo se aquilo que é produzido corresponde à realidade que está ao nosso entorno.

Novais e Silveira (2017) defendem que:

³ si queremos saber que és el hombre, tenemos que ponernos del modo más vivo posible en la situación en la que experimentamos la existencia humana, es decir, lo que de ella experimentamos en nosotros mismos y en nuestros encuentros con otros hombres.

a concepção de educação, na sua relação intimista com o conceito de formação integral, deve ser compreendida pela busca intermitente do alcance de uma situação de plena humanidade: um modo de ser que se caracteriza pela plenitude existencial do sujeito livre e, ao mesmo tempo, inserido em seu meio sociocultural como agente de intervenção (NOVAIS; SILVEIRA, 2017, p. 1262).

É essa possibilidade de intervir que defendemos como uma educação que pode mudar o mundo. Pessoas que tem coragem e vontade de intervir nas realidades que fragilizam nosso mundo são aquelas que dão passos na direção de um mundo diferente. Sendo assim é possível corroborar com o “Entendimento de que 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.*, 2014a, p. 29). Assumindo isso, é possível dizer que as práticas sociais são essenciais para que possamos compreender a nossa ação no mundo, pois como estas práticas se dão nas relações entre as pessoas ou entre grupos, elas veem trazer as respostas às necessidades específicas destes.

Os processos educativos que cada um pode vivenciar são muito importantes, pois a partir das semelhanças e diferenças, as pessoas permaneceram unidas, partilhando daquilo que são e que sabem. Está disponibilidade para educar-se e educar, com respeito e amor ao próximo, é o que traz a humanização às relações. Papa Francisco (2018) afirma que “é bom promover a arte de viver juntos na simplicidade, na benevolência, na fraternidade, bem como educar para a cultura do respeito e do encontro, única capaz de construir um futuro à altura do ideal do ser humano”.

A pessoa humana tem necessidade da vida social. Esta não constitui para ela algo de acessório, mas uma exigência da sua natureza. Graças ao contato com os demais, ao serviço mútuo e ao diálogo com os seus irmãos, o homem desenvolve as suas capacidades, e assim responde à sua vocação (COSTA, 1997, p. 567).

Independente das atividades realizadas, o fato de as pessoas estarem juntas, acontece ali trocas entre eles e elas. É convivendo que percebemos se sabemos respeitar e compreender o outro e é assim que vamos aprendendo a nos moldar e a construir um mundo melhor.

1.1 Educação musical humanizadora

Aqui trataremos sobre os benefícios da educação musical na escola buscando definir o termo educação musical humanizadora, tendo em vista que nesta prática social podemos identificar vários processos educativos, buscando ainda, tomar por princípio uma educação musical que não visa apenas o ensino técnico instrumental ou o ensino de música por si só, mas uma formação integral da pessoa humana, ou seja, o desenvolvimento das áreas psíquicas-físicas-emocionais-espirituais e sociais. Pensamos a educação segundo uma proposta que não segmenta ensino técnico versus formação humana, se desconectando da vida, mas une tudo isso em prol da busca de um mundo melhor e a felicidade de todos.

Chamamos esta forma de pensar e viver o ensino, que não é exclusividade da educação musical, de educação humanizadora, pois entende que aprendemos com o corpo, com a mente, com as emoções, ou seja, aprendemos com o ser inteiro e tudo isso possibilita uma verdadeira relação com a cultura, com a construção da história, projetando-se em direção do desenvolvimento das relações sociais. Esta proposta alinha-se à descrição de Soares *et al.* (2019) sobre a educação musical humanizadora:

Defendemos uma educação musical que seja humana e humanizadora, que constitua, desenvolva e valorize capacidades de apropriação do mundo pelo ser humano: por exemplo, a imaginação como elemento para o aprendizado e a respectiva transformação desse aprendizado em conhecimento e desenvolvimento humano (Soares *et al.*, 2019, p. 128).

De tal forma é possível transcender a questão acadêmica, e vivenciar o ensino de música na escola de forma que se obtenham bons artistas e melhores pessoas, ainda mais quando se é feito de maneira coletiva e colaborativa, pois isso conduz cada pessoa a entender-se, buscando entender o Outro. Complementando essa proposta, compreendemos

que o ser humano é um ser social, e que todas as relações que envolvem o aprendizado e o seu desenvolvimento resultam das relações que se desenvolvem socialmente parecem ser o caminho mais adequado para entender a educação musical na escola fundamental (SOARES *et al.*, 2019, p.137).

Tal entendimento permite olhar para educação escolar como um grande veículo de formação, ainda mais quando é favorecida pela música, com suas especificidades, seu potencial que adentra o subjetivo, perpassa pelo emocional, o espiritual, atuando até mesmo fisicamente, acontecendo através do processo de construção do conhecimento que objetiva desenvolver o apreço pela música, estimular a sensibilidade, o ritmo, a criatividade, a imaginação, a atenção, a memória, a concentração, o respeito ao próximo, a socialização e afetividade. Nota-se a maior frequência de estudos que visam compreender e organizar a educação musical nas escolas visto que começa a ficar claro as inúmeras possibilidades desta

modalidade de ensino e seus resultados positivos no desenvolvimento dos alunos. Isso se evidencia na própria LDB de 1996 que afirma que

o trabalho com a música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de entendimento acessível as crianças. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social (BRASIL, 1996, p. 49).

Em praticamente todas as citações, artigos e livros que foram lidos para realizar este trabalho, era apresentado esta perspectiva social inerente a prática musical e isso foi possível de ser vivenciado durante as atividades desenvolvidas nesta pesquisa e que tinham como meta este estímulo à coletividade. Villa-Lobos (1987), aponta que quando a educação musical é realizada em formato coletivo, ela possui alto poder de socialização e predispõe o indivíduo a perder, no momento necessário, o egoísmo e individualismo, integrando-o na sociedade.

É claro que o ensino musical não se encerra nestas possibilidades e nestas integrações com as outras áreas do desenvolvimento e do conhecimento, mas traz em si também, a busca de um conhecimento musical e do estímulo a formação de novos e bons musicistas. Em acordo com esta posição, Souza (1992) defende que

a música na escola só traz vantagens para a vida das crianças; uma maior consciência de si, o respeito e a compreensão do outro e visões críticas das dimensões da vida; isto, sem falar na divulgação e valorização da área como campo profissional e da ação estimuladora e criativa para o conhecimento da música (SOUZA1992, p.3).

Essas compreensões nos permitem assumir que o ensino de música pode influenciar na formação do ser humano, em seus mais diferentes aspectos, transformando-o e capacitando-o, de modo a compreender-se e construir-se individual e coletivamente, no processo dinâmico que é o humanizar-se.

O fazer musical quando é feito no compartilhar, na troca de experiências, na relação amorosa de quem participa, agrega e leva a processos humanizadores, favorecendo a convivência e o diálogo que por sua vez leva os participantes a se educarem juntos, em uma educação para além do aprendizado musical (GALON; JOLY, 2016, p. 79).

Acreditamos que esta prática social gera processos educativos e assim a música possui um papel singular na realização de tais práticas, processos e transformações, de maneira a possuir grande importância quanto a sua utilização no ambiente escolar. Entre tantas aprendizagens inerentes a tais atividades podemos destacar a capacidade de convivência, de respeito e de amizade, além da capacitação para a aquisição de novos conhecimentos, sejam eles da área musical ou não e o quanto a possibilidade de promover a humanização é um ponto crucial.

É importante salientar que a educação musical tem recebido grande atenção de

pesquisadores que estudam como a música atua enquanto agente de transformação e estas publicações têm como foco a prática musical e suas potencialidades:

No corpo, a música age no campo dos sentimentos, dos afetos, da emoção. Na mente, a música age por meio da sensibilidade ao ritmo, à harmonia, à melodia, ao timbre, etc. Nessa influência que a música tem sobre a mente, diferentes condutas podem ser estimuladas e expressas de maneira verbal e/ou não verbal (JOLY *et al.*, 2016, p. 258).

Sendo assim é de grande relevância pesquisar e compreender como estes processos vão acontecendo durante as aulas de educação musical.

1.2 Composição musical

A pesquisa foi desenvolvida em uma sala de 1º. Ano, e sendo professor responsável por todas as disciplinas, incluindo as diferentes áreas das artes, procurou-se, ao longo do ano, desenvolver as diversas expressões artísticas como artes cênicas, artes plásticas, artes visuais e artes musicais e isso foi sempre acontecendo de forma integrada. Sendo assim, não é proposta da disciplina que os alunos aprendam, pelo menos nesta etapa, um instrumento musical, mas sim, passem por um processo de musicalização, ampliem seu repertório musical, entrem em contato com alguns elementos da teoria musical, desenvolvam a criatividade e identidade musical. Para isso, foi preciso pensar em algumas questões importantes: Como compor sem saber necessariamente tocar um instrumento? Como possibilitar que as crianças tenham recursos suficientes para que o processo e o resultado final seja realmente algo legitimamente feito a partir da participação e ideias de todos?

Quando, para o desenvolvimento do trabalho, todas as estratégias estavam sendo pensadas, havia sempre a preocupação sobre o quanto seria possível que as crianças participassem ativamente de todo o processo de composição musical. Baseado em educadores e educadoras musicais que têm um olhar voltado para atividades de composição musical, criação e criatividade — como Keith Swanwick, Viviane Beineke, Gabriela Flor Visnadi, Teca de Alencar Brito e Murray Schaeffer — procurou-se encontrar estratégias que tornariam possível a realização deste trabalho junto ao alunos do 1º ano do Ensino Fundamental.

A primeira consideração a ser feita é sobre a diferença entre a forma com que é analisada a composição musical de adultos e crianças e isso igualmente acontece na maneira com que ambos participam desse processo. Uma das principais distinções da forma infantil de pensar é que a criança usa, no momento de criação, todos os seus sentidos, trazendo à tona seus afetos, sua imaginação, seus conhecimentos e sua história. Sarmiento (2007) ressalta essa integralidade no pensamento é o diferencial:

a infância deve a sua diferença não à ausência de características (presumidamente) próprias do ser humano adulto, mas à presença de outras características distintas que permitem que, para além de todas as distinções operadas pelo fato de pertencerem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino ou feminino, seja qual for o espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e etnia, todas as crianças do mundo tenham algo em comum. Assim sendo, a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações de crianças, com a incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação ao real (SARMENTO, 2007, p. 35 e 36).

Essa questão da realidade mesclada ao imaginário, do intelectual unido ao afetivo e do espiritual perpassando a visão de mundo, foi algo percebido ao longo do tempo junto com os alunos. Enquanto pensávamos a letra da música, as frases já vinham acompanhadas do momento em que apresentariam, do que estavam sentindo, das roupas que usariam, da reação do público e da maneira com que entendem a vida. Ao mesmo ponto, era perceptível que buscavam trazer à tona todo conhecimento obtido durante o ano, mas o faziam buscando adentrar e se colocar dentro daquela realidade que estava sendo tratada.

Um aspecto importante ainda, foi o de perceber o quanto eles relacionam o que escutam com aquilo que sentem, ou seja, o tempo todo se observava que os afetos eram expressados e inertentes ao processo que estavam vivenciando. Em vários momentos os alunos trouxeram elementos emocionais para traduzir o que o som que escutavam os faziam sentir ou como usá-los para que pudessem transmitir o que queriam. Visnadi e Beineke (2016) falam justamente sobre a “importância de que professores e professoras considerem também questões emocionais na realização de composições musicais”. Isso se deve ao fato de que a afetividade das crianças muitas das vezes modelou o que queriam que fizesse parte da música, como por exemplo quando assinalaram que queriam um som lento e pesado no começo da música, pois assim significaria que estavam tristes.

Essa integralidade, característica desta etapa da vida, se manifesta de diversas formas, ou seja através do corpo, das reações, das falas e dos olhares de tal forma que nos obrigavam a ficarmos atento aos pequenos sinais e expressões de cada uma delas. Cunha (2017) corrobora com este pensamento quando diz que “as crianças falam com seus corpos dançantes, por intermédio das cores que escolhem para suas pinturas, falam através das personagens que interpretam e também por meio das músicas que tocam, sejam elas de sua autoria ou de outros compositores” ou ainda como argumentam Veloso e Carvalho (2012): “o processo de fazer música é um meio poderoso para as crianças ampliarem e renovarem seu mundo vivido, uma vez que envolve emoções e sentimentos que dão forma à sua imaginação”

(VELOSO; CARVALHO, 2012, p. 85).

Os elementos que deveriam fazer parte da música muitas vezes apareciam claramente, mas muitas vezes estavam escondidos por detrás de cada criança. Este aspecto de estar atento ao Outro é discutido por Levinas (2005) que defende que rosto do Outro deve nos impelir em sua direção, a buscar no implícito e no explícito ver suas necessidades, atentarmo-nos para aquilo que vai se revelando e com alteridade nos lançar ao Outro. Sendo consciente de si e do Outro, o homem pode compreender e mudar o ambiente que vive, humanizando seu meio. O homem pode distanciar-se de si e, assim enxergar a si e o Outro. Estamos todos ligados, pois não há um mundo exclusivo para cada um, mas um mundo nosso, que vai se moldando no conhecimento das consciências. Mesmo entre encontros e desencontros, nas diferenças e similaridades, estamos e somos neste mundo que nos é comum. Não há primazia entre um e o Outro, todos produzem a história, todos produzem o mundo.

Perceber esses detalhes minuciosos demandaram grande atenção e respeito, e tudo isto também foi algo trabalhado na temática de nossa música, devendo também ser um dos elementos primordiais na composição. O relacionamento entre as crianças, a forma de entenderem o mundo e como compreendiam a temática do musical se tornariam então a espinha dorsal da composição, e os elementos que dariam forma a música se manifestavam diariamente durante a convivência.

A fim de obter resultados mais concretos e também de dar fundamentos para que os alunos conseguissem expressar musicalmente o que queriam foram propostas atividades de musicalização, de escuta, de improvisação e de criação para assim terem o suporte básico que os permitiria traduzir suas ideias. Burnard (2006) trata justamente dessa relação da criança com a composição, ressaltando a necessidade de proporcionar que ela entenda como se dá esse processo de compor, o que significa e o que é necessário.

As crianças têm grande satisfação em conversar sobre as suas composições e seus próprios processos de composição. Promover experiências de composição entre as crianças pode não ser suficiente. Como pesquisadores e professores, precisamos ajudá-las a desenvolver uma linguagem para falar sobre as suas composições e sobre si mesmas como compositoras. Elas precisam sentir que é legítima a permissão para contribuir ativamente nas discussões sobre concepções de compor, as suas experiências em composição e as transformações que ocorrem em suas relações com a composição. (...) Só tendo a compreensão sobre a contextualização sociocultural e multivocalidade das crianças compondo podemos conhecer e compreender adequadamente a sua construção de significados como compositoras (BURNARD, 2006, p. 128).

De tal forma, todo o processo começa a ser autêntico, e os elementos que se fazem presentes na música não seriam apenas um apanhado aleatório de ideias, mas frutos da maneira com que elas expressariam o que entendiam e como desejavam que seria a

composição final. Era preciso um esforço dos alunos para conseguir expressar suas ideias, mas também do pesquisador para captar os detalhes. Esse esforço de ambos se confirma em Glover (2000) que afirma que

a criatividade musical trazida pelas crianças em suas composições é demasiado importante para não ser escutada. É essencial que cada criança conheça sua própria voz, que adquira a confiança e habilidade para desenvolvê-la, e que os adultos e educadores a reconheçam (GLOVER, 2000, p 16).

O conhecer a própria voz significava antes de tudo o conhecer-se, saberem o que queriam, demonstrar o que sabiam ou que queriam saber, externar a visão de mundo. Para tal, era necessário criar esse ambiente que pudesse favorecer a partilha das ideias, o diálogo, a expressividade, que instigava as crianças a criar e se expressar. Saber ouvir a própria voz é também saber escutar a si e o outro, pois saber escutar é indispensável para uma educação musical humanizadora, pois só assim “tomamos consciência do fato sonoro” (BRITO, 2003, p. 187), e ao envolver-se com os sons que nos circundam reconhecemos as pessoas que estão ao nosso lado, compreendemos melhor o outro e o mundo em que vivemos.

St. Jonh (2006) trata justamente da importância de se criar um ambiente onde as práticas de ensino favorecem a liberdade, e as crianças possam descobrir e explorar suas próprias ideias, como agentes de sua própria aprendizagem e assim também possibilitar que se floresça a criatividade coletiva e a colaboração. Ela também defende que quando o educador observa e valoriza as interpretações das crianças, ele valoriza os esforços dos alunos no desenvolvimento de habilidades musicais e na experiência prazerosa do fazer musical coletivo. Incentivar, valorizar e registrar as produções e vivências contribuiriam para tornar as atividades significativas para a turma.

O próprio ato de compor coletivamente traz implícitas, possibilidades de troca de experiências, aprendizagens, valores agregados e transformações. Quando percebemos as transformações das atividades de composição, somos conduzidos a

olhar as atividades de criação musical coletiva como um meio de possibilitar processos educativos humanizadores aos alunos, quando oferecidas em um ambiente dialógico, que priorize o convívio, que respeite o tempo da criatividade dos alunos e favoreça o pensamento crítico (GALON; JOLY, 2016, p. 89).

Criar este ambiente dialógico se faz necessário, pois o mesmo favorece que dali possam emergir muitos processos educativos e assim todos possam ganhar voz ativa, suas ideias e sua maneira de se expressar e compreender como valorosas e, assim, sentirem-se participantes e integrantes do grupo. Este ambiente dialógico proporciona um ambiente saudável para desenvolver as mais diversas áreas do conhecimento.

É importante ressaltar que a atividade de composição musical desenvolve não apenas

aspectos psicossociais e emocionais, mas o raciocínio musical e a musicalidade:

Na área da educação musical, a composição é uma atividade reconhecidamente importante, principalmente em modelos de ensino fundamentados em concepções que buscam desenvolver a autonomia e o aprendizado musical de forma significativa para a criança (VISNADI; BEINEKE, 2016, p. 72).

Tudo isso está pontuado nesse trecho, pois justifica que o olhar do professor e a forma com que ele irá favorecer a participação será primordial na obtenção de um bom resultado. Thomas (2007) diz que “crescer em sua própria música e em sua própria ação e produção artística requer, dos professores, a capacidade para burilar o ouvir as crianças, a atitude profunda e respeitosa que vai além de fazermos com elas rodas de conversa nas quais lhes perguntamos o que acham disso ou daquilo, porque muitas vezes isso pode ser apenas consulta”. Esse trecho vem bem de encontro com a proposta deste projeto, pois não era objetivo apenas consultar os alunos, mas fazê-los legítimos compositores daquela música e através disso promover e reconhecer os processos educativos que esta prática implicava.

Foi preciso um esforço para traduzir as falas, sons e nomes que davam aos elementos musicais que surgiam, pois mesmo tendo ensinado esses conceitos e os nomeado, no momento em que eles tentavam expressá-los ou imitá-los o faziam das mais diversas formas. Os resultados que posteriormente serão apresentados neste trabalho nos permitirão apreciar como as crianças, à sua maneira, iam descrevendo o que sentiam, como entendiam e expressavam-se através dos sons e da arte.

Aprender arte é, para as crianças, agir criativamente no mundo, atuando por meio de outras racionalidades e em profunda sintonia com a própria arte, que opera com as razões da sensibilidade, da imaginação e da intuição, nos embates com materialidades várias e suas resistências que convidam os artistas a dominá-las, moldá-las e transformá-las em algo que lhes faça sentido, que lhes traga regozijo e expresse aquilo que as palavras não dão conta de dizer. Esse é o modo de operar da arte e o modo da infância de aprender a ser e a viver. O modo dos artistas e das crianças de deixarem suas marcas no mundo (CUNHA, 2017, p. 57).

Por último lançamos mão de uma pequena história narrada por Schafer (1993) que trata justamente dessa intencionalidade de fazer música dos alunos, mesmo que a uma primeira vista em alguns momentos pareça não apresentar os componentes necessários para que a mesma se estruture, mas estão presentes sim.

Vamos escutar um menino que apanhou uma folha adequada, espicha-a entre as suas duas palmas e agora a sopra, enquanto o côncavo das suas mãos lhe serve de ressonador. [...]

Com efeito esse menino experimenta os seus sons, um após os outros, e o problema que ele coloca é menos o da identificação do que o estilo de fabricação. Por outro lado, a sua intenção é visivelmente “música”. Se o resultado não parecer musical aos seus ouvintes exasperados, não se poderia negar ao autor uma intenção estética, ou pelo menos uma atividade artística.

Ele não utiliza um instrumento, nem assim o chama. O seu objetivo é gratuito, senão gracioso; confessemos-lo, ele é mesmo musical. Não satisfeito em emitir sons, ele

brinca com eles, ele os compara, ele os julga, acha-os mais ou menos bem sucedidos, e a sua sucessão mais ou menos satisfatória. [...] Se esse menino não faz música quem a faz então? (SCHAFER, 1993, p. 282-283).

O desejo de fazer música e o objetivo de comporem juntos possibilitou que cada fala, movimento e expressões das crianças começassem a gestar a música e essa composição musical passava a ser expressa por meio do lápis, do papel, do corpo, do gesto, do movimento. O valor do trabalho não estaria somente no resultado final, mas também nos processos que resultaram e eram resultado daquela música.

1.3 A educação musical e interdisciplinariedade

É importante destacar que o trabalho realizado na escola onde aconteceu a pesquisa, envolveu de atividades de criação musical, contando com um grande empenho interpessoal e coletivo, ou seja, primeiramente os alunos discutem, leem, escrevem e produzem com uma literatura que corrobora e embasa um tema específico: durante as aulas das disciplinas Língua Portuguesa, Filosofia, Ensino Religioso, Arte, Geografia e História aprofundam-se ainda mais em tais aprendizagens e, posteriormente, começam os trabalhos de composição musical. O trabalho interdisciplinar possibilita uma integração dos conteúdos, uma aprendizagem que se consolida e vai se construindo ao longo do tempo. Para tanto, é preciso descrever o que significa trabalhar interdisciplinarmente e em Fortes (2009) encontramos tal definição:

compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador, abrir sabedorias, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado. É a busca constante de investigação, na tentativa de superação do saber (FORTES, 2009, p. 7).

É preciso manter uma visão holística de educação na qual, através da interdisciplinaridade, vamos estabelecendo relações entre as disciplinas. De tal forma podemos compreender que a aprendizagem sem um real significado gera um conhecimento que perde seu sentido. Os processos educativos deveriam surgir como uma resposta às necessidades e dos contextos dos alunos, pois isso possibilitaria que eles introjetassem o conhecimento e por consequência tivessem suas vidas transformadas.

É necessário ressaltar que aprender música não é importante apenas pelo fato dos alunos gostarem, por ser agradável, lúdico e trabalhar a socialização, pois para os educadores musicais seria limitante fazer música por fazer. A justificativa de se optar pelo uso desta disciplina não está condicionada ao fato de que ela se faz aliada de várias áreas do conhecimento, mas sim, principalmente nas suas próprias possibilidades e nas potencialidades intrínsecas a esta prática.

Música e educação musical contemplam-se em si mesmas vários processos educativos que lhes são próprios, mas em todos são possíveis de serem associados a outras disciplinas. Isso fica claro quando olhamos para algumas especificidades como, por exemplo, a abstração que a música exige, que é também necessária na matemática. Quando se desenvolve conhecimentos de uma dessas áreas, acaba também favorecendo capacidade de abstração da outra. Olhando para os estudos de Pítágoras, que fazia as relações entre música e matemática vemos o potencial dela ser usada também como um recurso concreto de aprendizagem, uma vez que é uma estrutura matemática. Olhando para a disciplina de História e fazendo exercícios de contextualização podemos usar da arte, como uma manifestação dos sujeitos do seu tempo e podendo assim compreender aquela sociedade. Já no português existe a questão da métrica, da construção de letras e rimas, presentes também no ensino musical servindo para incentivar o gosto pela leitura, pela escrita, e para a reflexão. Essas possibilidades entre música e outras áreas são muito bem exploradas há tempos. Fucci Amato (2010) justifica isso pelo fato de que,

na realidade, desde sua origem, a música é conjugada a outros campos do conhecimento humano, devido à sua complexidade. Na Antiguidade, por exemplo, Pitágoras (571/0-497/6 a.C.) já buscava estabelecer as bases matemáticas nas quais a produção musical se fundava. Platão (429-348 a.C.) entendia a música como arte, técnica e ciência prática (téchne), atividade racional voltada a um fim produtivo, mas também como conhecimento, saber (sophía) ou ciência teórica (episthème), como mostra Nascimento (2003). Aquele filósofo concebia a educação musical como um elemento político e uma pedagogia moral e social, a partir dos matizes éticos ínsitos à música, fenômeno de profunda repercussão subjetiva, capaz de consequências práticas da realização da virtude (PLATÃO, 1973a; 1973b). Seu discípulo Aristóteles (384-322 a.C.) também acreditava que deveria ser estudada “a influência que ela [a música] pode exercer sobre o caráter e a alma” (ARISTÓTELES, 1988: 276). Já santo Agostinho de Hipona (354-430 d.C.) via na música – que ele definiu como uma ciência (scientia) – um fenômeno a ser estudado não só filosófica, mas teologicamente, já que provindo da fonte das harmonias eternas, a Beleza Suprema e Criadora (AGOSTINHO, 1988) (FUCCI AMATO, 2010, p.39).

Mesmo tendo tudo isso em mente, a proposta não é a de dar prioridade a uma disciplina ou outra e muito menos de um servir musical em detrimentos das mais diversas áreas do saber, mas sim de estabelecer um diálogo entre elas, em que de forma holística ensina e aprende-se um tema assunto em comum, através de diferentes abordagens, com maior abrangência, unidade e significado. Trabalhar desta forma é necessário, especialmente nesta etapa, pois,

na educação infantil a fronteira das disciplinas não é evidente para as crianças. Quando se deparam e entram em contato com o objeto de estudo, as relações interdisciplinares acontecem naturalmente. É imprescindível, portanto, que o professor atente para o modo como introduz ou situa esses objetos e temas de projeto de modo a não impor restrições ou salientar, demasiadamente, as fronteiras

disciplinares. Para que aconteça essa interação, é necessário estar aberto para o outro (PONSO, 2008, p.13).

Para as crianças, a vivência interdisciplinar proporciona uma visão integral sobre o conhecimento e, naturalmente, sobre o processo de construção do saber musical de forma que, nas disciplinas, conseguem-se objetivos repletos de significado e contextualizados com todo o processo de aprendizagem, através da união de conceitos, das trocas de saberes e da diversidade prática. Este ambiente de participação mútua e sem a fragmentação dos conteúdos traz grandes benefícios aos processos educativos.

Este pensamento vai contra a corrente que defende a necessidade de especializações, que acabam gerando deficiências no saber. É possível contrapor esse pensamento interdisciplinar com o pensamento movido pelo individualismo, pois neste último, já não se busca pensar integralmente, mas separa-se as áreas que na vida prática atuam juntas. Alves (1982) afirma que

you can be a specialist in solving head-breakers. This does not make you more capable in the art of thinking. Playing piano (like playing any instrument) is extremely complicated. The pianist has to master a series of different techniques – octaves, sixths, thirds, triplets, legato, staccato – and coordinate them, so that the execution occurs in an integrated and balanced way. Imagine a pianist who decides to specialize [...] in the technique of triplets only. What will happen is that he will be able to play triplets like no one else – but he will not be able to play any music. Scientists are like pianists who have decided to specialize in only one technique. Imagine the various divisions of science – physics, chemistry, biology, psychology, sociology – as specialized techniques. At the beginning, it was thought that such specializations would produce, miraculously, a symphony. This did not happen. What happens, frequently, is that each musician is deaf to what the others are playing. Physicists do not understand sociologists, who do not understand the language of economists, and so on. A specialization can transform itself into a dangerous weakness (ALVES, 1982, p. 11).

Trazendo ainda outro autor que trata esse mesmo assunto, vemos que

interdisciplinarity has been used as a “panacea” for the ills of the dissociation of knowledge, in order to preserve the integrity of thought and the reestablishment of a lost order. [...] Before a slogan, it is a relationship of reciprocity, of mutualism, that presupposes a different attitude to be assumed in the face of the problem of knowledge, or rather, it is a substitution of a fragmented conception for a unitary one of the human being. [...] It is an attitude of openness, not prejudiced, where all knowledge is equally important (FAZENDA, 2002, p. 8).

Tendo tal compreensão assumimos que a música durante as atividades desenvolvidas para este projeto foi aliada das outras áreas do conhecimento potencializando-os, mas além disso ela se beneficiou de outras aprendizagens que instigavam a busca de novos saberes e expressões musicais que responderiam a eles. Um exemplo disso é a necessidade dos alunos em encontrarem sons que correspondessem à ideia de tristeza presente na letra que criaram.

Esta integração tornará ainda mais rico todos os processos educativos. Essa maneira de se trabalhar a educação musical foi muito produtiva. Snyders (1992) ressalta:

Hoje são maiores ainda as possibilidades de se desenvolver, no ensino musical escolar, uma grande integração de conhecimentos a partir de uma educação musical que amalgame várias disciplinas do currículo escolar. O ensino da música pode dar um impulso exemplar à interdisciplinaridade, fazendo vibrar o belo em áreas escolares cada vez mais extensas e que [...] para alguns alunos é a partir da beleza da música, da alegria proporcionada pela beleza musical, tão frequentemente presente em suas vidas de uma outra forma, que chegarão a sentir a beleza na literatura, o misto de beleza e verdade existente na matemática, o misto de beleza e eficácia que há nas ciências e nas técnicas (SNYDERS, 1992, p. 135).

Por fim, é possível afirmar o quanto a gama de aprendizagens foram emergindo destas práticas e quantas possibilidades são possíveis através da educação interdisciplinar. O conhecimento a partir do referencial teórico exposto, traz subsídios para compreender a leitura de mundo das crianças. Ainda antes de encerrar esta parte é importante destacar a fala de Fucci Amato (2010) que ressalta os benefícios do trabalho interdisciplinar, essencialmente na área da educação musical:

A partir dos vários saberes e fazeres extramusicais, quando vistos sob uma ótica musical – ou vice-versa –, é possível a construção e a renovação dos conhecimentos e das práticas musicais. Por meio da interdisciplinaridade, a prática, o ensino e a pesquisa em música e em educação musical hão de alargar sua paleta cromática com novos pigmentos, ampliando seu colorido com as várias vozes dos diversos espaços de conhecimento (FUCCI AMATO, 2010, p. 43).

Portanto, é possível averiguar a importância da interdisciplinaridade e também o quanto a música é fundamental neste processo, pois ela traz em si elementos capazes que favorecem e possibilitam a dialogicidade entre as mais diversas áreas do conhecimento, auxiliando também no estímulo às habilidades universais do ser humano.

SEÇÃO 2 – MÉTODO

2.1 Descrição do local da pesquisa e dos participantes

Esta pesquisa aconteceu em uma instituição de ensino particular, de orientação confessional, mantida por uma associação católica, entidade civil de direito privado, sem fins lucrativos, na cidade de São Carlos, no interior do Estado de São Paulo. Cabe aqui também trazer que a proposta pedagógica desta escola se fundamenta nos princípios trazidos no texto-base da Campanha da Fraternidade⁴ do ano de 1998 – sustentados sobre o axioma de uma educação para a vida e para Deus. Nela são oferecidos os níveis da educação básica, sendo eles o da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Os dados foram coletados e construídos pelos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. A sala era composta por 14 alunos com idades entre cinco e sete anos, havendo cinco meninos e nove meninas.

As aulas aconteciam na própria sala de aula e em alguns momentos na sala de artes. A escola dispõe de alguns instrumentos de percussão, teclado, violão e caixas amplificadoras. Cada aula tinha duração de 55 minutos, no entanto a possibilidade de atuar como professor polivalente, de manter um planejamento prévio de conceitos e conteúdos e de poder trabalhar interdisciplinarmente, em vários momentos não havia essa rigidez de carga horária ou tempo determinado para as atividades. De tal forma, a atuação como pesquisador e também como professor se complementavam o tempo todo, ou seja, a pesquisa se dava durante a prática das aulas.

2.2 Caminho metodológico

Esta pesquisa está pautada em princípios da abordagem de natureza qualitativa, com inspiração na pesquisa-ação, considerando que as vivências foram construídas coletivamente, a partir do desejo de resolução de um problema do grupo de crianças, que também envolvia o professor/pesquisador.

A pesquisa-ação é um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da

⁴ A Campanha da Fraternidade é uma atividade realizada anualmente pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) no período da Quaresma. Esta campanha acontece como uma proposta ecumênica, ou seja, em conjunto com outras denominações com o objetivo de despertar valores e reflexões que conduzem à uma solidariedade dos fiéis e da sociedade para olharem para aos problemas em que estão envolvida a sociedade brasileira, podendo assim buscar caminhos e estratégias para solução dos mesmos.

situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1988, p. 14).

Conforme a descrição de Thiollent (1988), havia a necessidade de responder a um problema coletivo que era a elaboração de uma composição musical coletiva, sendo que todo processo seria vivido de modo cooperativo e colaborativo, respondendo a este modelo de pesquisa-ação. Quanto a ser compreendida como uma pesquisa qualitativa, isso se sustenta na fala de Garnica (1997), que em suas considerações diz que:

nas abordagens qualitativas, o termo *pesquisa* ganha novo significado, passando a ser concebido como uma trajetória circular em torno do que se deseja compreender, não se preocupando única e/ou aprioristicamente com princípios, leis e generalizações, mas voltando o olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para o observador-investigador. Essa compreensão, por sua vez, não está ligada estritamente ao racional, mas é tida como uma capacidade própria do homem, imerso num contexto que constrói e do qual é parte ativa. O homem compreende porque interroga as coisas com as quais convive (GARNICA, 1997, p. 111).

Alinhada a fala de Garnica (1997), esta pesquisa buscou apresentar os dados de forma descritiva, partindo do processo indutivo, no qual tudo aquilo que vivenciamos, aprendemos, discutimos durante todo o tempo e observamos com muita atenção e zelo, foram essenciais para a pesquisa.

A técnica de coleta de dados envolveu a elaboração de diários de campo, fotografias, filmagens, rodas de conversa e gravações, para o registro das vivências dos participantes. O uso do diário de campo como uma das ferramentas, trouxe grande benefício para análise de dados, pois é entendido como parte essencial da pesquisa que traz a ela detalhes e vivências que sensibilizam e possibilitam um olhar humanizador. Através dele pude perceber o quanto é importante estar atento, ter responsabilidade e dedicação na etapa de elaboração do diário de campo, pois ele é, de certa forma, a voz e a expressão de todos os envolvidos na pesquisa.

O potencial e as possibilidades deste importante recurso, proporcionaram captar muitas coisas daquilo que fora vivenciado e assim permitiu-se descrever e preservar nossas vivências durante as aulas, o que contribuiu muito, pois foi possível fazer um bom uso deste instrumento metodológico, podendo extrair de tudo aquilo que foi escrito, elementos importantes que ajudaram a sustentar e responder as questões que foram trazidas desde o início. Através do uso desta e de outras ferramentas foi possível ir construindo um saber científico, no qual se tornou possível registrar e dar corpo a elementos que muitas vezes pareciam subjetivos, como o próprio relacionamento presente nos grupos. Brandão (2014) acredita que a finalidade do conhecimento é principalmente a de buscar, criar, consolidar, desmontar, rebuscar e recriar respostas às verdadeiras necessidades humanas, e a finalidade

última de todo conhecimento para ele é o partilhar na construção da felicidade entre todos os seres vivos.

É muito interessante observar o quanto participar ali junto com aquele determinado grupo de pessoas vai permitindo que possamos ir nos modificando, nos transformando e formando-nos. Era necessário se colocar como pesquisador, que estava ali como integrante, e que ao mesmo tempo não se desvinculava do desejo de pesquisar e de compreender. Esta participação e este olhar de forma alguma transformava os sujeitos que ali interagiam em objeto de estudo, mas em pessoas que juntas do próprio pesquisador aprendiam uns com os outros, ou seja, aderindo ao objetivo de pesquisar práticas sociais e processos educativos buscando compreender como se dão as relações humanas e ao mesmo tempo de ir se transformando.

A integração e participação em práticas sociais com o objetivo de pesquisar e compreender os processos educativos que são ali desencadeados, conformados, consolidados, promovem a formação das pesquisadoras e dos pesquisadores e dos participantes da pesquisa enquanto sujeitos que pesquisam juntos e neste ato humanizam-se e firmam-se cidadãos e cidadãs (OLIVEIRA *et al.*, 2014, p. 35).

Por isso, é possível compreender que o ato de escrever sobre as vivências, estando inserido naquele contexto, permitiu olhar para a prática social da composição musical coletiva como uma ação humanizadora. Todo o material coletado através dos diários de campo, filmagens, desenhos e imagens, nos levavam a pensar todo o tempo nos procedimentos didáticos que iam sendo utilizados a cada aula. Estas vivências iam construindo os dados da pesquisa, mas também nos permitindo nos formarmos e crescermos juntos. Brandão (2005) descreve que:

Toda vivência emotiva e todo pensamento significativo que nos surgem e que vivenciamos ganham sentido dentro de e por meio de contextos interativos. A pura experiência de mim mesmo, sem os outros, sem a referência ou a presença de outros, é uma abstração (BRANDÃO, 2005, p.92)

Todo este processo nos levou a refletir e entender que ali se desenvolveram aspectos muito próprios dos momentos vivenciados tais como: o respeito, a solidariedade, o amor, a compreensão, a criação, a espontaneidade, a expressividade, a paciência e a partilha, e tudo isso possibilitava que fossemos criando uma cultura que utrapassava as dificuldades e nos fazendo crescer e amadurecer tanto na esfera social como na individual.

O período de construção dos dados aconteceu no ano de 2019, ao longo de cinco semanas, durante as aulas de Arte, que aconteciam duas vezes por semana, sendo que as duas primeiras semanas foram dedicadas para o trabalho de preparação teórica com atividades de teoria e jogos musicais, improvisações, escuta e percepção musical, canto e manipulação de instrumentos, a terceira e a quarta para criação, onde trabalhamos a construção da letra, as

coletas e partilha da ideias, propostas e sugestões de elementos musicias e a quinta, para o trabalho reflexivo junto aos alunos a respeito de todo o processo para chegar na composição, nas aprendizagens e nos resultados obtidos utilizando-se de rodas de conversas. O tema deste musical foi História da Igreja: séculos I, II, III, IV e V e os conteúdos das aulas e a temática foram trabalhadas através de leitura, reflexão, partilha, composição, apresentação, tarefas e conversas e tudo isso pode também ser trabalhado nas outras disciplinas da grade curricular desta série.

Todos os dados foram construídos na participação e colaboração entre pesquisador e crianças. Os vídeos e as fotos foram utilizados como recurso de memória na elaboração do diário de campo que, por sua vez, foi feito pelo pesquisador, logo após o término de cada aula.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, a análise dos dados realizada fez uso da bibliografia específica em conjunto com os registros feitos pelo pesquisador e também pelos demais participantes, portanto, são frutos da metodologia de análise de conteúdo, com base nos autores (já citados) que fundamentam esta pesquisa. Os dados obtidos por meio dos diferentes instrumentos de coleta foram analisados de maneira conjunta, no intuito de propiciar complementação e suporte entre eles.

A transcrição das falas das crianças se deu por meio de anotações feitas por uma estagiária que nos acompanhou durante algumas aulas e também por meio de recurso de memória, nos quais se buscava reviver e relembrar falas, gestos e fatos importantes de cada encontro e atividades.

Cabe aqui ressaltar ainda, que este projeto de pesquisa foi antes de tudo analisado e aprovado pelo Comitê de Ética da UFSCar sob o número de parecer 3.763.939. A finalidade do TCLE, que também foi necessário para a realização deste trabalho, pretendia dar aos participantes a ciência sobre o que seria a pesquisa e se aceitavam ou não participar da mesma. Houve assentimento tanto dos pais quanto dos alunos.

2.3 Por que um Musical?

A escola onde aconteceu esta pesquisa, desde os primórdios de seus trabalhos, sempre integrou a música ao seu projeto educativo, entendendo-a como parte essencial do processo de ensino e aprendizagem. No início de suas atividades eram realizados o que era chamado de Festival do Livro, em que os alunos entravam em contato com os mais diversos autores e autoras da literatura brasileira como Monteiro Lobato, Ana Maria Machado e Pedro Bandeira e, a partir daí, faziam declamações de trechos das obras, interpretações de histórias e da

biografia dos autores, danças e execuções de músicas.

Ao longo do tempo os Festivais do Livro se dirigiram mais propriamente para o projeto de Evangelização presente na proposta pedagógica. Ainda foi mantido o objetivo de estudo de literaturas, mas agora voltadas para o ensino católico, trazendo autores como João Paulo II, Santo Agostinho e São João Bosco. Outra alteração foi a forma com que se integravam cada parte das apresentações. O que anteriormente acontecia, de certa forma, independentemente, agora deveria seguir um roteiro e ter uma maior integração. Esta maneira de estruturar o evento foi se aproximando mais a ideia de um Musical visto que esse

Musical é uma prática interdisciplinar muito rica entre a música, o teatro e a dança, e que pode dar grandes contribuições ao processo de ensino-aprendizagem. A prática do Musical apresenta grandes chances de desenvolvimento pessoal para os alunos envolvidos no que diz respeito a questões psico-sociais, cognitivas, musicais e artísticas (SANTA ROSA, 2006, p.23).

A partir desse ponto, adotou-se a nomenclatura Musical de Evangelização, buscando utilizar da música, da dança, do teatro e da cenografia para transmitir a mensagem e demonstrar todos os conhecimentos adquiridos ao longo daquele ano. Ao longo do tempo, foi-se percebendo o quanto essa estrutura permitia uma maior integração da comunidade escolar e uma aprendizagem mais significativa, tanto para os que estavam apresentando quanto para o público. De tal forma, era possível conhecer a história, os escritos e os pensamentos dos autores ou temática do musical de uma forma cronológica, podendo compreender contextos e fatos. Essa preocupação da escola e esse espaço proposto para os eventos artísticos e, em especial através da música, são diferenciais que permitem um trabalho de maior amplitude. Lopardo (2014) afirma que quando a escola se abre a este tipo de trabalho ela

assume também a função de integração social a partir da preparação para o trabalho em equipe, o exercício da solidariedade, o reconhecimento e respeito às diferenças, exigindo uma articulação ente o grupo e o indivíduo, aprendendo a fazer partes de equipes com objetivo de contribuir para o trabalho coletivo (LOPARDO, 2014, p. 65).

Todo conhecimento que emergia das práticas propostas durante os musicais era também objeto de avaliação por parte de todas as disciplinas e percebeu-se quão significativo se tornara os conhecimentos adquiridos durante aquele tempo e o quanto se percebia a integração das diversas áreas na forma dos alunos se expressarem e se posicionarem. A própria prática foi justificando e compreendendo que a proposta de Musical era muito eficaz. Percebeu-se ainda o quanto se estimulava concomitantemente as relações sociais. Segundo Scandar (2018), quando se trabalha com Musicais:

percebe-se a variedade de formatos e dinâmicas nos quais acontecem o ensino aprendizagem musical nesse contexto, cada um com suas particularidades, entre elas: objetivos diferentes, aprofundamento em algum conteúdo, habilidades

almejadas, utilização de espaços e estruturas distintas, entre outras questões importantes. Essas particularidades estão relacionadas com as diferentes nuances que envolvem o ensino e a aprendizagem dos alunos participantes desse projeto artístico (SCANDAR, 2018, p. 107)

Souza (2004) ressalta o quanto é importante compreender que, na aprendizagem musical vista como prática social, estão presentes relações inerentes às interações entre as pessoas e que fazem parte do contexto no qual acontece o ensino aprendizagem musical. Trazendo ainda Souza (2014), vemos o quanto se faz presente a interação e crescimento das relações sociais nestes contextos quando se assume que tais propostas quando acontecem no ambiente escolar, são imersos em relações e interações ocorridas nesse atuar/fazer sociomusical e, assim, vamos percebendo sua importância e suas potencialidades.

Como afirma Santa Rosa (2006), os participantes de um teatro musical aprendem através de uma “experiência concreta” e isso tem muito significado; ou ainda quando Veneziano (2010, p.60) descreve que nos tempos atuais “abrem-se novas possibilidades para o teatro musical que, pelo expressivo movimento, já merece ser pesquisado”.

Assim, quando a escola assumiu a música de forma tão relevante em seu currículo, possibilitou, além da aquisição de conhecimentos musicais, uma maior gama de possibilidades, experiências e relações que ultrapassavam os processos de ensino e aprendizagem musical.

2.4 A escolha do tema

Como o tema deste ano de 2019 seria História da Igreja: séculos I, II, III, IV e V, foram selecionados cerca de 20 temáticas que visavam sintetizar esses cinco séculos e trazer os fatos mais marcantes deste período. Entre elas estavam: o nascimento da Igreja na Cruz de Cristo, o primado de Pedro, os papas sucessores, a oração do Creio, os primeiros cristãos, a vida em comunidade, Pelagianismo, Gnosticismo, a vida de São Paulo, o anúncio do Querigma, a vida consagrada, a oração do Pai Nosso, São Basílio, Cristianismo como religião oficial e heróis da fé.

Todos os temas foram apresentados para os alunos do 1º ano, é claro que adequando à idade e maturidade deles, aproximando os aspectos de cada um as realidades da fé e da vida das crianças, de modo que pudessem compreender tudo o que seria trabalhado e participassem ativamente da construção do musical.

No plano de ensino desta sala, estava previsto que trabalhássemos a identidade da criança, a importância, as origens e o significado de seu nome, sua história e fatos importantes

como o dia do nascimento, seu batizado etc. Assim estávamos estudando, conversando e refletindo desde os primeiros dias de aula, de forma interdisciplinar. Ao estudarmos os temas do musical, as crianças logo manifestaram seu interesse e desejo de se aprofundar na vida dos primeiros cristãos, já que um dos fatores necessários para que fizessem parte das comunidades era o batismo.

Outro fato importante estava na dificuldade de relacionamento que no início do ano as crianças já apresentavam, pois haviam muitas brigas, preconceitos e segregações entre eles. Foi necessário trabalhar muito sobre a amizade, sobre o amor ao próximo e sobre a importância de um bom relacionamento e isso também foi identificado na vida das primeiras comunidades.

O batismo e a necessidade de aprender a conviver e amar o outro, presentes em nossa sala e também na vida daqueles que estávamos estudando, entraram em consonância e, por própria escolha dos alunos, assumimos este tema⁵.

2.5 Nome dos participantes

Desde o início da pesquisa, procurou-se manter um bom nível de relacionamento e total clareza e liberdade dos participantes com relação a sua atuação neste trabalho. Já nos primeiros encontros, houve o esforço de explicar para todos os envolvidos, professores, alunos e familiares no que consistia a pesquisa, nos direitos e deveres de cada um. Entre eles, foi colocado o direito de que os alunos não se utilizassem de seus nomes verdadeiros, no entanto, não houve boa aceitação das crianças ao saberem que seus nomes seriam trocados. Uma das falas de uma das alunas retrata bem esse sentimento:

M.E.L.: Mas se nós é que faremos a música, nós que iremos apresentar, dançar e cantar e te ajudar no trabalho, não é justo usar outro nome;
H.P.: Eu não quero mudar meu nome;

É preciso enfatizar que não houve nenhum impedimento por parte dos pais e a

⁵ Algo bem interessante que aconteceu naquele momento, foi uma das alunas manifestar seu desejo de ser batizada, já que por uma série de fatores, não o pode fazer. A mãe da aluna procurou-nos e relatou o desejo da filha, na busca de saber quais procedimentos e qual a possibilidade de poder batizá-la. Os amigos foram chamados para a celebração e fomos juntos participar daquele momento tão importante para aquela criança e sua família. Acreditamos que estas ações que se refletem na vida dos alunos é que tornam significativo nosso trabalho. Quando a aluna aprende, discute e reflete sobre algo e isso lhe permite desejar e buscar viver aquilo que ouviu, aquela aprendizagem não se limita a uma teoria apenas, mas na práxi da vida.

justificativa apresentada pelas crianças era muito válida e demonstrava o quanto estavam envolvidas naquele processo e o quanto se sentiam autores e figuras importantes de todo processo. A coordenação e direção da escola apoiava e defendia que o nome pudesse ser mantido, pois o mesmo traz em si muito da identidade da criança. Quando você chama uma criança por um outro nome ela prontamente responde, essa não sou.

As crianças participaram das atividades sendo elas mesmas e não atores fictícios ou sujeitos apelidados. A própria escola defende que o nome exprime a essência, a identidade da pessoa e o sentido da sua vida. Segundo o próprio Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, a identidade é um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas a começar pelo nome.

A Secretaria da Educação de Fortaleza lançou, no ano de 2017, um livro chamado “A criança e o seu nome: identidade, expressão e escrita na educação infantil”, no qual argumenta que o trabalho com o nome é “essencial para a formação da identidade; o desenvolvimento da expressividade e o processo de aquisição da linguagem escrita pela criança” (FORTALEZA, 2017, p. 9).

Sendo assim, a própria trajetória do trabalho de composição que foi sendo realizada, na qual foi preponderante a questão de destacar a importância do nome e a escolha da temática sobre a qual se fundamentava a composição implicava em se compreender a própria identidade e que o quanto nosso nome é importante, não podendo deixar de lado o pedido das crianças.

Houve muita dúvida com relação a esta possibilidade e a preocupação se de alguma forma isso feriria algum princípio ético e, para tal também exigiu-se uma série de estudos que permitissem compreender o significado, a viabilidade e a importância do uso do nome dos alunos. Entre eles, o que mais se destacou foi o trabalho de Kramer (2002) que trata justamente da criança como sujeito da pesquisa, no qual defende que é preciso repensar as

alternativas tais como usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, pois isso negava a sua condição de sujeitos, desconsiderava a sua identidade, simplesmente apagava quem eram e as relegava a um anonimato incoerente. A criança é sujeito da cultura, da história e do conhecimento. Pergunto: é sujeito da pesquisa? Embora os estudos transcrevam seus relatos, elas permanecem ausentes, não podem se reconhecer no texto que é escrito sobre elas e suas histórias, não podem ler a escrita feita com base e a partir dos seus depoimentos. As crianças não aparecem como autoras dessas falas, ações ou produções. Permanecem ausentes (KRAMER 2002, p. 51).

Infelizmente mediante as regras impostas pelo Comitê de Ética ao qual este trabalho foi submetido não nos seria permitido o uso do nome próprio do alunos. Gostaríamos de deixar registrado a necessidade de haver flexibilização para trabalhos em que o uso do nome dos participantes não tragam prejuízo ou risco algum para os mesmos.

Vinciane Despret (apud Matins et al, 2019) diz que esta proposta na qual se escolhe nomes falsos ou iniciais para apresentar alunos, acaba por despersonalizá-los culminando no que ele chama de “efeito sem nome”, que acaba colocando no anonimato e apagando as contribuições do sujeito, fazendo com que a história de cada um fique incompleta.

Chegamos a pensar como podemos sustentar esta pesquisa em um referencial que traz a alteridade, a importância do outro e a busca do encontro da pessoa como autora de sua história, se no momento em que as crianças pediam o protagonismo e o direito de manter sua identidade e, mesmo assim, tais desejos lhes fossem negados?

Para minimizar possíveis frustrações, tivemos uma longa conversa com os alunos explicando-lhes a necessidade de alterar os nomes deles, pedindo desculpas pelo ocorrido e agradecendo a compreensão. Como uma maneira de manter minimamente a autoria do trabalho, escolheram utilizar-se então das abreviações dos nomes e assim o fizemos.

Resta-nos a esperança de que futuramente, mas o mais rápido possível, sejam revistas tais regras e que ao serem analisados com muita cautela e coerência, possam avaliar a possibilidade de se usar os nomes dos participantes nas pesquisas.

E concluindo esta seção em que trouxemos elementos da metodologia desta pesquisa, iniciaremos a seção três em que traremos os resultados e a análise de dados. Preferimos iniciá-la com os aspectos metodológicos da análise de dados afim que o leitor pudesse estar mais próximo da maneira com que buscamos olhar para os dados e compreender os resultados e, assim, participar ativamente deste processo.

SEÇÃO 3 – OS PROCESSOS DE COMPOSIÇÃO DE UM GRUPO DE CRIANÇAS DE 1º ANO

3.1 Análise de Dados

Na seção que se segue serão descritos alguns pontos importantes dos Diários de Campo em vista de buscar compreender e evidenciar como o processo de composição musical foi construído, focando o olhar nos processos educativos que emergiram de todas as práticas. Nos quadros cujas as margens estão traçadas, será apresentado as falas das crianças, de forma que possamos juntos compreender as vivências e, a partir delas observar como a música foi sendo construída e o quanto importante e possível é compor coletivamente com crianças, utilizando-se das falas, comentários, embates, resoluções de problemas, conversas e de elementos musicais expressos e traduzidos na maneira infantil de compreender a via e a música. Em alguns momentos esses comentários serão precedidos da Sigla C.O. que nada mais são que comentários do observador, ou seja, de impressões que o pesquisador teve durante as atividades. Algumas das anotações foram sendo feitas durante as aulas, mas grande parte delas são frutos de recursos de memória, nos quais o pesquisador buscava relembrar todos os ocorridos daqueles momentos.

É importante ressaltar que as atividades realizadas e as aprendizagens são apenas um recorte de tudo o que fomos vivenciando ao longo do ano de 2019, pois as ideias, as relações e os processos educativos começaram desde o primeiro dia em que estávamos em contato. Faremos uma tentativa de descrição e compreensão dos dados a partir do referencial deste trabalho, pois entendemos que, quando um pesquisador conscientiza-se de um problema, ou seja, assim que exprime suas interrogações iniciais, o faz a partir de um conjunto de referências, as quais integram sua formação acadêmico-profissional e os contextos socioculturais dos quais participa. Com efeito, Laville e Dione (1999) afirmam que esse quadro de referência é “composto de saberes adquiridos pelo pesquisador, mas este confere a esses saberes, devido a seus valores pessoais, um peso variável. Pode-se definir o quadro de referência como o conjunto de conhecimentos e valores que influenciam nosso modo de ver as coisas” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 95). Assim, sob esta perspectiva, a análise se dá pelos vínculos que se estabeleceram na vida, na profissão, na cultura, na fé e, por conseguinte, no interesse em construir conhecimentos que conjuguem tudo isto.

Silva (2015) defende que esta demarcação se faz necessário, pois a pesquisa precisa responder a estas questões específicas e o pesquisador precisa direcionar seu olhar para que possa perceber os elementos necessários que darão subsídios para apresentar os resultados

correlacionados com o seu tema.

Uma pesquisa como um todo consiste num processo demarcado por temas que mais importam ao pesquisador. Não se trata de demarcar o “início de tudo” absolutamente, mas sim “pinçar” tanto da teoria quanto empiria, ação fundamental e crucial na perspectiva tomada nessa tese, elementos que se oferecem com mais ênfase dentro do ângulo que abordamos esse campo. Abordar teoricamente processos de criação das crianças dentro desse processo maior da pesquisa consiste num desafio. É no interior da empiria que nos debruçaremos sobre as condições de produção das atividades e, sendo a criação musical a atividade à qual as crianças interlocutoras estão dedicadas, interessam mais suas objetivações e seus aspectos que lhe forjaram no decorrer do processo, sejam músicas inteiras ou pequenos trechos, do que identificar com exatidão o momento em que surgiu uma música (SILVA, 2015, p. 72).

Portanto, no decorrer da pesquisa não se buscou o momento da gênese composicional, mas tentamos compreender os primeiros elementos que a fundamentaram, as ações que deram início à criação da música, circunscrita no período em que nos dedicamos a organizar e compor propriamente a música. Mesmo assim, entendemos que os resultados que obtivemos não aconteceram apenas neste recorte de tempo, mas é algo que foi sendo gestado ao longo do período letivo. As práticas que foram sendo pensadas e desenvolvidas, objetivaram catalisar, acrescentar, retomar e reordenar as vivências anteriores, que de alguma forma estavam presentes na construção da ideia musical. Tattit (1996), ao falar a respeito de como entende o processo de composição musical, descreve que “não é difícil aceitar que uma canção tenha sido instantaneamente composta no já famoso guardanapo de papel de botequim. Na verdade, ela já vinha sendo feita em outros guardanapos, em outras situações, há dias, meses, anos” (TATIT, 1996, p. 20). Dessa forma, como evidenciado pela citação, a história dos alunos, as aprendizagens decorrentes da convivência e das disciplinas se expressariam na música, seriam a própria música, de tal forma que a música expressaria a vida, um sentimento e um entendimento sobre o tema, sobre o ato de viver e conviver. Procuraremos trazer, também em destaque, inferências sobre os processos educativos que o professor-pesquisador pôde perceber durante todo este período junto aos alunos a cada encontro.

3.1.1 Processos educativos e vivências registradas a partir do Diário 01 – O que é música para as crianças?

Aula 01

Duração: 55 min.

Conteúdos:

- O que é música?
- Elementos da música
- Melodia, harmonia e ritmo
- Percepção musical

Procedimentos:

- Roda de conversa para discussão sobre o que os alunos entendem e definem a música;
- Execução de melodia, harmonia e ritmo através do violão;
- Identificação destes elementos através da percepção musical;
- Execução de músicas para identificação da melodia, ritmo e harmônia;
- Identificação de músicas através da escuta de seus elementos musicais;

Objetivos:

- Conceituar o que é música;
- Identificar elementos da música;
- Identificar e diferenciar o que é ritmo, melodia e harmonia;
- Exercitar o diálogo: escuta ativa e respeitosa e saber se expressar verbalmente;
- Refletir sobre as diferenças e a relação de se reproduzir uma música X fazer e criar uma música;

Quadro 1 - Aula 01

Fonte: elaboração própria

Nesse primeiro encontro, cuja proposta estava focada na composição musical, começamos com uma discussão sobre o que cada um deles entendia por música, se sabiam

defini-la, ou o que era necessário para se criar uma música. Logo abaixo, estão algumas das respostas que obtivemos neste primeiro momento:

M.E.L.: Precisamos de instrumentos.

Pesquisador: Muito bem! Mas se eu apenas cantar uma música, sem uso de instrumento, ela deixa de ser música?

Todos: Não!

O fato de ter questionado se era uma exclusividade dos instrumentos musicais não veio para invalidar a resposta da aluna, mas para refletir sobre a abrangência das possibilidades do fazer musical, por isso então, questionar se era apenas por meio de instrumentos que poderíamos criar uma música, perguntando se uma música vocal deixava de ser uma música. A resposta unânime, dada inclusive pela aluna autora da primeira resposta, demonstrou que a fala não colocava em evidencia que era apenas válida uma música instrumental, mas que na compreensão da criança, os instrumentos são algo que se destacam e que lhes chamam muito a atenção e, de maneira que, quando pensam em música, logo a associam aos instrumentos.

C.O.: A aluna M.E.L. teve mais facilidade para identificar as músicas durante as atividades.

Os pais dela são músicos e acredito que as vivencias que ela teve desde sua concepção ajudaram a desenvolver mais facilmente suas habilidades musicais.

Pudemos ler ao longo dos estudos sobre referencial desta pesquisa, alguns trabalhos como o de Mendonça (2015), que estudou como se dá a relação musical entre as mães e seus bebês e o como isso interfere na inteligência musical no futuro. Ela evidencia que a canção de ninar, as músicas ouvidas e todo processo emocional envolvido impacta diretamente no desenvolvimento musical da criança. Tendo isto justificado, ao percebermos as facilidades da aluna e conhecendo sua história, é possível afirmar que tudo isso possibilitou a ela algumas facilidades, formas de compreender e se relacionar musicalmente. Gardner (1994) estudando sobre o desenvolvimento das crianças e as múltiplas inteligências fala sobre o desenvolvimento musical das crianças tratando que “a aprendizagem e o desenvolvimento musical dependem das experiências sonoras vivenciadas, incluindo a discriminação de sons, a percepção de temas musicais, ritmos, texturas e timbre, a produção e a reprodução musical”. (GARDNER, 1994).

Nesta perspectiva, corroborando com o estudo de Gardner, DeCasper e Spence (1980)

entendem a necessidade e as consequências do estímulo musical que se dá desde a infância.

É ainda na vida intrauterina que a construção da memória auditiva tem início a partir dos sons ouvidos. A voz materna, os sons do corpo da mãe, sons do ambiente como música e histórias têm efeitos na percepção auditiva do bebê mesmo antes de nascerem. Logo após o nascimento, bebês reconheceram uma história que lhes foi contada duas vezes por dia por suas mães durante as seis últimas semanas de gestação, quando esta foi comparada a uma história não familiar. Semelhantemente, logo que nascem, bebês têm preferência pelos sons da voz de suas mães às vozes de outras mulheres (DECASPER; SPENCE, 1980. p. 36).

Tendo em vista estes estudos, podemos considerar o quanto é importante estimular os alunos, além do que pudemos vivenciar durante as atividades o quanto os alunos que foram estimulados, conseguem mais rapidamente compreender os conceitos e assim desenvolver suas habilidades musicais. Desta forma, ainda assim, se faz necessário realizar as atividades em sala, pois os alunos que não tiveram o estímulo anterior encontram aí a oportunidade de se desenvolverem.

Logo em seguida, surgiram novas possibilidades que complementaram o conceito que desejávamos juntos definir:

M.C.: É preciso silêncio.
 Pesquisador: Muito bem, o silêncio faz parte da música;
 M.G.: Precisa de pessoas tocando, cantando e criando a música;

Chegamos a citar a música do compositor John Cage chamada 4:33, na qual por quatro minutos e trinta e três segundos, o musicista senta-se diante do piano e fica em silêncio propondo enfatizar o quanto o silêncio na música se faz necessário no fazer musical. Essa discussão foi muito interessante, pois como afirmam Rogoski e Santos (2013):

Numa composição harmônica, o silêncio se apresenta intermitentemente, estabelecendo as nuances intervalares de cada som - indispensáveis na construção melódica. Destarte, o problema é perceber no silêncio a possibilidade de uma execução musical, ou, dizer categoricamente que o silêncio é música (ROGOSKI; SANTOS, 2013, p. 622).

Dessa forma, pudemos apresentar para os demais, a partir da fala da aluna, o quanto o silêncio é importante, mesmo compreendendo que talvez a aluna tenha trazido a questão do silêncio não nesta perspectiva, mas sim, pensando na postura e na atenção dos participantes e dos ouvintes e isso não deixa de ser algo essencial neste momento coletivo em que todos precisaríamos estar integralmente em prol da composição. Seja o silêncio pensado na relação de desejo de produzir sensações, nos intervalos e pausas sonoras ou nesta relação de atitudes, ele é um elemento crucial no ato de compor.

M.G., por sua vez, trouxe uma perspectiva que engloba mais elementos presentes no

ato da composição musical, que são os instrumentos, o canto e a disposição para criar. O fato dele trazer a fala no plural, pode significar que tenha compreendido que aquele ato de compor seria algo coletivo. Quando o aluno trouxe a questão da importância do desejo de criar, reforcei para eles que a disposição e o engajamento em atividades coletivas são muito necessários, pois como afirmam França e Swanwick (2002):

As composições feitas em sala de aula variam muito em duração e complexidade de acordo com sua natureza, propósito e contexto; podem ser desde pequenas ‘falas’ improvisadas até projetos mais elaborados que podem levar várias aulas para serem concluídos. Mas desde que os alunos estejam engajados com o propósito de articular e comunicar seu pensamento em formas sonoras, organizando padrões e gerando novas estruturas dentro de um período de tempo, o produto resultante deve ser considerado como uma composição – independentemente de julgamentos de valor. Essas peças são expressões legítimas de sua vida intelectual e afetiva (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 11).

Destarte, foi possível identificar essa afirmativa dos autores em meio à composição realizada, pois o fato dos alunos se disporem ao trabalho coletivo, trazendo cada um sua história, valores, sua compreensão e seus conhecimentos possibilitando uma música que expressa quem são aqueles que a produziram.

Depois desse momento reflexivo, surgiu então uma resposta que gerou discussões posteriores e que foi muito interessante.

H.P.: Mas quando os pássaros cantam, também fazem música e eles não são “gente”.

Pesquisador: O pássaro canta uma melodia, que normalmente permite que nós reconheçamos até mesmo de que espécie é. Como quando ouvimos o canto do canarinho, do papagaio ou da coruja.

P.C.: Igual quando o quero quero canta quando alguém chega perto dos ovos

Pesquisador: Isso!

Essa questão do canto do pássaro ser ou não música foi algo que demandou maior tempo de estudo e que necessitou discussões posteriores com os alunos como consta no Diário de Campo 07. Para a discussão deste assunto trouxemos a definição de que, para considerarmos que o pássaro estivesse fazendo música ele deveria criar uma melodia e não apenas reproduzir um som instintivamente. Questionamos se eles acreditavam que o pássaro criava ou só reproduzia. Neste ponto houve o seguinte comentário:

M.E.L.: Ele canta sim, uma música que foi criada, não por ele, mas sim por Deus!

M.C.: É igual na missa aqui da Escola, o Daniel canta músicas que não foi ele quem fez, mas toca. O passarinho canta a musiquinha que

Deus criou.

H.P.: Quando Deus criou ele, já ensinou uma música. Então eu acho que o passarinho canta!

Esse olhar dos alunos envolvido pela religiosidade perpassou por vários momentos e vivências, e isto se deve ao ensino confessional e às experiências que os alunos tiveram durante todo ano. A escola traz em todo o seu ensino, o princípio de que a educação deve partir daquele que tudo criou e assim ir compreendendo o mundo e seu funcionamento. Compreender que o pássaro canta aquilo que lhe foi ensinado e criado por Deus expressa a forma com que a escola organiza os estudos e as metodologias.

Esta relação entre a fé e a vida presente nas composições e na fala das crianças, refletem a proposta confessional, pois como elas vivem este contexto, expressam-se a partir dele. Como Silva (2015, p.35) defende, “cada produção das crianças é também uma resposta ao contexto que lhe circunda ganhando sentido justamente nessa relação ou ainda, ao se referir à criação em si deve-se compreender quantos diferentes motivos levam o sujeito a se pronunciar através de sua composição”.

Assim é possível observar que a forma com que os os alunos se expressaram e como vão entendendo seu mundo começa a se mesclar e a dar sentido à cultura em que estão inseridas. Vida e música se unem:

A criação sendo uma das atividades primordiais do comportamento humano encontra-se em inúmeras circunstâncias da vida do homem, recebendo diferentes valorações de acordo com cada contexto, seja nas situações imediatas sociais que exigem soluções sem demora, seja nos espaços “reservados” (de certa forma ritualizados) da arte e da ciência. Tais espaços permitem outro tratamento temporal e teórico, porém, não sem exigências específicas. Entre um pólo e outro, os processos criativos atravessam as situações sociais do homem (SILVA, 2015, p. 71).

Blacking (2007, p.208), afirma que as expressões artísticas e o fazer musical, em especial, traduzem a forma como as pessoas vivenciam o ser e o estar no mundo, entendendo que a música é uma “ferramenta indispensável para a intensificação e transformação da consciência como um primeiro passo para transformar as formas sociais”. Como a proposta é a construção de uma música em conjunto, se faz necessário compreender aquele grupo e sua forma de se expressar. Por isso, mostra-se indispensável olhar para as falas, para a forma com que os alunos se relacionam, para as respostas que dão frente as dificuldades, questionamentos e desafios para, assim, entender a cultura em que estão imersos e poder analisar e compreender o produto final, que é a composição musical coletiva.

O objetivo deste trabalho não é defender uma ideia ou outra, mas destacar quantos processos educativos se dão nesta realidade de composição musical coletiva, evidenciando

quantas aprendizagens e possibilidades foram se abrindo durante um diálogo que durou menos de 30 minutos. Assim, podemos afirmar o quanto a relação, o diálogo e as vivências entre pessoas são importantes e favorecem uma aprendizagem mais ampla.

Isso tudo foi possibilitando que juntos, chegássemos a um consenso, construindo uma definição para a música. Como pesquisadores e formados em música, nós já tínhamos definido o que era música e poderíamos muito bem trazer o conceito para os alunos, mas não o fizemos, percebemos que este diálogo proporcionou uma compreensão que tem mais sentido devido ao fato de partir de um entendimento e de uma repertório inicial dos próprios alunos. É um lidar com a imprevisibilidade! Não sabíamos que respostas eles iriam dar e em qual definição chegaríamos, mas juntos fomos traçando e partilhando o conceito e, assim, nos dispusemos a caminhar com eles em busca deste conhecimento. Aqui há que se recuperar o entendimento de Carbonell (2002), para quem os alunos aprendem mais com o comportamento do docente do que com seu conhecimento:

Daí a importância da relação pedagógica afetiva, do envolvimento emocional no ato de ensinar, do valor da sedução e da comunicação e de certo encantamento. A educação não é mais que um ato de amor compartilhado; muito se falou da pedagogia do amor, porque a educação não é mais que um ato de amor compartilhado. [...] Ninguém esquece um bom professor ou professora pelo que ensinava, mas pelo que era (CARBONELL, 2002, p. 111).

De fato, o professor não escreve sobre matéria inerte, mas no próprio espírito dos estudantes: “Ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos, [...] pessoas capazes de iniciativa e dotadas da capacidade de resistir ou de participar das ações dos professores” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 31-35). De tal modo, a relação pessoal entre o professor e o aluno assume um valor fundamental, que não se limita a intenção individualista e instrumental de um serviço. Segundo Carbonell (2002), o protagonismo, a autoridade e a competência do professor em suas decisões curriculares. Feldmann (2009) corrobora com esse pensamento que demonstra a necessidade do professor ser um excelente conhecedor daquilo que pretende ensinar, mas que ao mesmo tempo se dispõe a trilhar os caminhos do conhecimento com seus alunos: “o professor é o sujeito que professa saberes, valores, atitudes, que compartilha relações e, junto com seus alunos, elabora a interpretação e a reinterpretção do mundo” (FELDMANN, 2009, p. 4).

Evidentemente, o papel ativo e protagonista do professor não se contrapõe à necessidade de um papel igualmente ativo e protagonista por parte do aluno. É ele quem necessita dar ouvido aos conteúdos, compreender seus elementos essenciais, relacionando-os com o que sabe e vive e utilizá-los em situações diversas. Portanto, o professor deve responsabilizar-se pela promoção de um projeto formativo cujo interesse tenha como foco o

próprio estudante. Esse modelo educativo deve favorecer o equilíbrio harmonioso entre o pensar e o sentir e entre o desenvolvimento da abstração e dos diversos aspectos da personalidade do aluno: “Trata-se de associar, no mesmo ato significativo e em qualquer proposta educativa, o conhecimento e o afeto, o pensamento e os sentimentos, o raciocínio e a moralidade, o acadêmico e a pessoa, as aprendizagens e os valores” (CARBONELL, 2002, p. 16).

Ademais, as considerações anteriores superam a noção normativa, prescritiva e tecnicista segundo a qual o currículo é compreendido, apenas, como plano de estudos ou programa de escolarização, isto é, um elemento pedagogicamente neutro e atemporal de um necessário processo social de transmissão de conhecimentos, em torno dos quais subsiste um acordo geral desinteressado. Pelo contrário, firma-se a ideia de que o currículo encerra um projeto de humanidade, propositadamente desenvolvido para formar identidades, orientar comportamentos e estruturar personalidades.

Essa forma de pensar e de ser professor e, neste caso, professor-pesquisador, com o qual foi necessário ser vivido durante as aulas e nesta pesquisa, se alinham a Proposta Pedagógica da Escola Católica Querigma que assegura que “nenhum mestre educa sem saber para que educa e em que direção educa. Há um projeto de homem encerrado em qualquer projeto educativo”. De fato, “no mundo educativo, o projeto cultural e de socialização que a escola tem para seus alunos não é neutro” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 17), visto que a educação escolar e as instituições criadas para esse fim são “respostas práticas a necessidades de um tipo específico de sociedade, a determinados modelos de vida e a uma certa hierarquia de valores” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 147). Por isto, a Proposta Pedagógica em questão sublinha a necessidade de uma referência explícita ao fundamento antropológico em que a Instituição se inspira e da qual tudo depende no contexto escolar, para que seja consignado o devido significado às práticas didático-pedagógicas estabelecidas pelo currículo.

Baseado no pensamento da filósofa fenomenológica, Edith Stein (1891-1942), mulher que se afirmou como uma entre as dez primeiras filosofas da Alemanha e aluna de Edmund Husserl (1859-1938), a Proposta Pedagógica da Escola Católica Querigma formula um conceito unitário e integral de pessoa humana, que supera qualquer dualismo e superposição entre as naturezas espiritual e orgânico-corporal-psíquica do homem. Deste modo, “incorpora-se – e, evidentemente, explicita-se – a presença de Deus junto ao modelo explicativo da condição ontológica do ser humano, sem o qual ele, o homem, torna-se incompreensível”. (STEIN, 2003, p. 742). Assim, compreende-se a naturalidade com que os alunos da Escola referem-se ao Criador, à Criação e à fé em seus diálogos.

Desta forma, entre tantos processos educativos, fomos chegando a uma definição do que era música e, assim, chegamos a um consenso de que para se criar havia muitas possibilidades, encontrando os elementos como o silêncio, os músicos, os instrumentos e unido a tudo isso o desejo e disposição em querer criar. Tudo isso não precisa estar necessariamente junto, mas cada um desses expressa diferentes formas de se fazer música.

Silva (2015) assume que é de suma importância abrir-se para escutar o Outro afim de que esta escuta possa, de alguma forma, agregar-se aos seus próprio conhecimentos:

Na medida em que vivenciamos a possibilidade de acesso a diferentes formas do fazer musical, requer-se uma nova postura frente a isso, não necessariamente abrir mão de nossa formação, seja qual for, mas sim de estar disponível a outras experiências musicais possibilitando até agregá-las ao nosso próprio fazer (SILVA 2015, p. 48)

Essa diversidade na compreensão do que é música e ainda mais das formas de entender o mundo foi algo muito interessante, pois na medida em que um escutava e respeitava a fala e o pensamento do outro, era possível haver ali uma formação musical e humana abrindo outras possibilidades de fazer música e compreender a vida.

Posterior a este momento, trouxemos os elementos ritmo, harmonia e melodia que, como já disse anteriormente, considero elementares para que consigamos pensar e construir a música a qual nos propomos. Em consonância com esta proposta Brécia (2003), relata que a música é uma linguagem universal, tendo participado da história da humanidade desde as primeiras civilizações, mas o conceito mais usado é que a música é a combinação de (1: melodia, 2: harmonia e 3: ritmo), de maneira agradável para o ouvinte. Assim, mostramos no violão e fizemos alguns testes para verificar se haviam compreendido. Tocava e eles assinalaram qual dos três elementos foram tocados.

No primeiro momento os alunos, de maneira geral, confundiram um pouco cada um deles, sendo que um deles demorou um pouco mais, pois teve dificuldades para perceber a diferença. Fizemos mais algumas melodias de forma que conseguissem descobrir quais músicas eram explicando que o desenho ou movimento que escutamos e que caracteriza e identifica aquela música é a melodia. Escolhemos músicas do dia-dia deles na escola, como as das missas que participam diariamente e, a partir do momento em que parti destas músicas, ficaram mais concretos os conceitos e eles se interessaram mais, pois como Penna (2008) afirma, é necessário trazer a realidade musical dos alunos, pois elas traduzem também a sua cultura e seus gostos pessoais e isso facilita sua compreensão e desenvolve melhor sua criatividade: “a estratégia criativa parte de uma premissa básica: a necessidade de considerar a vivência cultural do aluno e, sempre que possível, basear o trabalho pedagógico sobre ela – ou

seja, sobre a música que ele ouve e que faz parte da sua vida”. (PENNA, 2008, p. 162).

Assumido essa premissa percebemos, mais uma vez, a necessidade de olhar para os alunos e ver o quanto é importante conhecê-los e ouvi-los para que assim haja mais proximidade entre nós e para que o trabalho faça sempre mais sentido e tenhamos um resultado melhor. Sabendo do que gostam, o que escutam e como compreendem o mundo é mais fácil caminhar com eles em direção a uma real aprendizagem.

Quadro 2 - Processos educativos vivenciados na aula 01

Processos educativos musicais vivenciados:

- O que é música: conceitos sobre o que é música;
- Quais as possíveis formações musicais: grupos de músicas instrumentais e grupos de corais;
- Nossa voz também é um instrumento musical;
- O que é som e a importância do silêncio na música;
- O que é preciso para compor uma música: disposição e coletividade;
- Qual a diferença entre criar uma música e tocar músicas;
- Pássaros cantam? Pássaros compõem melodias ou apenas reproduzem sons?
- Elementos da música: conceito, escuta e diferenciação de ritmo, harmonia e melodia;

Processos educativos extra-musicais vivenciados:

- Escuta do Outro: dialogando com as diferentes opiniões e esperar a vez de falar;
- Expressar-se: não ter vergonha de se expressar verbalmente;

Fonte: elaboração própria

3.1.2 Processos educativos e vivências registradas a partir do Diário 02 – Aprendendo sobre os elementos musicais, através da apreciação musical.

Quadro 3 - Aula 02

Aula 02

Duração: 1h40min

Conteúdos:

- Percepção, escuta e apreciação musical;
- Melodia; Harmonia; Ritmo
- Ampliação de repertório;
- Diferenciação de timbres e instrumentos musicais;
- A música e seus elementos que podem expressar sentimentos e sensações;
- Música orquestral;

Procedimentos:

- Retomada dos elementos musicais, executando-os no violão;
- Apresentação de pequena biografia de Beethoven;
- Apreciação musical da obra 5ª Sinfonia de Beethoven;
- Representar com palavras ou ilustrações o que sentiram, ouviram;
- Discutir e apresentar estas ilustrações;
- Mostrar vídeos com apresentações de orquestras para que os alunos conhecessem a origem das sonoridades;

Objetivos:

- Relacionar a música com os sentimentos e impressões pessoais;
- Identificar timbres e os instrumentos musicais;
- Exercitar a imaginação associada à escuta de diferentes sons/instrumentos;
- Expressar sentimentos e a imaginação livre em desenhos, a partir da escuta de uma música;
- Ouvir o Outro e respeitar diferenças individuais;

Dando continuidade ao processo que buscava catalisar toda a vivência anterior e partir para a construção da nossa música, passamos para etapa das atividades musicais que iam nos ajudar a estruturar e direcionar as ideias. Cada etapa trouxe seus desafios e possibilidades, mas também uma grande oportunidade para desenvolver o desejo de criar e se expressar. Fink (2001, p. 62) confirma que estas atividades trazem em si um grande potencial, mas com elas também seus impasses, assumindo que “organizar um processo de criação musical é naturalmente difícil, pois envolve uma série de elementos. No entanto, desenvolvê-lo constitui-se num desafio para os educadores musicais que estimulam a criatividade natural de seus educandos”.

De tal forma, ao mesmo tempo que surgiam as dificuldades e as necessidades de solucionar questões provenientes do próprio ato coletivo de criar que, havia uma grande ansiedade por parte dos alunos, em criar, produzir, discutir, sugerir e realizar as atividades para que assim pudessem se preparar para viver aqueles momentos e também poder ver o resultado de todo aquele processo. A maioria dos alunos já havia assistido ou participado dos musicais dos anos anteriores e sabia que o resultado de todo aquele trabalho seria apresentado por eles, diante de um público de mais de mil pessoas, entre os quais seus familiares e amigos. Perpassava por tudo isso algo afetivo e emocional. Esse anseio se demonstra na fala de uma das alunas:

M.C. É hoje que daremos a ideias para a música do Musical? Estou ansiosa!

Assim, demos início com as atividades de escuta que foram divididas em aulas em que nos concentraríamos na escuta e prática de elementos como melodia, ritmo e harmonia, mas também na escuta de diferentes repertórios na busca de ampliar nosso conhecimento musical e compreender como a música pode trazer diferentes sensações e pode ser compreendida de variadas formas. Essas atividades de escuta e apreciação são muito importantes no trabalho de educação musical, pois desenvolvem a inteligência musical, fornecem novas organizações e possibilidades musicais, ampliam o repertório e desenvolvem a criatividade, além do que o senso crítico a respeito daquilo que se está escutando. França e Swanick (2002) possuem um vasto trabalho que busca compreender e explicitar o processo criativo na educação musical e sendo assim, a autora e o autor citam muitas vezes o quanto o ouvir é primordial:

O ouvir permeia toda experiência musical ativa, sendo um meio essencial para o desenvolvimento musical. É necessário, portanto, distinguir entre o ouvir como meio, implícito nas outras atividades musicais, e o ouvir como fim em si mesmo. No primeiro caso, o ouvir estará monitorando o resultado musical nas várias atividades.

No segundo, reafirma-se o valor intrínseco da atividade de se ouvir música enquanto apreciação musical (FRANÇA; SWANICK, 2002, p. 12).

A apreciação musical é portanto, uma atividade necessária, pois ela dá subsídios e traz novas ideias musicais e também é uma boa opção para se começar o trabalho de iniciação musical, pois não exige propriamente um conhecimento prévio e a partir da escuta ativa, é possível trabalhar diversos aspectos e estruturas musicais. Reimer (1996), em sua pesquisa sobre Filosofia da música, afirma que:

A apreciação é uma forma legítima e imprescindível de engajamento com a música. Através dela podemos expandir nossos horizontes musicais e nossa compreensão. Ela é a atividade musical mais facilmente acessível e aquela com a qual a maioria das pessoas vai se envolver durante suas vidas (REIMER, 1996, p. 75).

Essa facilidade no acesso descrita por Reimer, que não se dá simplesmente pela viabilidade de se desenvolver atividades de escuta na sala de aula devido aos poucos recursos que se fazem necessários, mas também no fato de que, desde pequenos, somos estimulados através da escuta, sendo no canto de ninar das mães ou até mesmo na curiosidade do bebê ao ouvir novos sons. McAdams (1984, p. 319), um artista americano que estudou os processos cognitivos na percepção da arte, diz que “a apreciação [...] é e deve ser considerada seriamente pelo artista como um ato criativo da parte do ouvinte”. França e Swanwick (2002) corroboram ainda defendendo que:

Ouvir uma grande variedade de música alimenta o repertório de possibilidades criativas sobre as quais os alunos podem agir criativamente, transformando, reconstruindo e reintegrando ideias em novas formas e significados. Uma atividade de apreciação de uma obra de dois minutos pode dar início a um projeto de composição que durará três ou quatro aulas (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 18).

Unindo esses autores a tantos outros que pesquisarem sobre a importância das atividades de audição e apreciação musical, considere ser imprescindível e mais viável começar por tais atividades e assim poderia, a partir desta escuta, trabalhar os elementos necessários para compormos a música. Quem escuta, não o deve fazer passivamente, pois cada um entende e sente a música de diferentes formas e essas diferenças se manifestam também de diversas formas, possibilitando assim um número maior de sugestões e possibilidades musicais.

Começamos por apreciar a 5ª sinfonia do compositor Beethoven utilizando apenas um recorte da obra de menos de três minutos, pois a mesma é muito longa. A escolha se deu pelo fato de que acreditávamos ser uma composição mais popular e que já teria sido escutada em alguma outra oportunidade pelos alunos. Em nossa experiência como educadores musicais já havíamos utilizado esta música em outras ocasiões e sempre obtivemos resultados interessantes. A escolha de começar com um repertório clássico neste momento também se

deve a circunstância de que mais para frente faríamos atividades de escuta de diferentes estilos musicais presentes nos musicais de evangelizações dos anos anteriores, no entanto a música clássica não está entre estes estilos. Primeiramente, perguntamos se alguém já ouvirá falar deste compositor, mas ficamos surpreso com a resposta geral da sala, demonstrando desconhecê-lo. Isso nos levou a pensarmos sobre o quanto as tecnologias facilitam o acesso as diversas músicas, mas que ao mesmo tempo impossibilitam que nos aprofundemos em um repertório e obras de um único compositor e o quanto a música clássica faz parte ou não do cotidiano destes alunos.

Explicamos quem era Beethoven contando um pouco de sua história e, logo em seguida, coloquei um áudio com a 5ª sinfonia. Eles ficaram bem agitados, dançando e gesticulando, sendo que duas delas imitavam maestros, me permitindo supor que, de alguma forma, já tivessem acesso a música clássica. Ao perguntar sobre o que acharam daquela música, sobre os instrumentos que ouviram, se gostaram ou não obtive então, as seguintes respostas:

M.E.F.: Gostei, mas achei triste.
M.G.: Eu ouvi violino e achei que era de medo.
M.E.Fr. É uma música suave misturada com música de medo.
M.P.: É animada.
D.N.: Ouvi uma corneta.
A.C.: Parece música de desenho animado.

As respostas demonstram a grande variedade de sentimentos e diferentes aspectos de concentração que uma música pode favorecer. Alguns focaram naquilo que sentiram e outros em aspectos da estrutura musical, como na formação instrumental, outros ainda nas situações em que ouviram músicas semelhantes a esta. Eles discutiram sobre essas diferentes sensações, chegando a discordar, uns dizendo que era uma música alegre, outros que os fazia sentir medo e outros que era de tristeza. Aquele momento evidencia que numa única música podemos ter três sensações bem distintas, demonstrando como a música é carregada de valores e pode ser entendida em conformidade com as vivências dos ouvintes. Mesmo que não estivessem concordando com o sentimento um do outro, não houve conflito ou quem se sentisse ofendido pelo fato do outro discordar dele.

Fizemos novamente um momento de audição e apreciação e pedimos para que cada um fizesse um desenho ou escrevesse sobre o que sentia com essa música e como ainda estão em processo de alfabetização, escolheram desenhar. Abaixamos a cabeça e ouvimos, desenhamos e fizemos legendas dos desenhos e dos significados de cada um.

Quando fizemos a proposta de escutar a 5ª sinfonia havia uma expectativa de que haveria um entendimento mais homogêneo, mas foi muito interessante ver essas possibilidades que demonstram que cada ser humano é único e nestas duas situações isso fica bem evidente.

Passando para a etapa na qual faríamos uma discussão, pedimos para que cada um pudesse expor seus desenhos e explicar o que e o porquê fez. A proposta de analisar os dados presentes em cada um dos desenhos das crianças partiu do desejo de buscar interagir e valorizar a compreensão dos alunos acerca de sua escuta e sua expressão musical. Brito (2019) afirma que é preciso vencer o sistema de mão única e caminhando junto dos alunos perceber as singularidades da criança:

Limitar-se a reproduzir música, sem estimular a criação, sem instaurar parcerias entre crianças e adultos e, especialmente, sem escutar as ideias de músicas que elas têm implica em perpetuar um modelo pedagógico-musical fechado, que não estimula a emergência dos pensamentos musicais criativos (BRITO, 2009, p. 59).

Essa parceria se deu na escuta de cada uma das crianças que ao propor suas ilustrações e expô-las para os colegas e professor pode ensinar e demonstrar sua compreensão e suas ideias a respeito daquilo que escutou. Assim surgiu uma infinidade de aspectos a serem discutidos e valiosíssimas aprendizagens. Abaixo traremos as imagens das ilustrações feitas por eles e as discussões que cada uma levantou.

Figura 1 - Desenho da M.C.



Fonte: M.C. Foto: elaboração própria

M.C.: Eu fiz três meninas. Uma está com medo, uma chorando e a outra sorrindo. Eu fiz isso porque achei que na música tinha hora que eu sentia tristeza, depois felicidade e depois fiquei assustada.
 Pesquisador: Muito bem M.C., eu também sinto coisas diferentes quando escuto esta música. Acredito que o compositor tenha pensado em gerar diferentes sentimentos em cada uma destas partes, como se estivesse criando uma história com diversos acontecimentos.
 M.C.: Eu gostei da música professor.

Segundo a aluna descreveu a música gerou nela três sentimentos: tristeza, felicidade e medo. Podemos ver que, por mais que não houvesse um estudo teórico musical anterior na vida desta aluna, ela percebeu estes momentos.

Em uma análise da 5ª Sinfonia, para a Orquestra Filarmônica de Minas Gerais, Guilherme Nascimento, um Compositor, Doutor em Música pela Unicamp e professor na Universidade do Estado de Minas Gerais diz que Beethoven traz estes diferentes movimentos percebidos pela aluna.

O primeiro tema, majestoso, abre o movimento, executado por toda a orquestra. O segundo tema, lírico, porém ainda vigoroso, é apresentado pelas cordas e madeiras. Na seção central Beethoven trabalha, principalmente, motivos do segundo tema. Ao final desta seção surge, inesperadamente, o segundo tema do Scherzo, delicadamente apresentado nas cordas em pizzicato e nas madeiras. Um crescendo nos leva à reapresentação da primeira seção e uma coda grandiosa encerra a sinfonia. Sua produção madura tem caráter narrativo, seguindo uma curva dramática e preferindo – no lugar de temas melódicos longos – breves motivos musicais com grande poder de pregnância (FILARMÔNICA.ART. Disponível em: <<https://filarmonica.art.br/educacional/obras-e-compositores/obra/beethoven-sinfonia-no-5-op-67/>>. Acesso em 06 abr. 2020).

As falas de M.C. e sua ilustração nos permitem compreender o quanto existe relação entre aquilo que ouço e sinto e que, por mais que não saibamos distinguir tecnicamente se a sensação foi causada pelo som de um instrumental, do andamento, da melodia, sonoridade etc, aquela escuta gera em cada um, um sentimento, culminando também em um determinado desenvolvimento musical e aprendizagens distintas. Podemos até mesmo ouvir diferente, mas ouvimos e isto produz algo em nós, como defende Schafer (1991):

Ao contrário de outros órgãos dos sentidos, os ouvidos são expostos e vulneráveis. Os olhos podem ser fechados, se quisermos; ou ouvidos não, estão sempre abertos. Os olhos podem focalizar e apontar nossa vontade, enquanto os ouvidos captam todos os sons do horizonte acústico, em todas as direções (SCHAFER, 1991, p. 67).

Portanto, estamos ouvindo o tempo todo e transformando estes elementos de escuta em algo, que podem ser coisas comuns ou bem diferentes, assim como nossas reações como também é descrito por Madalozzo (2014)

A música está presente ao nosso redor em todos os momentos, podemos agir de formas muito diferentes em relação a nossas atitudes de escuta, desde as maneiras mais “passivas”, até um completo envolvimento com os exemplos musicais ouvidos

(MADALOZZO, 2014, p. 30).

A escuta de M.C. expressa essa realidade e especificidade na forma com que ela ouve e compreende e isso também será uma realidade entre cada uma das crianças e suas ilustrações.

Figura 2 - Desenho da M.E.F.



Fonte: M.E.F. Foto: elaboração própria

M.E.F.: Eu desenhei o velório do meu tio. Quando eu ouvi a música fiquei triste, pois lembrei do meu tio que morreu.

Pesquisador: Será que você ouviu esta música em algum lugar no dia em que ele faleceu?

M.E.F.: Acho que não....mas eu lembrei dele, não sei porquê.

Pesquisador: Em seu desenho seu tio está sorrindo.....

M.E.F.: É porque eu acho que ele foi para o céu. Tem um pedaço da música que fica mais alegre e é a parte que imaginei ele indo para o céu.

Pesquisador: Então a música não te causou somente tristeza?
M.E.F.: Não, mas quase toda. Só um pedacinho é mais feliz.

M.E.F. trouxe a escuta da música para uma realidade mais concreta, relacionando-a com um fato que aconteceu em sua vida. O trecho da música que sente a tensão, foi relacionado com a morte de um ente querido, enquanto o momento em que ouve a parte mais delicada da música relaciona-a com o sentimento de alegria e esperança que tem diante de sua profissão religiosa, de que o tio foi para o céu. A relação entre a tensão e a delicadeza da música se deu no sentimento gerado naquele momento de perda e esperança. Silveira (2016, p.30) confirma que a aproximação entre música e emoção permite que se crie vínculos entre ambas dizendo que “gostamos mais das músicas com as quais nos envolvemos emocionalmente. Nosso cérebro cria uma espécie de “etiqueta” ou “rótulo” de importância nas lembranças com forte carga emotiva, e faz o mesmo com as músicas”. Assim é possível afirmarmos que o sentimento produzido pela música ou até mesmo pelo fato de ter sido ouvida de forma despercebida no dia da fatalidade ligou-se ao que a M.E.F. havia sentido naquele dia.

Figura 3: Desenho do H.P.



Fonte: H.P. Foto: elaboração própria

H.P.: Eu fiz um desenho de um avião caindo.

Pesquisador: Por que você acha que esta música tinha relação com a queda de um avião?

H.P.: Não sei, mas parecia o som de uma coisa que estava no alto e depois caindo.

Pesquisador: Pode ser porque na música tem momentos que ouvimos sons agudos e em outros momentos graves.

Quando ouvimos um som agudo, geralmente temos a sensação de coisas altas e quando ouvimos sons graves sentimos que está relacionado a coisas para baixo. Pode ser que seja diferente para algumas pessoas, mas geralmente é assim....

H.P.: Mas o que é grave e agudo mesmo?

Pesquisador: Agudo são os sons mais “fininhos” que ouvimos, normalmente o som da voz de nossa mãe é mais agudo...imite sua mãe te chamando.

H.P.: (falou o nome fazendo voz aguda)

Pesquisador: Grave são os sons mais “grossos” que ouvimos, normalmente o som da voz do nosso pai é mais grave...imite seu pai te chamando.

H.P.: (falou o nome fazendo voz aguda)

Pesquisador: Isso mesmo. Percebeu a diferença? Quando ouvimos um violino o som é grave ou agudo?

H.P.: Acho que é agudo.

Pesquisador: É som do contrabaixo, que é aquele que o professor toca?

H.P.: Acho que tem um som bem mais grosso que o do violino....

Pesquisador: Isso é mais grave.

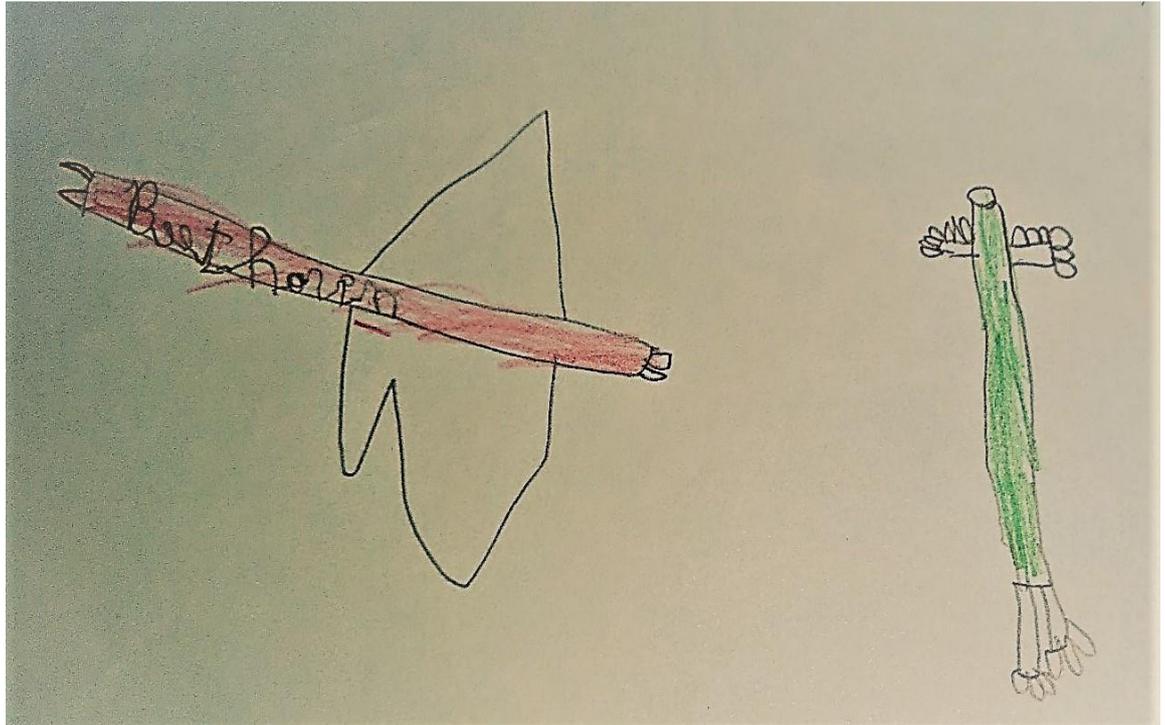
O H.P. trouxe alguns elementos diferentes. É muito interessante observar que alguns elementos interpretativos são inatos ou naturais, como esta relação entre grave ligado ao solo e agudo a elevação. Em estudo de acústica e de psicologia musical isto se comprova cientificamente. Um exemplo disso é o trabalho do educador musical Wisnick (2017) que afirma que:

O som grave (como o próprio nome sugere) tende a ser associado ao peso da matéria, com os objetos mais presos à terra pela lei da gravidade, e que emitem vibrações mais lentas, em oposição à leveza leve e lépida do agudo (o ligeiro, como no francês léger, está associado à leveza) (WISNICK, 2017, p. 23).

Quando ele traz a figura do avião como elemento representativo dos sons agudos e a queda do avião para a parte onde se predomina os sons mais graves, ele estava nada mais do que fazendo esta relação destacada por Wisnick.

Essa mesma figura do avião surgiu também no desenho de outro aluno. Os dois não estavam próximos e durante o trabalho de escuta e de elaboração dos desenhos pedi, pois para que não conversassem para que não houvesse interferência ou cópia e, assim, cada um pudesse expressar, da sua maneira, o que realmente sentiu e compreendeu. Essa semelhança entre os elementos que remetem ao avião interligados aos sons graves, agudos ou as “explosões” sonoras elaboradas por Beethoven, foram similarmente percebidos pelos dois alunos.

Figura 4: Desenho do A.R.



Fonte: A.R. Foto: elaboração própria

A.R.: Eu também imaginei um avião caindo.
 Pesquisador: Por que será que vocês dois imaginaram um avião caindo?
 A.R.: Sei lá! Só sei que imaginei!
 Pesquisador: Eu acredito que seja porque nesta música existem muitos movimentos, hora a melodia está mais grave, hora mais aguda, hora mais intensa e hora mais suave. Façam um som agudo comigo (todos fizeram), agora façam um som grave (todos fizeram). Agora imitem isso que eu vou fazer (fiz um glissando e todos imitaram).
 Quando faço este som parece que acontece o que?
 A.R.: Uma coisa está caindo!
 H.P.: Parece uma bomba caindo de um avião e explodindo no chão.
 Nos filmes de avião tem uns barulhinhos que nem este.
 Pesquisador: Talvez seja por isso que alguns de vocês trouxeram nos desenhos representações de coisas caindo.

Nessa conversa tentamos traçar quais eram as possibilidades que faziam com que a recorrência de desenhos de coisas caindo. Busquei uma explicação diante da sensação que eu tenho ao ouvir glissandos e na organização musical da 5ª Sinfonia que oscila entre graves e agudos, forte e fraco, sendo esta também uma oportunidade para se trabalhar estes conceitos musicais.

Logo abaixo, trarei outros desenhos que partem dessa mesma perspectiva ligada aos sons de quedas, que expressam a ida do agudo para o grave e também dos que caracterizam

cenas terrenas relacionadas à presença dos graves, mas sem deixar de colocar outras especificidades que surgiram a cada desenho.

Figura 4: Desenho da S.G.



Fonte: S.G. Foto: elaboração própria

S.G. Quando eu ouvi a música e imaginei que eu estava correndo e caí em um buraco. Eu fiquei com medo, mas logo chegou Jesus e veio me ajudar. Depois fiquei feliz.

Pesquisador: Você consegue me dizer porque sentiu que estava em um buraco e depois teve a sensação de ser resgatada por Jesus? O que você escutou que te fez sentir isso?

S.G. Eu não sei dizer direito, mas acho que foi a melodia....melodia é aquele “deseinho” que a música faz e depois sabemos qual música que é, não é? Eu achei que uma parte me fazia se sentir com medo e caindo num buraco, mas a outra parte me fez sentir que tudo ia se resolver, e foi quando Jesus chegou. Está certo professor?

Pesquisador: Muito bem! Certinho!

Figura 5 - Desenho da M.Co.



Fonte: M.Co. Foto: elaboração própria

M.Co.: O meu desenho ficou parecido com o da S.G.. Eu senti a mesma coisa que ela. Só que a diferença é que quando cai, foi Deus quem me ajudou.

Pesquisador: Você chegou a olhar o desenho dela para ver se estava ficando bonito antes de desenhar o seu?

M.Co.: Não. Eu juro! Só se ela copiou de mim.

S.G. Eu não! Nem olhei para o lado!

Pesquisador: Calma....não podemos acusar ninguém. Vamos conversar.
M.Co., você sabe dizer porque teve estas sensações?
M.Co.: Não sei dizer....eu só senti que era isso.
S.G. E isso não pode acontecer professor? Duas pessoas terem a mesma ideia ou sentirem a mesma coisa?
Pesquisador: Claro que sim!
S.G. Então tá bom! Que show!
C.O: M.Co. saiu sorrindo e as duas bateram as mãos felizes pelo fato de terem feito desenhos semelhantes. Confesso que desconfiei de cópia, mas as duas sentam-se distante uma da outra e confio na palavra das duas. Prefiro acreditar ser uma grande e interessante coincidência.

Neste momento nos deparamos então com um aspecto importante presente no ato de conviver, que são os conflitos que surgem naturalmente quando nos deparamos com o outro que pensa diferente. Essa convivência nos permite vencer nosso individualismo, nos impele a lidar com a forma de pensar do outro e vai nos formando. Se olharmos de forma humanizadora para outrem com tudo o que ele traz consigo fazemos com que este ato de conviver seja algo positivo em nossa vida transpassando a ideia de apenas tolerá-lo, mas aprender com ele, como é defendido por Eidt (2012):

Conviver não é simplesmente viver com alguém, lado a lado. Não é uma simples aceitação do outro. Mas, no meu entender, conviver significa entrelaçar culturas, dividir formas diversas de pensar, de ser, de agir, de crer, de perceber e encarar a própria vida, para criar, a partir deste convívio, algo diferente e novo em mim mesma e no outro. Assim, o conviver com o outro - que nós muitas vezes chamamos “diferente”- nos faz sair do mundo individual e social a que estamos acostumados e abre diante de nós um universo a ser explorado e vivido. A diversidade torna-se pouco a pouco um valor, transforma-se em riqueza e faz saborear a vida numa amplitude mais profunda. A diversidade é uma realidade no convívio humano (EIDT, 2012, p. 269).

Apesar das duas alunas não se conflitarem de forma violenta, houve ali algo que mexeu com as duas: a acusação de que poderia ter havido cópia do trabalho da colega e mesmo com a situação sobre controle, houve ali um desconforto. A dúvida estava posta e teríamos que resolver aquele problema.

Vinha (1999, p. 1-2) diz que “os conflitos são ótimas oportunidades para trabalharmos valores e regras” e assim sendo, a primeira aprendizagem que tivemos foi a de não acusar, mas sim dialogar em busca da resolução do problema. Escutando as duas e confiando em sua palavra, percebemos que houve ali uma similaridade de sentimentos e que também acabaram sendo expressos de forma semelhante. Podemos compreender que o fato de baterem as mãos significou o perdão dado uma a outra pela acusação e que o conflito havia sido superado.

Por mais que em um primeiro momento houvesse desconfiança de cópia ao olhar a grande semelhança das obras, preferimos escutar e confiar nas alunas, pois como salienta Rogers e Stevens (1902, p. 32) “a escuta e o respeito para com o aluno é o que gera a confiança. Potencializar suas qualidades e ajudá-lo em suas dificuldades são também aspectos importantes.” De tal forma este momento também nos ensinou o valor de escutar, acreditar no outro, dialogar e de que a música pode se expressar de forma muito diferente, mas também muito semelhante.

Com relação aos elementos presentes nos desenhos, nota-se mais uma vez que a relação dos sons graves presentes na música se traduziram na sensação das duas estarem caindo em um buraco e o trecho em que se destacam as notas agudas e o repouso, traduzido na presença de Deus as acalmando e protegendo. A questão da religiosidade, que é parte do dia-a-dia dos alunos, surge novamente.

Figura 6 -Desenho do M.G.



Fonte: M.G. Foto: autoria própria

M.G.: Eu senti que uma bola de fogo acertou uma moça e ela ficou zozna.

Pesquisador: Você sabe me dizer qual som ou qual instrumento te fez pensar em uma bola de fogo.
 M.G.: É um som que começa assim IIIHHHH (fazendo som agudo) e de repente POOMMM (fazendo grave).
 C.O.: Todos riram.
 Pesquisador: Alguém sabe quais instrumentos poderiam ter feito estes sons?
 M.E.L.: Acho que os fininhos podem ser violinos, agora o som grosso eu não sei. Gosto tanto de violino.
 Pesquisador: Vamos ver um vídeo com uma orquestra tocando e vamos ver se conseguimos identificar de onde vem os sons que ouvimos e relacionamos a estes desenhos que fizemos.

Nesse momento tivemos outra grande oportunidade para aprendermos novas coisas. Começamos a discussão olhando a percepção dos sons graves e agudos e as sensações semelhantes que novamente surgem na grafia de elementos no alto e que vão caindo até o chão.

As crianças usaram muitos recursos corporais como movimentos, gestos e sons para expressar suas percepções. Esta sensibilidade e forma de reagir é muito interessante, pois como afirma Feliciano (2012):

O próprio som é criado de gesto e movimento vibratório, assim, automaticamente, o gesto e o movimento corporal estão ligados no trabalho musical, no ato de balanceio, a vontade de pular com relação aos diferentes sons, e essa interação de música e movimento que desperta essas emoções são vistas na maioria das vezes nas expressões das crianças que são alegres e transmitem isso sem preocupação ou timidez (FELICIANO, 2012, p.15).

Além das crianças estarem aprendendo, eles estavam demonstrando e ensinando à sua maneira, a forma com que compreenderam a sonoridade ou até mesmo a sensação corporal.

De forma a poder demonstrar as fontes sonoras dos sons percebidos colocamos o vídeo da Orquestra Sinfônica Municipal de São Paulo⁶ onde se mostrava de perto os instrumentos destacados em cada parte da música.

C.O. Quando chegou o momento em que o M.G. identificou como sendo aquela parte em que a bola de fogo começa a cair ele começou a gritar:
 M.G.: É isso aí que eu ouvi!
 C.O. É bem no momento em que há um crescendo na música.
 Pesquisador: E sabe quais são esses instrumentos?
 M.G.: Acho que é violinha e tambor né?
 Pesquisador: Tem violino e tem os tímpanos, que são esses tambores

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=sOSpyxqQLmg>

que você falou.

C.O. Na hora que começou o solo de flautas e clarinetes a S.G. ficou agitada e levantou as mãos.

Pesquisador: Diga S.G..

S.G. É esta parte que Deus vinha me ajudar!

M.P.: Mas a que eu senti não foi essa não.

C.O. Quando estava perto do fim da música (pelo menos do trecho que coloquei para eles), no momento do solo de Oboé, a M.Co. levantou a mão e apontou dizendo: É nessa hora!

Confesso que me deu um alívio perceber que foram em momentos diferentes que S.G. e Manuely sentiram o que chamaram da presença de Deus, pois me permite acreditar que realmente não copiaram.

Pesquisador: E aí pessoal, conseguiram identificar?

M.E.L.: Falei que eram violinos (batendo palmas). Agora o som grosso parece que vem daqueles violino grandão.

Pesquisador: Na verdade são violoncelos e os contrabaixos.

Quando colocamos o vídeo e cada um teve que ouvir atentamente para perceber em qual momento em que se destacava a sonoridade presente na sua representação, houve ali uma possibilidade de desenvolver a escuta e a percepção. Como aquele trecho específico da música marcou cada um deles a ponto de o desenharem, conseguiram reconhecê-lo ao ouvir a música novamente. Podemos concluir isso com a fala da S.G. “É esta parte que Deus vinha me ajudar!” ou então quando M.Co. indica: “É nessa hora!”

Posteriormente, foi possível perceber que as crianças não possuíam intimidade ou costume de ouvir aqueles instrumentos e assim relacioná-los com os sons que estavam sendo emitidos. Assim pudemos também conhecer novos instrumentos, compreender e relacionar aqueles sons com os graves e agudos que estavam ouvindo.

Muitas das falas das crianças, das expressões, dos gestos, nomes e sons que faziam para expressar o que ouviram traziam dados musicais, emocionais, intelectuais e espirituais precisavam ser interpretados e resignificados, pois tudo isso fazia parte das estratégias para composição musical coletiva e desta maneira é que foi se dando as contribuições das crianças. Abaixo serão elencados alguns deles, a fim de demonstrar como eles traziam estes dados:

- **Música pesada:** Significava que queriam uma música lenta e que desse a sensação de tristeza e afastamento de Deus;
- **Sons grossos:** sons graves;
- **Sons finos:** sons agudos;
- **Música de medo:** expressava que aquilo que ouviram os faziam sentir medo;
- **Música triste:** música com andamento mais lento;

- **Música alegre:** música com andamento mais rápido;
- **Som sozinho ou desenho⁷ da música:** melodia;
- **Mãos subindo e descendo:** Sons graves e agudos;
- **Olhos arregalados, boca e mãos abertas e irregissidas:** Som que gera tensão ou medo;

Todos estes acontecimentos fazem parte do desenvolvimento da criança que vão buscando assimilar e até mesmo decodificar os sons. Neste processo de desenvolvimento e de aprendizagem, elas vão captando o que está ao seu redor, construindo, reconstruindo e associando conhecimentos. A importância disso está além dos significados e da aprendizagem musical que vai sim acontecendo, mas favorece e auxilia na expressividade da criança. Maffioletti (2001) defende que:

As crianças aprendem a utilizar os recursos expressivos de sua cultura. Falam alto quando querem chamar atenção, falam baixo para contar um segredo e usam adequadamente o tom de voz para mostrar seriedade ou brincadeira. Elas logo aprendem o significado de “psssiu”..e “hum”!!! Também reconhecem quando o “ai”, é uma reclamação ou uma expressão de alívio. As crianças são muito receptivas a esses sons, decifrando e criando significados (MAFFIOLETTI, 2001, p.127).

É como se todos esses processos educativos fossem dando subsídios para outras aprendizagens e necessidades que surgirão na vida dos alunos e estas aulas de educação musical poderão dar estímulos para que as crianças se expressem melhor.

A discussão sobre a escuta que fizemos continuou ainda, mas se voltou para a questão da variedade instrumental que viram e ouviram:

M.G.: Minha Nossa! Quantos instrumentos precisaram para fazer esta música e quanta gente tocando o mesmo instrumento. Por que isso?
 Pesquisador: Tem instrumentos que emitem um som mais baixo que os outros. Se tocarmos o tímpano, com um oboé ao mesmo tempo, não seria possível ouvir o oboé. Na orquestra é preciso equilibrar os sons para que um não cubra o outro.
 A.R.: Por isso temos que levantar a mão quando queremos falar. Nós somos um monte e o professor um só. Se tudo mundo falar ao mesmo tempo, ninguém vai te escutar.
 Pesquisador: Exatamente A.R.. Apesar de que as vezes aparecem alguns tímpanos aqui na sala né!
 H.P.: O professor é o maestro e nós os instrumentos!
 Pesquisador: Então vamos lá minha orquestra, pois temos muita música para tocar!
 C.O. Começaram imitar sons de instrumentos.

⁷ Esse era o nome que as crianças deram para a melodia. Refere-se ao “desenho” ou movimento que imaginam ao ouvirem uma melodia.

A.R.: Que legal professor! Podíamos montar uma orquestra na escola um dia.

H.P.: Vou tocar o Tímpano!

M.E.L.: Eu vou tocar o violino!

M.P.: Eu flauta!

M.E.F.: E eu, o que posso tocar?

A.R.: Precisa ver quais instrumentos nós teremos!

D.N.: Espero que tenha um violoncelo.

M.G.: Pode ter guitarra?

Pesquisador: Aí já vamos ser uma orquestra experimental. Tem as orquestras clássicas com estes instrumentos tradicionais e também existe as orquestras que misturam vários instrumentos. Aqui em São Carlos temos uma.

M.G.: Vamos um dia lá ouvir?

M.E.F.: Mas também ter a nossa!

Ao observar que as crianças expressaram seus desejos por criar uma orquestra, podemos entender que gostaram do estilo musical que ouviram, dos instrumentos que conheceram e assim gerou interesse e desejo de aprender, ficaram motivadas. O fato de desejarem formar um grupo musical demonstra que aquele estímulo teve grande significado e proporcionou que elas mesmas tomassem a iniciativa de propor algo que consideraram ser bom. Na escola já há o desejo de se criar bandas marciais, coros e uma orquestra e, ao colocar o desejo dos alunos para a direção, se retomou o sonho de planejar e se organizar para que isso pudesse acontecer. Um gesto das crianças proporcionou um bem para a comunidade escolar. Quando o aluno trouxe a proposta da guitarra na formação da orquestra, foi preciso mostrar que havia sim a possibilidade, mas que este já era um novo modelo de orquestra e que inclusive havia uma na cidade em que mora gerando assim uma empolgação e o desejo de conhecer.

É muito importante que o professor proponha atividade e tenha uma postura que motive os alunos a aprenderem e buscarem novas formas de conhecer, ser e fazer. Para que se consiga ampliar os processos educativos é importante motivar em todos os momentos e mostrar que são capazes. Huertas (2001) destaca que a motivação deve estar associada a metas e objetivos, sendo assim, o professor nunca deve apartar-se de suas metas de ensino, o que tornará o aluno motivado a aprender.

Também acreditamos que o destaque feito por H.P. com relação a postura dos alunos e professores e comparando-os com maestro e instrumentos, demonstre o quanto a atuação do professor é importante. Ao trazer esta ideia, podemos afirmar que ele olha para o professor como uma referência e como alguém que os ajudará a caminhar, a seguir o ritmo correto, a tocar as notas afinadamente e harmonizar a orquestra. A fala do A.R. também traz esta

proposta, quando afirma que é preciso a colaboração de toda a orquestra para que um único maestro consiga conduzir a música e, assim, no dia a dia da sala de aula, o professor e os alunos contam com a ajuda mútua para haver harmonia.

Após toda discussão que frutuosamente foi acontecendo, propusemos uma segunda escuta da mesma música, a fim de que pudéssemos reencontrar-se com os elementos percebidos ou até mesmo encontrar outros. Uma das fala que gostaríamos de destacar deste momento foi a do H.P. que traz um novo entendimento e uma outra sensação desta escuta:

H.P.: Eu já imaginei outra história. Agora era uma corrida em uma floresta escura. Um lobo corria atrás da menina, tinha hora que chegava perto, mas ela corria mais rápido.
Pesquisador: Que interessante! Música e imaginação caminham juntas. É legal ver que podemos escutar diferente em tão pouco tempo. As experiências que vamos tendo em nossas vidas, também mudar a forma que escutamos

Tal fala nos remete ao pensamento do filósofo grego, Heráclito de Éfeso: “Você nunca se banha duas vezes no mesmo rio, pois o rio nunca é o mesmo”. Talvez nunca escutemos a mesma música da mesma forma. A dinâmica de nossas vidas mudam a cada momento e isso possibilita que ouçamos a mesma música de formas diferentes.

Tudo o que vivenciamos nesta aula nos permitiram ampliar o repertório musical, mostrar instrumentos com os quais não estavam habituados, desenvolver a escuta e a percepção musical, estimulá-los a querer tocar e ouvir músicas. Também podemos destacar que estas atividades nos permitiram exercitar a imaginação associada à escuta dos diferentes sons e instrumentos e isto é muito importante, pois a imaginação é necessária no ato de compor músicas. Além do fato de podermos ter um primeiro contato com os instrumentos, mesmo que apenas visualmente, também nos foi possível discutir as formações das orquestras e as delimitações de cada uma.

Figura 7 - Desenho da M.E.L.



Fonte: M.E.L. Foto: elaboração própria

M.E.L.: Quando eu ouvi a música, lembrei da morte de Jesus. Achei a música triste e de medo, mas uma parte dela é tranquila. Eu fiz Maria sorrindo, porque ela sabia que ele ia ressuscitar. A parte tranquila é a de Maria e a triste a de Jesus morto na Cruz.

Pesquisador: Você lembra quais instrumentos te fizeram associar estes sentimentos?

M.E.L.: O violino, que é tão bonito, me fez lembrar de Maria, que era tão calma. A parte de Jesus foi um jeito que a música ficou, muito agitada e forte.

M.E.F.: Nossa professor, cada um imagina uma coisa diferente e sente coisas diferentes? Parece que não tem nada a ver uma coisa com a outra e que cada um ouviu uma música.

Pesquisador: É quase isso! Na verdade ouvimos diferente porque somos diferentes. Lembra que falei que depende da experiência e das histórias de cada um? Mas vocês não acham isso muito legal?! Ouvir a mesma coisa, mas entenderem de diversas maneiras?

M.E.F.: Eu achei muito maluco isso!

M.E.L.: Eu lembrei de uma brincadeira que meu pai me mostrou. Tinha um tênis que cada um enxergava de uma cor. Cada um ouve a música de um jeito.

Pesquisador: Apesar de ter coisas em comum, muitas são diferentes para cada um de nós.

O questionamento da M.E.F. sobre esta dicotomia, querendo saber qual a razão sobre estas diferentes impressões de uma mesma música é muito interessante, pois traz a tona a diversidade que cada um possui. Busquei explicar que isso se deve a muitos fatores, como o momento em que a pessoa escutou, como ela estava, o que estava acontecendo, o repertório que normalmente escuta em casa, vivências, história, cultura e até mesmo diante da personalidade e funcionamento do cérebro. Carter (2009) confirma que a percepção musical está intrinsicamente ligada a fatores emocionais e que, por isso, pode haver várias divergências na forma com que se escuta e se sente:

A capacidade de a música influenciar o estado emocional do indivíduo se deve ao fato dela produzir reações fisiológicas cuja magnitude parece depender do conteúdo emocional. Portanto, a percepção musical envolve muitas variáveis, muitas áreas encefálicas e é capaz de influenciar o corpo todo através das reações emocionais e fisiológicas (CARTER, 2009, p.92).

Quando então, os alunos tiverem diferentes sentimentos com relação a esta mesma música revelava-se ali esta diversidade de histórias e suas vivências. Guida (2007) corrobora com os estudos de Carter trazendo à tona esta questão das especificidades emocionais de cada pessoa:

A percepção musical relacionada às emoções depende de variáveis tais como a

experiência emocional específica de cada um. No entanto, de acordo com pesquisas do Instituto de Música e Aprendizagem de Paris (IRCAM) e Dijon (Lead), as reações emocionais de indivíduos sem formação musical e de músicos são bastante parecidas (GUIDA, 2007, p. 21).

Destarte os alunos expressaram suas diferenças e sua história, percebendo o quanto cada um tem suas especificidades e sua maneira de ver o mundo. Assim aprendemos o conteúdo musical, mas acima de tudo, o quanto é preciso respeitar o outro.

Com relação as aprendizagens musicais, a relação alívio x tensão, grave x agudo e forte x fraco se mostram na representação da aluna, tendo Nossa Senhora e sua esperança na ressurreição de seu Filho como a suavidade da música e no som do violino e a morte de Jesus como o trecho intenso.

Figura 8 -Desenho da M.P.



Fonte: M.P. Foto: elaboração própria

- | M.P.: Eu imaginei minha prima Bela. Deus estava criando ela e Maria estava do lado dela.
- | Pesquisador: Isso é uma coisa legal. Então você gostou da música?
- | M.P.: Eu gostei, não achei que era de medo ou de coisas caindo. Eu imaginei Deus criando a minha prima.
- | Pesquisador: Você gosta de sua prima?
- | M.P.: Gosto, ela vai sempre em casa.

Pesquisador: Será que ela gostaria desta música também? Coloca para ela ouvir um dia.

M.P.: Acho que vai gostar sim, ela faz balé. No balé dela toca umas músicas iguais a essa.

A M.P. trouxe para sua representação uma característica mais emocional. Ao que parece, ela não focou nas alturas e na intensidade da música, mas sim na sensação que teve ao ouvir. Outro fato importante de observarmos é a associação que fez entre o estilo musical e as apresentações do balé da prima, pois tais espetáculos também possibilitam o contato com um repertório mais clássico, mas que também tem trazido outros estilos musicais, favorecendo uma maior diversidade musical.

Na grande parte dos desenhos vimos que os aspectos formativos e religiosos próprios da escola em que estudam e da sua crença familiar se manifestaram e se associaram as sensações que eles tiveram. Isso justifica a necessidade e relevância de conhecer a cultura dos alunos, para assim compreender as razões daquilo que fazem, falam e pensam.

É muito interessante perceber que as crianças se expressaram de formas muito distintas, espontâneas, que expressam um universo musical muito variado. Ferraz (1999) disserta sobre as peculiaridades no modo como a criança compreende e manifesta seu conhecimento musical, afirmando a necessidade de se ater aos detalhes de tudo o que ela produz e expressa:

A expressão musical infantil transita do impreciso para o preciso, no que tange à relação com os objetos sonoros; com os sons e suas qualidades, atualizados nos jogos de fazer música. Dizendo isso, não pretendo sugerir ou insinuar critérios de valor, como melhor ou pior, certo ou errado etc. Tampouco pretendo priorizar um aspecto em detrimento de outro. Busco, isto sim, valorizar o modo musical das crianças, especialmente em seus primeiros anos de vida; modo que está sintonizado com suas maneiras de sonorizar a relação com o espaço-tempo: liso, não fragmentado, não racionalizado. A música das crianças torna sonoras as forças do tempo: “o tempo como força, o tempo ele mesmo; o tempo em estado puro” (FERRAZ, 1999, p. 183).

Esta busca por sonorizar e vivenciar a vida, suas escutas e suas histórias acabaram se revelando no decorrer desta atividade e os processos educativos que foram emergindo, favoreceram que nos preparássemos melhor para dar continuidade ao nosso processo de composição musical. Vários elementos foram trabalhados, várias possibilidades musicais foram externadas e tudo isso corrobora para que nossa composição musical comece a tomar sua forma e sua especificidade.

Esta aula acabou durando mais do que o previsto, mas julgamos ser importante deixar que todos trouxessem seus desenhos e partilhassem suas ideias de modo que não se esquecessem e perdessem os ricos detalhes na hora da exposição. Uma das vantagens de atuarmos como professores fixos da sala de aula é o de podermos trabalhar e ajustar o tempo destas aulas a fim de obter um melhor aproveitamento e qualidade de ensino.

Quadro 4 - Processos educativos vivenciados na aula 02

Processos educativos vivenciados:

- Elementos da música: Escuta e diferenciação de ritmo, harmonia e melodia e identificação dos mesmos dentro da música apreciada;
- Estímulo a criação de grupos musicais através da apreciação e do do conhecimento de diferentes formações e estilos musicais;
- Formação instrumental de orquestras;
- Valorização das diferenças entre as pessoas: pessoas podem ter diferentes ideias e percepções sobre a escuta de uma música e estas agregam valores e possibilidades de interpretação;
- A música gera e pode expressar sensações e sentimentos e os elementos musicais podem auxiliar neste resultado;
- Ampliação de repertório musical;
- Percepção e escuta de diferentes repertórios, timbres e instrumentos;
- Importância da coletividade no fazer musical: percebendo a necessidade de tocarem juntos, de respeitar a vez e estar atento ao Outro;

Processos educativos extra musicais vivenciados:

- Resolução de conflitos interpessoais através do diálogo;
- Escuta do Outro: dialogando com as diferentes opiniões e esperar a vez de falar;
- Expressar-se: não ter vergonha de se expressar verbalmente
- Expressar-se: utilizar-se de desenhos para expressar sentimentos e percepções;

Fonte: elaboração própria

3.1.3 Processos educativos e vivências registradas a partir do Diário 03 – Exercitando as percepções musicais.

Aula 03

Duração: 1h10min

Conteúdos:

- Percepção, escuta e apreciação musical;
- Melodia; Harmonia; Ritmo
- Ampliação de repertório;
- Diferenciação de timbres e instrumentos musicais;
- A música e seus elementos que podem expressar sentimentos e sensações;

Procedimentos e materiais:

- Roda de conversa sobre a última experiência com atividade de representação da 5ª Sinfonia de Beethoven;
- Assistir a animação da 5ª Sinfonia de Beethoven presente no filme Fantasia 2000;
- Assistir a animação Line riders – Beethoven’s 5th criado pela Doodlechaos
- Discutir e compará-las com as representações dos alunos;
- Audição da música ‘Pine Of the Roma’ de Ottorino Respighi, fazendo o exercício de imaginar e “sentir” a música;
- Roda de conversa sobre as impressões;
- Assistir a animação da Pine Of the Roma de Ottorino Respighi presente no filme Fantasia 2000;
- Discutir e compará-la as representações dos alunos com as da animação assistidas;

Objetivos:

- Relacionar a música com os sentimentos e impressões pessoais;
- Identificar timbres e os instrumentos musicais;
- Exercitar a imaginação associada à escuta de diferentes sons/instrumentos;
- Ampliar repertório musical;
- Expressar sentimentos e a imaginação livre em desenhos, a partir da escuta de uma música;
- Ouvir o Outro e respeitar diferenças individuais;

Quadro 5 - Aula 03

Fonte: elaboração própria

No encontro desse dia, relembramos os conceitos como a harmonia, melodia, ritmo destacando o fato de que as músicas acabam gerando sentimentos, emoções e impulsos salientando que os elementos da música favorecem algumas percepções, mas que, ao mesmo tempo podem ser sentidos de diferentes formas em cada pessoa.

Numa segunda etapa foi colocado dois vídeos que mostravam representações da 5ª sinfonia de Beethoven. Um deles é uma animação feita pelos estúdios Disney, chamado Fantasia 2000, em que artistas representam músicas através de desenhos animados. O outro é uma animação chamada Line riders – Beethoven’s 5th criado pela Doodlechaos⁸, onde uma bicicleta vai passando pela música, trazendo a ideia das linhas melódicas, divisão instrumental, expressões e símbolos musicais.

No final dos dois vídeos os alunos começaram comparar as representações que foram feitas por eles com as dos outros artistas:

H.P.: A parte das borboletas caindo (no vídeo da Disney) tem a ver com a minha quando imaginei um avião caindo.
 M.E.L.: O meu parece com a parte animada que as borboletas coloridas estão voando
 M.P.: O meu parece a hora em que tudo fica escuro e aparece uma luz. Eu desenhei uma pessoa presa em um buraco escuro e Deus vindo ajudar ela.

Foi muito interessante perceber quantas relações e quantas similaridades houve também na forma com os artistas sentiram e representaram as músicas. No vídeo do Fantasia 2000 é retratado como um monte de borboletas coloridas que estão livremente voando e, num determinado momento, uma escuridão começa ataca-las levando-as ao chão. No momento em que há uma mudança de movimento da música em que ouvimos algo mais tranquilo, é retratado pela luz que vem libertar novamente as borboletas. A relação entre voo, escuridão e luz foram trazidas pelas crianças de maneira diferenciada, mas que tinham muita ligação com o sentimento dos artistas que fizeram esta animação. Na animação “Line riders”, os personagens em suas bicicletas andam por um pentagrama que traz elementos gráficos, uma espécie de partitura simplificada da música, onde eles acompanham o movimento de cada trecho. No vídeo observamos as constantes elevações e quedas dos personagens.

Apesar de terem conseguido encontrar maior proximidade com o primeiro vídeo, relataram que gostaram mais do segundo, pois era mais engraçado.

⁸ Disponível no youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=vcBn04IyELc>

H.P.: é muito da hora ver eles caindo e voando nas bicicletas! Põe de novo?!

Ainda foi proposta mais uma experiência de audição com a música “Pine Of the Roma”⁹ de Ottorino Respighi. Foi apresentado uma pequena biografia do compositor e solicitado que escutassem e imaginassem. No geral houveram sentimentos semelhantes.

M.E.L. H.P., P.C., M.G., M.Co. e A.R. imaginaram um exército em guerra. Talvez isso se deva ao fato de ser uma marcha. Coloquei o vídeo do Fantasia 2000, onde há uma animação desta música que retrata exatamente um exército de baleias que juntas buscam voar pelos céus enquanto lutam com um bando de pássaros.

M.E.F.: É muito legal pensar que uma pessoa de outro lugar teve uma ideia igual a nossa quando teve que fazer esse desenho!

Essa constatação da aluna é realmente algo muito interessante, pois acaba demonstrando como alguns elementos da música podem significar, traduzir ou aproximar-nos da ideia e da proposta do compositor. Apesar de haver diversidade na forma com que se escuta e se sente, ainda assim é possível usar de alguns recursos musicais para se apresentar e poder transmitir a ideia do compositor de maneira que a maior parte dos ouvintes aproxime-se do que foi proposto. Essa percepção foi muito importante, pois na hora de compor suas músicas, as crianças saberão que precisarão pensar nas sonoridades, intensidades e outros elementos para poder fazer com que suas ideias se concretizem de forma musical.

Um fato interessante neste dia foi também o de ouvir um dos alunos assoviar a melodia da 5ª sinfonia no momento em que fazemos a fila para ir embora, e como o mesmo havia indicado nunca ter ouvido aquela música anteriormente, é um demonstrativo da importância de apresentar novos repertórios e que a música o marcou de alguma forma.

⁹ A escolha desta música se deve ser uma bela marcha com movimentos fortes e bem marcados. Em atividades feitas anteriormente com outras turmas, obtivemos resultados interessantes e diversificados.

Quadro 6 - Processos educativos vivenciados na aula 03

Fonte: elaboração própria

Processos educativos vivenciados:

- Escuta e diferenciação de grave e agudo;
- Elementos da música: Escuta e diferenciação de ritmo, harmonia e melodia e identificação dos mesmos dentro da música apreciada;
- Formação instrumental de orquestras;
- Valorização das diferenças entre as pessoas: pessoas podem ter diferentes ideias e percepções sobre a escuta de uma música e estas agregam valores e possibilidades de interpretação;
- A música gera e pode expressar sensações e sentimentos e os elementos musicais podem auxiliar neste resultado;
- Ampliação de repertório musical;
- Percepção e escuta de diferentes repertórios, timbres e instrumentos;
- Respeito ao próximo;

Processos educativos extra musicais vivenciados:

- Resolução de conflitos interpessoais através do diálogo;
- Escuta do Outro: dialogando com as diferentes opiniões e esperar a vez de falar;
- Expressar-se: não ter vergonha de se expressar verbalmente
- Expressar-se: utilizar-se de desenhos para expressar sentimentos e percepções;

3.1.4 Processos educativos e vivências registradas a partir do Diário 04 – Aprendendo os elementos da música através de uma atividade lúdica.

Quadro 7 -Aula 04

<p>Aula 04</p> <p>Duração: 1h10min</p> <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepção musical; • Melodia; Harmonia; Ritmo • Concentração; <p>Procedimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Separar a sala em três áreas diferentes, que representarão a harmonia, o ritmo e a melodia; • Colocar alunos no centro da sala e tocar um dos três elementos; • Alunos deveriam correr para a área que representava aquele elemento (melodia, harmonia e ritmo); <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relembrar, através do teclado, a distinção de ritmo, harmonia e melodia; • Exercitar seguimento de regras e de instruções; • Aprimorar noção espacial (lateralidade); • Fortalecer o uso da memória e habilidades de concentração; • Fortalecer autonomia e autoconfiança;

Fonte: elaboração própria

A proposta para este dia foi a de brincarmos com um jogo usando melodia, harmonia e ritmo. Através do uso do teclado expliquei novamente e demonstrei os três elementos da música. Um fato interessante foi a alegria e a surpresa dos alunos quando viram o teclado e perceberam que seria usado nas aulas.

M.E.Fr. Nossa professor como pode, o senhor saber tocar dois instrumentos. Eu não sei nem um, imagine dois.
H.P.: Nossa professor! Que da hora!
C.O. Quando viram o teclado, ficaram muito ansiosos. A M.E.Fr.

ficou surpresa ao saber que eu tocava teclado. Como sou professor de sala das disciplinas regulares, ao saberem que eu tocava outro instrumento fora o violão, ficaram surpresos e encantados. É muito interessante ver que eles nos olham como que se fossemos super-heróis e o quanto os alunos admiram o professor.

Neste momento acredito que vale a pena destacar como as crianças olham para os professores buscando uma referência, alguém em quem se espelhar, alguém a quem admiram e confiam. É importante que o professor tenha consciência disso, que ele testemunhe o valor de aprender, de estudar, de conhecer e respeitar, pois assim os alunos sentirão que eles também podem e devem sempre avançar para ‘águas mais profundas’ no seu conhecimento. Gomes (2005) sustenta que ao procurarmos “pistas de como nos olham, podemos entender melhor como olham também a si mesmos, em sua condição de alunos/as” (GOMES, 2005, p. 13). Os alunos têm essa expectativa de que o professor seja alguém que os conduzirá, que os auxiliará e os instigará neste processo de conhecimento e alguém que domina o conteúdo.

Muitas vezes os ârelatos das mães demonstram o quanto as crianças dão importancia e relevância a fala dos professores. Certa vez uma mãe disse-nos que era difícil ajudar a criança a fazer a tarefa, pois seu filho se recusava a fazer as atividades seguindo a metodologia da mãe, afirmando que só faria seguindo a maneira com o professor lhe havia ensinado. Essas situações demonstram o quanto somos referências para eles. A reação deles nos marcaram, pois percebemos o quanto esperam de nós, o quanto nossas atitudes e o que mostramos para eles, influenciam diretamente em suas vidas. Mosqueira (2001) diz que é necessário ouvir os alunos e perceber o que querem nos ensinar com suas falas e reitera que “frequentemente nos custa muito parar para ouvir os outros, estamos muito mais preocupados em que nos ouçam, porém pouco disposto a ouvir” (MOSQUEIRA, 2001, p. 97). É preciso estar atento às sutilezas presentes nas falas deles.

Levamos-os para outra sala, mais espaçosa e sem carteiras, para que pudéssemos fazer a atividade lúdica. Lá dividimos o lugar em três partes. A parede da esquerda representava a melodia, a da direita a harmonia e o centro o ritmo. Estabelecemos a seguinte regra: Quando tocava um dos elementos, as crianças deveriam correr para o devido lugar que o representava. Comecei tocando uma melodia, mas todos correram para a parede da harmonia. Apenas a S.G. correu para a melodia, e percebemos que seria necessário retomar cada um dos elementos no teclado e demonstramos os sons e os lugares destinados ao ritmo, melodia e harmonia a fim de que realmente conseguissem distinguir cada um deles e, assim, retomamos a atividade.

S.G. Gente! O som estava sozinho, um de cada vez. Isso era uma melodia!

Fiz novamente uma nova melodia e desta vez quase todos acertaram. Apenas dois correram para a harmonia. Assim nós fomos jogando, até que todos conseguissem compreender o conceito através da brincadeira.

M.G.: Professor, foi muito legal esse jogo!

S.G. Podemos fazer de novo um outro dia!

H.P.: Agora eu entendi a diferença de melodia e harmonia!

A fala dos alunos nos levaram a acreditar ser importante ensinar a teoria musical também propondo atividades lúdicas para que as crianças consigam expressar se compreenderam os conceitos trabalhados, consigam sentir e interagir concretamente com o que aprenderam, desenvolver o senso motor, favorecendo a expressividade corporal além de que essa ludicidade torna a aprendizagem mais suave e prazerosa. Essas atividades devem ter seus objetivos claros e bem organizados, servindo à aprendizagem musical. Brito (2019, p.45) corrobora com este pensamento: “a educação musical deve resguardar o caráter lúdico próprio ao fato musical, evitando transformá-lo em mero exercício escolar”. Desta forma, quando propusemos esta atividade lúdica, não estava fazendo por um acaso ou pela falta de opção, mas porque entendemos que essa seria uma forma mais eficaz de alcançarmos o objetivo. Baseada nas obras do professor e historiador Johan Huizinga (1872-1945), Brito (2019) afirma ainda que “a essência e as características primordiais do jogo residem na intensidade, na capacidade de fascinar, de exercitar e de divertir” (BRITO, 2019, p. 39).

Por meio desta atividade foi possível perceber quando a criança estava insegura com relação ao que ouvia, pois esperava que o outro fosse à determinada direção para ir logo atrás, ou quando a criança estava segura de seu conhecimento e corria sozinha para um lugar enquanto os outros iam para outro, como foi no caso da S.G. que correu para “melodia”, enquanto os outros foram para a harmonia.

Quadro 8 - Processos educativos vivenciados na aula 04**Processos educativos vivenciados:**

- Elementos da música: Escuta e diferenciação de ritmo, harmonia e melodia e identificação dos mesmos;
- Aprender através de atividades lúdicas: diferenciando, a partir da escuta do teclado, o ritmo, a harmonia e a melodia;

Processos educativos extra musicais vivenciados:

- Estímulo ao seguimento de regras e instruções;
- Desenvolvimento da memória;
- Desenvolvimento da concentração;
- Desenvolvimento da autoconfiança;
- Desenvolvimento da autonomia;
- Desenvolvimento da lateralidade e noção espacial;

Fonte: elaboração própria

3.1.5 Processos educativos e vivências registradas a partir do Diário 05 – Colocando em

Aula 05

Duração: 1h10min

Conteúdos:

- Percepção musical;
- Melodia; Harmonia; Ritmo
- Música vocal;
- Percussão corporal;
- Manuseio de instrumentos de percussão;

Procedimentos:

- Melodia: Usando a voz, assovio e o teclado os alunos deverão fazer uma melodia da música que quiserem para que os amigos possam reconhecê-la;
- Ritmo: Em roda, usando o corpo ou os instrumentos de percussão, fazer um ritmo para que os colegas possam imitá-lo;
- Harmonia: lembrar que são várias notas executadas ao mesmo tempo;
- Separar a sala em três grupos;
- Tocar a tríade de Dó no teclado (Dó – Mi – Sol);
- Cantar com o primeiro grupo a nota Dó junto com o teclado;
- Cantar com o segundo grupo a nota Mi junto com o teclado;
- Cantar com o terceiro grupo a nota Sol junto com o teclado;
- Depois de fazer separado começar com o primeiro grupo que irá manter seu som constantemente. Em seguida, entra o segundo grupo cantando e mantendo a nota Mi. Logo, em seguida, entra o terceiro grupo fazendo a nota Sol;

Objetivos:

- Fixação de conceito e diferença entre ritmo, melodia e harmonia;
- Executar vocalmente a harmonia do acorde de Dó (Dó- Mi – Sol) em formação de coral;
- Utilizar o improviso;
- Exercitar a escuta do Outro;

roda nossas aprendizagens.

Quadro 9 - Aula 05

Fonte: elaboração própria

No encontro desse dia fomos para a sala de artes e lá retomamos mais uma vez os elementos da música, no entanto, desta vez os alunos teriam que fazer ritmos, harmonias e melodias usando o próprio corpo.

Fazendo melodias

As crianças deveriam fazer melodias e, para isso, poderiam balbuciar, assoviar até mesmo usarem o teclado para que os outros escutassem e depois adivinhassem qual era a música. O repertório escolhido por eles foram das músicas que foram sendo aprendidas durante o ano, mas especialmente as que são tocadas nas missas diárias. Foram chamados aqueles que queriam fazer uma melodia e estes vinhas a frente e a faziam. Nenhum deles quis ir até o teclado naquele momento, pois disseram que não sabiam tocar as notas das músicas que haviam escolhido. Apenas dois alunos não conseguiram fazer as melodias, um porque não conseguia balbuciar e assoviar de maneira que pudéssemos entender e mesmo sendo estimulado a tentar cantar a música, não o quis e o outro, que relatou ter vergonha de fazer a atividade.

M.E.L., M.E.F. e H.P. conseguiram assoviar e fazer a melodia e foi mais fácil identificar quais as músicas escolheram, sendo que todas elas se referiam ao repertório da missa. O restante da sala balbuciou as notas, mas também foi possível identificar a música que escolheram.

Ritmo

Para esta etapa foi entregue alguns instrumentos musicais de percussão e pedimos para que nos acompanhassem no violão. Fomos fazendo diferentes ritmos no violão acompanhado pelos alunos. Como foi a primeira vez que usamos os instrumentos musicais na aula, no começo estavam mais querendo explorar e brincar com os instrumentos do que acompanhar-me, e por isso deixei-os um certo tempo livres no uso e na manipulação dos mesmos. Depois os chamamos para participarmos juntos.

Primeiro combinamos que teríamos que esperar a vez do outro, pois agora cada um faria um ritmo e nós iríamos imitá-lo. Fizemos uma roda e começamos a atividade. Fizemos o ritmo usando o instrumento e a voz ao mesmo tempo e eles logo imitaram e passamos a vez

para eles e assim um a um foi criando seu ritmo para ser imitado pelo colega.

Os mesmos dois alunos que tiveram dificuldades no momento da melodia, apresentaram dificuldades no ritmo. O interessante é que os amigos os incentivavam.

H.P.: É só pensar em uma música e fazer o ritmo...é fácil, quer ver?

(fez um ritmo demonstrando ao amigo como fazer).

M.E.L.: Você pode imaginar que está batendo palmas na música, mas só que é com o instrumento.

S.G. Não tem problema se você errar, hoje é o primeiro dia que estamos com esses instrumentos. Ninguém nasce sabendo.

M.G.: E o D.N., não precisa ter vergonha. Se errar faz outro ritmo, não é professor?

Pesquisador: Estamos aqui para aprendermos juntos, se errarmos fazemos novamente. Pode até ser que o ritmo que você criou não fique como queria, mas ele não estará errado, até mesmo porque na maior parte das vezes nós estamos improvisando. Viram que legal um incentivando o outro. Parabéns crianças!

M.P.: O que é isso?

Pesquisador: Improvisar é quando nós compomos na hora, algo que sai de repente. Pode ser que você tenha pensado em um ritmo, mas na hora sai outra coisa e você acaba improvisando alguma coisa.

M.P.: O meu ritmo foi um improviso então. Eu nem lembro mais o que fiz.

C.O.: Tanto D.N. como o P.C. fizeram seus ritmos e os amigos aplaudiram os dois.

A atitude dos alunos querendo incentivar os colegas e tentando ensiná-los alternativas para que conseguissem realizar a atividade demonstrou uma boa amizade da turma e essa relação favorece a composição coletiva, pois, para que esta aconteça, é necessário ajuda mútua.

É possível que compreendamos que naquele momento as crianças queriam se divertir, tocarem juntas e partilhar, de modo que não podiam deixar de lado os colegas que não conseguiam. Não foram egoístas limitando-se a satisfação de terem seus ritmos executados e imitados pelos amigos, mas se lançaram na direção dos colegas, desejando que fizessem a mesma experiência, se colocando em seu lugar. Na linha de pesquisa em que se deu este projeto, o tema alteridade se fez presente muitas vezes. Essa alteridade, baseada nos estudos de Lévinas (2005) significa justamente esta preocupação e movimento que leva a humanidade a olhar para o outro e para si de forma complementar, em que me torno alguém melhor, na medida que permito e luto para que o outro também o seja, tendo como pressuposto que o rosto do outro deve me impelir em sua direção, a buscar no implícito e no explícito as suas

necessidades, atento para aquilo que vai se revelando e com alteridade lançar-se a este outro. Esta possibilidade está em consonância com Brito (2007) que justifica que na proposta de educação musical humanizadora, que visa não apenas ensinar o conteúdo musical, mas sim olhá-la com um mecanismo pedagógico de extrema importância para formar a pessoa humana. As crianças ali não estariam apenas aprendendo a fazer um ritmo, mas a esperar o outro, a valorizar o que o outro criou, a se esforçar para não “errar” a composição do outro, a ter paciência com as dificuldades que foram surgindo e a colocar-se no lugar do colega. De tal forma Caspurro (1999) reitera que:

A musicalização nesta etapa da vida pode beneficiar o desenvolvimento integral das crianças, não só apenas como mais uma linguagem, mas como elemento socializador e ampliador de seus conhecimentos, além do melhoramento das funções motoras, psicológicas a música tem o poder do relaxamento e concentração, levando-os também a refletirem sobre sua convivência escolar e social (CASPURRO, 1999, p. 3).

A forma com que foi pensada a atividade trazia esta proposta de ir além dos aspectos intelectuais, mas que por meio das várias aprendizagens que poderiam emanar daquele momento alcancemos também um melhor resultado para nossa composição musical coletiva. Gainza (1989) traz apontamentos sobre essas possibilidades de se aprender música como algo que permite avançar nos conhecimentos musicais:

Quando o ensino musical se apoia exclusivamente nos aspectos intelectuais, concentrando-se na reprodução fiel de modelos arquetípicos da arte ou da técnica musical, ele ficará como algo “enviesado” na vida da pessoa e no processo de “crescimento da infância musical”, período tão importante como a própria infância, caracterizado, em suas diferentes etapas por condutas específicas. [...] Infância musical implica em jogo, liberdade, descoberta, participação e outras atitudes positivas que determinarão decisivamente as condutas e o desenvolvimento posterior do futuro músico ou aficionado musical (GAINZA, 1989, p. 4).

De fato é perceptível que quando a atividade é pensada de maneira que a criança se aproprie de seu próprio universo, pensado na forma com que se relaciona consigo, com o conhecimento e com o Outro, a aprendizagem se torna mais sólida e real, pois ela aprende e é estimulada por meio destas atividades. Se nos atermos apenas em ensinar música, sem pensar nas várias aprendizagens e nos aspectos que emanam desta prática, perderemos a riqueza do processo de musicalização:

A musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo desenvolver e despertar o gosto musical, cooperando para o desenvolvimento da sensibilidade, senso rítmico, criatividade, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, autodisciplina, atenção, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação (BRÉSCIA, 2003, p. 31).

As crianças não estavam só aprendendo sobre o que é ritmo, mas desenvolvendo-se musicalmente, aprendendo a explorar o conhecimento e habilidades musicais que possuíam e

o fato de ter trazido a possibilidade de improvisação também possibilitou que eles conseguissem fazer a atividade, pois não havia uma regra rígida e um padrão a ser seguido, mas sim de seguir a proposta de criar e compreender o conceito.

Gainza (2007), diferencia dois momentos na improvisação:

um momento expressivo, onde o músico independente do resultado se esforça para expressar, exteriorizar o que está internalizado, ligado à performance e um momento introspectivo que se dá por meio da investigação, da exploração, da exercitação, manipulando os objetos sonoros e extra-sonoros com o intuito de absorvê-los em pura pesquisa sonora, mais ligada ao estudo e ensino da música (GAINZA, 2007, p. 24).

De tal forma podemos assumir que mais do que tocar, as crianças estavam fazendo suas próprias músicas, explorando novos sons, instrumentos, seu conhecimento musical e dando-se a conhecer e assim eles vão criando pontes com os conteúdos trabalhados, possibilitando que eles consigam se comunicar através de uma linguagem musical.

Ao improvisar, estou partilhando como penso e compreendo e quando reproduzo o que o Outro criou, demonstro o quanto o respeito e valorizo sua criação. Esse processo de conseguir se expressar e dar-se a conhecer e do respeito ao outro é essencial no processo de criação musical que estávamos dispostos a trilhar, pois como afirma Silva (2015):

Partimos do pressuposto que, para chegar a uma criação musical comum, a criança necessita dialogar com o outro, apresentar suas bases musicais oriundas de suas vivências que ultrapassam o ambiente escolar, descobrir as bases musicais de seus companheiros e fazer a intersecção desse material em um processo em que há mais do que fatores musicais envolvidos (SILVA, M. 2015, p. 49).

Por isso compreendemos que, quando os alunos foram na direção dos amigos que estavam com dificuldades e buscaram incentivá-los, isso nos permitia avançar na direção de nossa composição coletiva, pois entenderam que era preciso que estivessem juntos durante todo o processo. Quando Silva (2015) fala sobre processos que vão além dos fatores musicais, ela fala desta possibilidade de desenvolver uma aprendizagem humanizadora em que, além dos conteúdos musicais, aprendemos, por exemplo, a valorizar e ouvir o Outro.

De tal forma Brito (2007) admite que é importante o fazer criativo, pois este faz parte do universo infantil, e desta forma vamos viabilizando uma educação musical do pensamento, que desenvolve o pensar através do sentimento, preocupando-se com o ser e, sendo assim, com a formação do humano. Koellreuter (apud BRITO, 2004) aponta que, por meio do trabalho de improvisação, aspectos como diálogo, autodisciplina, tolerância, respeito, reflexão, partilha são também desenvolvidos.

Harmonia

Dividimos a sala em três grupos, um fazia a nota dó, o outro a nota mi e o outro a nota sol. Fizemos o som no teclado de cada nota e individualmente treinei a altura das notas para depois fazermos juntos.

Quando chegou a vez da M.E.F. ela não estava conseguindo alcançar a nota e neste momento houve um pequeno conflito:

M.E.L.: Você está desafinada.
 M.E.F. Professor ela falou que estou cantando feio.
 M.E.L.: Não disse que estava cantando feio, mas que estava desafinado.
 M.E.F. Então, desafinado é feio.
 Pesquisador: Calma. Pessoal, não tem problema se você percebeu que seu amigo estava desafinando ou se alguém por acaso chegou a te corrigir, o problema é o jeito que se fala. Tem que ter caridade e se você sabe como fazer, ensinar o amigo. Errar faz parte do aprender. Temos que ser humildes para saber corrigir e também para sermos corrigidos. Não é acusar, mas mostrar como podemos melhorar o que estamos fazendo.
 M.E.L.: Tá bom. Me desculpa?
 M.E.F. Tá. Vamos tentar de novo professor?
 Pesquisador: Vamos sim. Ouçam novamente a nota e tentem cantar juntinhos comigo.
 C.O. Desta vez a M.E.F. conseguiu fazer a altura correta e as crianças a aplaudiram.

Aproveitamos para conversar sobre como funcionam os corais, em que as vozes se harmonizam e respeitam uma a outra e juntas formam uma bela canção. Expliquei que faríamos então uma harmonia, ou seja, várias notas ao mesmo tempo que juntas fariam como em um instrumento. A aluna S.G. fez um comentário muito interessante: “Até para cantar e tocar tem que ser amigo então”.

A questão da amizade é algo muito importante para as crianças e entendemos que faz parte de todo o processo que estávamos vivendo. Como estávamos juntos durante as aulas e como o fato de compor coletivamente implica no relacionar-se, o tema amizade, seus conflitos e suas potencialidades vão surgindo e se mostrando todo o tempo. Visnadi e Beineke (2016) pesquisaram sobre composições musicais feitas por crianças da escola básica e o elemento amizade, foi um dos aspectos em que as autoras destacaram como sendo algo intrínseco a prática das crianças ao fazer música.

O fato de estar com os amigos para fazer música juntos parecia ser uma das

principais funções da composição musical, já que – no ponto de vista das crianças – para ser composta, a música precisa da “amizade em primeiro lugar” (VISNADI; BEINEKE, 2016, p. 78).

A afirmação de S.G. leva em conta a questão do caráter social das práticas de composição musical que para Beineke (2011) acaba sendo umas das funções elementares da música para as crianças. Para a educadora musical, as crianças tomam a música como algo que se faz com e para outras pessoas.

Propus então que cantássemos juntos como se fôssemos um coral, cada um fazendo sua nota respectiva a triade de dó (Dó, Mi e Sol), mas o grupo da nota sol ficou muito mais forte, pois como é uma nota mais aguda, eles entenderam que precisariam gritar para emití-la. Expliquei, mais uma vez, que harmonia significa algo que soa junto, que necessita de equilíbrio das alturas e que para fazermos uma harmonia bonita tínhamos que conseguir escutar o outro para que a música ficasse agradável aos ouvidos e foi aí que surgiu uma fala importante:

M.E.Fr. Igual quando o senhor disse que para se dar bem com o amigo eu tenho mais que escutar do que falar.
 Pesquisador: Isso mesmo! Temos dois ouvidos e uma boca. É muito importante falar e se expressar, mas temos sempre que aprender a ouvir. Falar é natural, ouvir exige um esforço muito grande.

Diante de minha fala que explicava a relação harmoniosa no momento do canto, foi relacionada mais uma vez a questão da amizade, da escuta do outro e do respeito, e isto estará imbricado no processo para se obter um resultado musical de qualidade. Isso se justifica também na análise feita por Visnadi e Beineke (2016):

Para as crianças, o valor atribuído a uma composição não implica apenas os elementos sonoros que a constituem, mas também todo o entorno que permeia a ação de compor. A amizade entre os parceiros foi citada pelas crianças como parte constituinte da composição. Elas consideraram que a confiança e o respeito entre os integrantes do grupo são indispensáveis para que a composição fique “boa” (VISNADI; BEINKE, p. 77, 2016).

Como parte integrante deste entorno encontra-se a importância da escuta, pois a criança gosta de ser escutada. Quantas vezes nos deparamos com uma criança puxando a barra de uma calça chamando seus pais, lhes pedindo atenção. É preciso que aprendam que há um momento de falar e de ouvir. Adelmann (2012) fala justamente da perspectiva social imbricada no ato de se dispor a ouvir:

a escuta é um ato social, contextual e dialógico, ou seja, não é individual, nem meramente psicológico, pois a atribuição de significados, assim como a recepção da mensagem e a resposta que será gerada posteriormente são mediadas pela cultura e pelo contexto social (ADELMANN, 2012, p. 516).

Quando compreendemos que ouvir o Outro não se limita a manter-se passivo diante daquilo que está sendo emitido; nesta prática de escuta ativa, podemos compreender, valorizar e interagir com o emissor. É predispor-se e atentar-se aquilo que está sendo expresso explicita ou implicitamente:

Escuta que vai além do ouvir, com foco, intenção e abertura do coração-corpo-mente para escutar o outro (pessoa, grupo), ao mesmo tempo que se escuta (sensações, emoções e pensamentos) e, quando necessário, faz perguntas criativas para potencializar a expressão e o dar-se conta da pessoa ou grupo. Escutar profundamente com todos os sentidos, através da integridade do ser, enquanto estado natural na relação com o ambiente, as pessoas, o manifesto e o não manifesto (MOURA; GIANNELLA 2016, p. 10).

Quando em nossa pequena harmonia percebemos que havia um desequilíbrio, pois algo se destacava mais do que o outro, impossibilitando que fosse escutado e, assim, precisamos parar para refletir sobre como solucionar a questão. Foi preciso que percebêssemos que cada um deveria ficar atento ao que o outro estava fazendo e assim ir controlando a emissão de sua nota. Um exercício de atenção.

Fizemos mais uma vez o acorde de dó e desta vez ficou mais harmônico.

S.G. Agora ficou muito lindo!
M.G.: igual um coral de verdade!
Pesquisador: Mas somos um coral de verdade! Ficou bonito! Parabéns pelo esforço de cada um.

Tocamos a música de entrada da missa e mostrei que ali havia então uma melodia, uma harmonia e um ritmo.

H.P.: Que legal! Eu nem pensava nisso quando ouvia uma música!

Cada vez que aprendemos coisas novas, vamos dando sentido àquilo que muitas vezes estava em nosso entorno e nem ao menos percebíamos. Acredito que os alunos se atentarão e reconhecerão estes elementos quando forem escutar uma música daqui para frente.

É muito interessante ver quantas coisas vão surgindo durante as atividades, quantas coisas novas passamos a conhecer e quantos debates e detalhes emergem durante as práticas sociais e o quanto cada um deles se apresenta como uma rica oportunidade de aprender e a buscar novos saberes:

É preciso aproveitar o tempo para fazer música, improvisar, experimentar, discutir e debater. O mais importante é – sempre – o debate e, nesse sentido, os problemas que surgem no decorrer do trabalho interessam mais do que as soluções (KOELLREUTER apud BRITO, 2011, p. 32).

Quadro 10 - Processos educativos vivenciados na aula 05

Fonte: elaboração própria

Processos educativos vivenciados:

- Fixação do conceito de ritmo, harmonia e melodia;
- Elementos da música: Escuta e diferenciação de ritmo, harmonia e melodia e identificação dos mesmos dentro da música apreciada;
- Escuta e diferenciação e escuta de instrumentos musicais e timbres;
- Manipulação de instrumentos de percussão;
- Possibilidades do uso do corpo e da voz para fazer música;
- Estímulo para criação musical;
- Desenvolvimento das habilidades de improviso;
- Experiência de canto coral;
- Experiência de execução de harmonia através de acorde de Dó.
- Nome das notas musicais;

Processos educativos extra musicais vivenciados:

- Possibilidade de vencer a timidez;
- Escuta do Outro: mantendo-se atento ao equilíbrio das vozes do grupo e do improviso que os amigos fizeram;
- Lidar positivamente com o erro através da percepção que o erro nos ajuda a aprender e nos aperfeiçoar;
- Desenvolvimento e fortalecimento das habilidades sociais de empatia e de amizade;
- Fortalecimento da solidariedade entre os alunos;
- Resolução de conflitos interpessoais através do diálogo;
- Expressar-se: não ter vergonha de se expressar verbalmente e corporalmente;

3.1.6 Processos educativos e vivências registradas a partir do Diário 06 – Ouvir para se inspirar.

Aula 06

Duração: 55 minutos

Conteúdos:

- Percepção musical;
- Escuta;
- Diversidade de ritmos;
- Ampliação de repertório;
- Melodia, harmonia e ritmo;
- Apresentações em musicais: Música, dança, corpo e cenário;

Procedimentos:

- Assistir algumas músicas dos espetáculos dos anos anteriores, buscando mostrar uma diversidade musical entre elas: Rock, reggae, rap, samba, Sertanejo, Axé e eletrônica;
- Rodas de conversas sobre os elementos, ritmos, coreografias, figurinos, letras etc que mais gostaram ou que não gostaram;

Objetivos:

- Identificar a mensagem e sentimentos que as músicas, figurinos e coreografias expressam quando estão em conjunto;
- Relacionar a mensagem dos elementos (música, figurino e coreografia) da apresentação com o ato de compor;
- Conhecer e reconhecer vários ritmos musicais;

Quadro 11 - Aula 06

Fonte: elaboração própria

Nesse dia fomos para a sala de multimídia para vermos alguns DVD's com os festivais

dos anos anteriores a fim de mostrar para eles as composições dos anos anteriores, o que cada sala queria expressar, os ritmos, melodias e harmonias que escolheram para expressar o tema e a proposta de cada uma delas e assim motivá-los na composição de suas próprias músicas. A primeira música que ouvimos foi a do Festival do ano de 2017 feita pelo 1º ano do Ensino Fundamental daquele ano. A música começava com um solo instrumental de introdução feita pelo teclado. Quando M.G. ouviu o solo perguntou se aquilo era uma melodia, o que pode confirmar que ele entendeu o conceito. Os alunos ficaram muito empolgados com a composição, com o figurino e a coreografia.

M.E.F.: Nossa que legal! Vamos poder fazer tudo isso também?
 H.P.: Nossa eu vou ter vergonha de dançar na frente de tanta gente!
 S.G. Já estou imaginando nossa sala dançando!
 M.E.L.: Nossa música tem que ficar muito legal!
 Pesquisador: Viram como é legal apresentar o resultado de tudo que vamos aprendendo. A apresentação é para ser algo que mostre isso. Não precisam ficar com medo ou vergonha. Temos que nos esforçar ao máximo, mas tem que ser algo que vocês aproveitem, dancem, cantem, evangelizem e ensinem as pessoas.
 H.P.: Minha Nossa! Eu já vi uma menina que caiu no meio da apresentação. Pensou eu cair?
 Pesquisador: É só levantar e continuar a dança.

Ao ver outras pessoas fazendo o que teriam que fazer, se sentiram motivados, mas também muito ansiosos, pois teriam que se apresentar para muitas pessoas. A proposta era justamente que percebessem que todo o conhecimento e todas as aprendizagens podiam ser expressas na música e pela música e que não precisavam ter medo de se expressar e mostrar o trabalho, fruto do esforço de cada um deles. Uma das vantagens do Musical de Evangelização proposto na escola é não haver uma grande rigidez, mas de ser uma oportunidade das crianças levarem às outras pessoas tudo aquilo que foi vivenciado por elas. Os ensaios aconteciam, era proposta uma coreografia que permitia uma melhor organização das crianças no palco, mas ao mesmo tempo, havia liberdade das crianças e a motivação de fazerem suas apresentações sem peso algum.

Continuando nossa aula ouvimos uma música em que falava sobre o exílio e a escravidão do povo Hebreu, cujos alunos criaram um rock com notas bem longas.

M.E.L.: Essa música é desse jeito porque eles estão tristes?
 Pesquisador: Que jeito?

M.E.L.: Com essa melodia bem devagar e essas notas compridas.

Pesquisador: E por que você acha que estavam tristes?

M.E.L.: Uai...pela música, pela roupa e pela dança deles.

Pesquisador: Muito bem. Essa canção fala justamente do exílio, que é o tempo em que eles foram expulsos de suas casas e de suas terras. Estavam tristes mesmo. Viram como a música e todos os outros elementos nos mostram muitas coisas? Será que combinariam uma música alegre e roupas bem coloridas?

S.G. Acho que não, se não seria a mesma coisa que falar que está com febre dando risada.

Pesquisador: vocês acharam que algum instrumento se destacou na hora de expressar essa tristeza?

S.G. Eu achei que era a guitarra, ela fazia um som tão triste.

Pesquisador: Sim! Ela fazia sons longos e com distorção, que é um efeito que muda o som dela.

M.G.: Uau! Eu gosto de guitarra, tem um som maneiro!

Foi muito interessante percebermos o quanto os vários elementos presentes durante a apresentação são importantes e o quanto devem caminhar juntos para que expressem a ideia que as crianças querem passar. Essa percepção será favorável no momento em que formos pensar as coreografias, os figurinos e a própria música. Ao notarem que a duração das notas, os instrumentos e a melodia expressaram algo longo, as crianças externalizaram a compreensão de que é possível utilizar elementos musicais para expressar uma ideia e um sentimento. De tal forma pudemos também perceber o quão relacionado podem, e, em uma apresentação como a que deveríamos preparar, devem se relacionar e se unir em prol da ideia que deseja ser transmitida. Essa qualidade que liga música e movimento é muito importante, pois como Jacques Dalcroze afirmava:

A música é composta por sonoridade e movimento. O próprio som é uma forma de movimento.....Os movimentos desempenham papel primordial para compreensão e domínio rítmico....A música não se ouve somente com o ouvido, mas com todo o corpo (DALCROZE, 1907, apud BACHMANN, 1998, p. 48).

Quando então, estamos pensando na música, automaticamente as crianças já começam a pensar em tudo aquilo que irá compor a apresentação e assim, é possível entender a música como um elemento artístico que desencadeia uma série de outras possibilidades artísticas e de que nela existem elementos intrínsecos, como o movimento. Wisnick (2017) colabora com esta afirmação quando diz que na música “contém um pulso regular constante e claro, geralmente, permite uma visão prévia de movimentos específicos, determinando os pontos chaves destes, os quais devem ser realizados num tempo exato na música, sendo antecipados pelo pulso”.

Quando os movimentos corporais e os musicais correspondem e se alinham, é possível

transmitir mais claro qual a proposta daquela apresentação. Schroeder (2000) é um músico que trabalhou muito tempo com apresentações e criações de dança e o mesmo afirma que:

Uma coreografia pode mudar drasticamente conforme for a escolha da música, por isso, tanto intérpretes, criadores quanto diretores, ficam atentos a este aspecto. Não há dúvida que a música não é condição essencial para a realização de uma dança, mas, quando usada, ela invade o sentido auditivo juntamente com a visão refletida na imagem dos dançarinos em movimento, levando o público a se ater ao que assiste e a focar sua atenção nas ‘coisas’ da arte (SCHROEDER, 2000, p. 46).

Na fala da H.P. e da M.E.Fr. fica claro esta relação que vai se estabelecendo na proposta das crianças quando ao ouvirem um axé sobre a libertação do povo do exílio da Babilônia, percebem a integração da música com o movimento corporal:

H.P.: Estas cornetas são bem legais e as roupas bem coloridas.
 M.E.Fr. Essa é bem alegre, porque o povo está feliz e dançando animado.
 C.O. percebi que eles então começaram a relacionar elementos das músicas com o que queriam expressar. Acredito que isto trará boas ideias na hora de pensarmos a nossa música.

Todas estas percepções foram muito boas, pois já davam andamento ao momento em que teríamos que pensar na apresentação levando em conta a música, a coreografia, as roupas e o cenário. Tudo isto integrado, reforçando e traduzindo a nossa proposta, pois como afirmam Avelino e Vieira (2014) “em espetáculos, ao corpo são aliados outros signos como a música, a iluminação, o figurino, o cenário e/ou os elementos cênicos para construir e/ou reforçar a experiência artística”. Assim podemos concluir o quão rico é a integração das diferentes experiências e manifestações artísticas durante a apresentação, de modo que uma corrobora e ajuda a construir a outra.

Continuamos a ouvir algumas músicas de salas diferentes, a fim de mostrar quão variados e ricos são os trabalhos de cada grupo de alunos e ainda sobrou um tempo para discutirmos sobre a questão do canto dos pássaros que anteriormente havíamos discutido, pois ao longo da semana pude estudar e ler algumas coisas sobre o assunto. Eu trouxe então a definição de que para que eu pudesse considerar que o pássaro estivesse fazendo música ele deveria criar uma melodia e não apenas reproduzir um som instintivamente. Perguntei se eles acreditavam que o pássaro criava ou só reproduzia. Neste ponto houve os seguintes comentários:

M.E.L.: Ele canta sim, uma música que foi criada, não por ele, mas sim por Deus!
 M.C.: É igual na missa aqui da Escola, o Daniel canta músicas que não foi ele quem fez, mas toca. O passarinho canta a musiquinha que

Deus criou.

H.P.: Quando Deus criou ele, já ensinou uma música. Então eu acho que o passarinho canta uma música que já foi criada!

Pesquisador: Então vocês estão defendendo que ele reproduz uma música, mas não que necessariamente ele cria. Sempre será a mesma música?

M.E.Fr. Isso o senhor vai ter que perguntar para Deus, pois “a gente” não sabe.

C.O.: Expliquei que esta questão do canto dos passarinhos é muito discutida e que inclusive alguns dialetos e línguas indígenas são pensadas a partir do canto dos passarinhos. Este aspecto religioso faz parte da formação das crianças e se manifesta em suas falas e na sua forma de entender e ser no mundo.

Não era intenção chegar a um consenso ou chegar a uma conclusão definitiva, mas refletir e discutir algo que outrora havia sido levantado e questionado. Realmente não haverá um consenso, pois nos próprios estudos que fizemos haviam muitas justificativas diferentes e divergências, mas valeu a discussão, pois trouxeram outros pontos como o fato de trazerem a discussão para a realidade que cotidianamente vivem, como as das músicas da missa ou o entendimento do mundo a partir de uma visão religiosa.

Processos educativos vivenciados:

- Elementos da música: Escuta e diferenciação de ritmo, harmonia e melodia e identificação dos mesmos dentro da música apreciada;
- Duração: as notas podem ter durações mais longas e curtas;
- Escuta e diferenciação e escuta de instrumentos musicais e timbres;
- Apropriação e relação de teoria musical na prática de escuta;
- Apreciação de diversos ritmos musicais;
- Percepção das relação entre corpo, música, coreografia e figurinos;
- Relação entre expressão de sentimentos através de recursos sonoros;
- Reflexão sobre o que é música: o que significa criar ou reproduzir uma música;
- Passáros criam melodias ou apenas reproduzem-nas?
- Estímulo para criação musical;

Processos educativos extra musicais vivenciados:

- Possibilidade de vencer a timidez expondo suas ideias e expressando sua impressões;
- Expressar-se: não ter vergonha de se expressar verbalmente e corporalmente;
- Escuta do Outro: permanecendo atento as colocações dos amigos e valorização das percepções diferentes;
- Desenvolvimento e fortalecimento das habilidades sociais de empatia e de amizade;

Quadro 12 - Processos educativos vivenciados na aula 06

Fonte: elaboração própria

3.1.7 Processos educativos e vivências registradas a partir do Diário 07 – A partilha que gera a letra da música.

Quadro 13 - Aula 07

Aula 07

Duração: 55 minutos

Conteúdos:

- Letras de músicas;
- Ritmo e melodia;
- Diversidade de ritmos;
- Criação Musical;
- Improvisação;

Procedimentos:

- Propor a criação da letra de uma música, através de uma poesia construída coletivamente, que pudesse expressar e trazer elementos de tudo aquilo que aprendemos nas outras aulas de música e das outras disciplinas;
- Esta letra pode se manifestar em forma de poesia ou frases aleatórias;
- Ouvir uns aos outros e construir as partes da música;
- Anotar e/ou gravar ideias e possíveis elementos musicais que surgirão;

Objetivos:

- Compor parte da letra da música em grupo;
- Partilhar e valorizar ideias dos pares;
- Propiciar o uso de conhecimentos interdisciplinares;
- Incentivar a expressão de ideias;
- Valorizar a escuta do Outro;

Fonte: elaboração própria

Com base no que trabalhamos e aprendemos nas aulas de educação musical e nas

outras disciplinas, começamos a pensar a nossa música. A proposta foi a de iniciar a composição pela letra em que iríamos compor uma poesia coletiva, pensando em usá-la como letra da música e dependendo da mensagem que queriam transmitir, pensaríamos no ritmo, na melodia e nos instrumentos. Essa proposta foi baseada nas experiências de Visnadi e Beineke (2016) que tem um extenso trabalho sobre composição musical coletiva e, em específico com crianças. As musicistas e educadoras musicais defendem que para as crianças “a letra é a música, ou seja, a parte mais valorizada da composição”.

Foi pedido que comessem com alguma frase ou ideia que representava o contexto daquilo que havíamos aprendido e que gostaríamos de partilhar com todos que participariam das apresentações, mas eles ficaram tímidos e ninguém quis sugerir nada naquele primeiro momento, por mais que fossem incentivados. Propusemos então uma primeira frase e, a partir dela, que cada um pudesse acrescentar outras ideias ou até mesmo mudá-la se não compreendêssemos que fazia parte do restante da letra. A frase era a seguinte: “Os discípulos viviam em comunidade”.

A partir desta frase perguntamos para eles sobre o que os discípulos faziam, por que viviam juntos e como era a vida deles e, assim, começaram a surgir as ideias.

M.E.L.: Professor temos que rimar né?

Pesquisador: Não necessariamente...podemos fazer uma música sem rimar.

M.E.Fr. Mas acho mais legal quando rima...

Pesquisador: então podemos fazer a letra rimando. O que acham?

M.E.F.: Eu pensei em uma rima: Eles buscavam viver juntos em santidade.

Pesquisador: Que legal! Viram nossas primeiras frases. E o que eles faziam quando estavam juntos e buscavam esta vida de santidade?

H.P.: Ficavam rezando, louvando e conversando com Deus.

Pesquisador: Vamos usar essa frases sua então?

H.P.: Pode ser assim? Estavam sempre juntos louvando e rezando.

Pesquisador: Pode sim! O que mais podemos colocar?

A.R.: Que eles sempre dividiam as coisas, os dons e as coisas boas, tinham tudo em comum e partilhavam tudo.

M.E.F.: Então escreve assim professor: Punham os dons em comum e tudo dividiam.

M.E.Fr. Gostei, mas o final não rimou.

Pesquisador: Se quiserem rimar, ou mudamos a palavras rezando ou a palavras dividiam. Concordam em mudar uma dessas duas palavras?

Todos: Sim!

M.E.F.: Tem que terminar com “ando” né? Vamos trocar e escrever que tudo iam partilhando. Pode ser?

Pesquisador: Sim! Fica legal e mantem o sentido.

M.P.: E se “a gente” usar a frase que o professor L. fala toda hora, Ou

santos ou nada! Os discípulos queriam ser santos também.
 M.G.: São Domingos Sávio também falava isso. Vamos colocar sim!
 M.E.L.: Pensei em uma frase: Santos ou nada ou santos, Santos ou nada. Eu sei que os Céus são minha morada! Até pensei na melodia desta frase professor...
 Pesquisador: Pode cantar para nós?
 M.E.L.: Sim! (Cantou uma melodia)
 H.P.: Eu gostei!
 M.E.Fr. Ficou Legal M.E.L.!
 Pesquisador: Podemos deixar essa melodia para este trecho?
 Todos: Sim!
 Pesquisador: Vou gravar este trecho para não esquecermos tudo bem? (gravei a aluna cantando a melodia em meu celular)



Escaneie ou clique no link e ouça a melodia criada pela aluna.

<https://youtu.be/j27R9QqX5sA>

Os alunos demonstraram seu conhecimento que se deu de modo interdisciplinar, trazendo aspectos das aulas de português como a rima e poesia, de ensino religioso, filosofia, história e geografia com o contexto da vida dos discípulos e de música, quando já trouxeram uma melodia para acompanhar a letra.

Com isso é possível destacar a importância da interdisciplinaridade, de maneira que na medida em que os conteúdos se integram, o processo educativo acontece de maneira muito mais rica e ampla. Isso se confirma na fala de Frigotto (1995, p. 26) ao defender que a interdisciplinaridade possibilita ao "homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social." De tal forma, o conhecimento que se dá através da interdisciplinaridade possibilita a construção de um conhecimento mais global, que visa transpassar as fronteiras das disciplinas. Pudemos vivenciar a realidade de disciplinas que mantem sua especificidade e particularidade, mas que se integram e se fundem em torno do objetivo de conduzir para a formação integral. Ao ver as crianças utilizando todo seu conhecimento, trazendo à tona e vinculando uma diversidade de conceitos fica evidente a necessidade de se trabalhar nesta perspectiva.

Continuando a analisar todo este processo que se deu na construção da letra continuamos a perceber elementos de interdisciplinariedade, mas também a tentativa de uma

organização na estrutura da música:

D.N.: Professor, o senhor falou que para ser santo tem que escolher coisas boas e não o pecado, que temos que escolher o que faz que agente tenha vida e não nos leve a morte.

Pesquisador: Sim!

D.N.: Podemos juntar isso com a ideia da M.E.L.: Escolho a vida eu não escolho a morte.

Pesquisador: Muito bom! Mais alguma coisa?

D.N.: Tem que rimar alguma coisa com morte?

M.G.: Pode ser forte!

P.C.: Com meus irmão eu sei que eu sou mais forte.

M.E.L.: Nossa! Tá ficando muito legal!

M.E.Fr. Essa parte que já tem a melodia podia ser aquela parte que fica repetindo durante a música. Ela ficou muito legal!

Pesquisador: Isso se chama refrão. Podemos usá-la como refrão.

As falas aqui trazidas são muito ricas, pois nos remeteram aos nossos primeiros questionamentos sobre a participação das crianças e o como isso se daria na prática. Fomos vivenciando o quanto isso era possível a construção da música e o quanto cada um deles, à sua maneira, individualmente e coletivamente, tinham muito a contribuir. Em cada momento íamos coletando, anotando e colocando em prática vários recursos e estruturas musicais que iam moldando a composição.

Eles também puderam vivenciar o quão laborosos são estes processos de se escrever e pensar em uma música e isso se intensifica quando se pensa em um Musical que envolve outros elementos.

A.R.: Nossa! Como demora e dá trabalho criar uma música.

M.P.: E depois temos que pensar na dança, na roupa e no cenário.

A.R.: Vai demorar um ano para acabarmos.

Todo este dia de trabalho coletivo foi muito bom. As crianças participaram bem e acolheram as propostas de cada uma delas e, assim puderam dar voz e vez ao Outro. Houve uma unidade em prol de chegarmos juntos a uma letra para a música, em que um complementou a ideia do outro e juntos pensaram na mensagem e na estrutura geral da música.

Quadro 14 - Processos educativos vivenciados na aula 07**Processos educativos vivenciados:**

- Elementos da música: Escuta e diferenciação de ritmo, harmonia e melodia e identificação dos mesmos dentro da música apreciada;
- Apropriação e relação de teoria musical na prática de escuta;
- Estímulo para criação musical;
- Percepção das etapas e dos desafios para se criar a letra de uma música;

Processos educativos extra musicais vivenciados:

- Possibilidade de vencer a timidez expondo suas sugestões;
- Expressar-se: não ter vergonha de se expressar verbalmente partilhando suas ideias e versos para composição da poesia;
- Desenvolvimento e fortalecimento das habilidades sociais de empatia e de amizade;
- Escuta do Outro: permanecendo atento as sugestões dos amigos e valorização das diferentes propostas para composição da letra da música;
- Conceito sobre o que é refrão e estrofe;
- Conceito sobre o que é uma poesia e o que é necessário para criá-la;
- Conceito sobre o o que é rima;
- Interdisciplinariedade: apropriando-se dos conhecimentos interdisciplinares trabalhados anteriormente;

Fonte: elaboração própria

3.1.8 Processos educativos e vivências registradas a partir do Diário 08 – A construção da música na escuta do Outro.

Quadro 15 - Aula 08

Aula 08

Duração: 55 minutos

Conteúdos:

- Letra da música;
- Ritmo e melodia;
- Diversidade de ritmos;
- Criação Musical;
- Improvisação;

Procedimentos:

- Propor a continuidade do processo de criação da letra de uma música que pudesse expressar e trazer elementos de tudo aquilo que aprendemos nas outras aulas de música e das outras disciplinas;
- Roda de conversa para partilha dos trechos das poesias que foram feitas em casa sobre o que significa ser santo;
- Ouvir uns aos outros e construir as partes da música;
- Anotar e/ou gravar ideias e possíveis elementos musicais que surgirão;

Objetivos:

- Dar continuidade ao processo de composição da letra da música em grupo;
- Partilhar e valorizar ideias dos pares;
- Propiciar o uso de conhecimentos interdisciplinares;
- Incentivar a expressão de ideias;
- Valorizar a escuta do Outro;

Fonte: elaboração própria

A proposta para este dia foi a de continuarmos com a construção da letra da música. Relemos a letra que foi composta pelos alunos na aula anterior e a proposta era a de ouvir as

novas ideias ou os trechos que separaram de poesias que haviam feito de tarefa de casa e que acreditavam que ficaria bom na música. Antes de iniciar esta etapa uma das alunas se manifestou com relação ao ritmo escolhido para a música:

M.C.: Eu queria um ritmo da festa junina. Nossa música ficou tão legal no dia da Festa Junina.

M.E.F.: Acho que não combina com a música.

S.G. Eu também acho que não. Não tem nada a ver com o refrão e com a ideia da nossa música.

Pesquisador: A escolha é coletiva, então temos que pensar juntos. Por que não poderia ser o ritmo que a M.C. escolheu?

M.E.L.: Queremos um tipo de música mais pesada e devagar e depois fica mais agitada. Acho que não combina com sertanejo.

M.C.: Tudo bem então...

Pesquisador: Temos que ter um acordo.... nosso trabalho é coletivo. Você concorda com seus amigos ou quer mesmo que seja o ritmo de sertanejo? Dá para manter a ideia que a M.E.L. propôs, mas também usar seu ritmo para isso. Vamos decidir juntos.

M.C.: Desde que seja animada, para mim pode ser outro “tipo”. É que eu também não sei o nome dos outros ritmos. Esse eu sei porque o professor ensinou na Festa junina.

Pesquisador: Não tem problema ser este ritmo, podemos escolher outros. Mesmo sem saber o nome de todos os ritmos, podemos escolhe-los.

S.G. Qual é mesmo o ritmo daquela música que ouvimos que eles estavam tristes?

Pesquisador: Se chama pop rock

S.G. Então pode ser um rock que começa triste e depois fica bem animado.

M.C.: Isso! Pode ser também! Quero que seja animado. É mais fácil e mais legal para dançar.

Sejam momentos tranquilos ou momentos em que as crianças tinham embates ou divergências como este da questão do ritmo, toda vivência contribuiu para que novos processos educativos surgissem, pois objetivo não estava apenas no fazer musical, mas também em verificar se o que estavam colocando na música era compreendido e incorporado no dia a dia e no relacionamento deles. Nossa música trazia como temática justamente a vida em comunidade e a vida dos primeiros discípulos e todo nosso estudo a respeito desta proposta nos levariam a refletir sobre como se dão nossas relações sociais e nossa forma de entender a vida. A maneira de lidar uns com os outros revelaria mais sobre o que aprenderam do que estava escrito na letra da música.

Toda a estrutura e a organização da música partiram então, das conversas, vivências, propostas e falas das crianças. O tempo que tínhamos disponível e a própria organização do

currículo da escola não permitiam que primeiramente fosse trabalhado a teoria musical e a prática instrumental para depois usar tudo isso para compor. A estratégia de trabalhar alguns parâmetros musicais, de refletirmos sobre as possibilidades de expressão presentes nos estilos e elementos da música, possibilitaram que não houvesse impedimento na criação de músicas. Nos esforçávamos para que cada um, usando aquilo que lhe era possível naquele momento e as circunstâncias na quais nos encontrávamos, tivéssemos ao final uma composição que expressava as ideias das crianças e as mensagens que gostariam de transmitir. Assim era necessário olhar para as capacidades e potencialidades das crianças, pois como afirma Cunha:

Quando afirmo que as crianças fazem música, estou considerando-as competentes para atuarem e se expressarem a partir daquilo que vivem e sabem, sem compará-las com as composições adultas e profissionais, mas com o intuito de olhar para elas e ouvir o que criam tentando apreender os sentidos que elas atribuem ao que fazem (CUNHA, 2017, p. 63).

De tal forma foi preciso um grande esforço para traduzir em forma de música e de sons o que elas compreendiam e o que desejavam transmitir. Cada gesto, cada fala, cada balbúcio ou melodia precisaria fazer parte da música que ia se estruturando.

H.P.: Podemos misturar o violino das músicas do Beethoven no rock
 Pesquisador: Podemos sim...acredito que ficaria bem legal essa ideia.
 Todos concordam com as sugestões ou tem alguma outra ideia?
 Sala em coro: pode ser esse mesmo.
 M.E.Fr. Vamos entrar com uma roupa preta para fingir que estamos tristes e perdidos. Alguém vem nos chamar para fazer tudo diferente.
 M.C.: Aí nós voltamos para o palco com uma roupa brilhante e bem bonita.
 A.R.: O ritmo poderia ser animado nesta hora.

As relações que se deram entre as crianças, os diálogos, as resoluções dos problemas, as reflexões, os exercícios intelectuais e a junção de todo conhecimento que iam adquirindo davam forma e se tornavam a própria composição. Cunha (2017, p. 52) trata dessa importância das relações sociais no processo de composição, defendendo ser este um fator primordial no qual a participação das crianças “pode ser coletiva ou individual e diz respeito tanto ao processo como ao resultado alcançado. Além disso, convém nos atentarmos para o fato de que ela não acontece no vazio, mas se dá (ou não) nas relações sociais”.

O fato de quererem partilhar suas poesias, de se sentirem à vontade para colocar suas ideias e a forma com que isso se dava ia também contribuindo nas relações do dia a dia foram dando sentido a todo trabalho e, ao mesmo tempo, ia sendo incorporado na letra

M.G.: Eu separei um pedaço da minha poesia para colocar na música. Pode ler para mim professor?

Pesquisador: O que me ajuda a ser santo é viver em unidade. É seguir sustentado pela comunidade.

S.G. Ficou legal!

M.E.Fr. E se nós colocássemos também aquilo que o professor L. falou antes do hino nacional na sexta feira?

Pesquisador: O que ele falou? Você lembra?

M.E.Fr. Que para ser santo e ficar de bem das pessoas devemos colocar a mão no bolso e dividir, colocar a mão na cabeça e pensar em tudo o que fazemos e também no coração para aprendermos a amar as pessoas.

Pesquisador: Verdade! E como podemos escrever isso?

H.P.: É fácil uai: “É colocar a mão no bolso, na cabeça e coração”

M.P.: Vish! Então a próxima parte tem que rimar com coração.

M.E.F.: Mão, macarrão, união e comunhão rimam....

M.E.L.: É saber que todos precisamos viver com amizade e comunhão.

Podemos sim afirmar então que tudo isso que fomos vivendo era o fazer musical, era parte do processo de composição vencendo nosso questionamento sobre a validade e autenticidade das crianças no resultado obtido. Esta pergunta foi semelhantemente feita por Brito (2007), indagando-se sobre o que seria música, em especial aquelas que partem das crianças.

Seria mais música uma melodia simples, de três ou cinco notas que uma criança repete no piano que recém começou a “estudar”, ou as improvisações livres que ela realiza quando pode “demarcar seu território” com liberdade? O que define a música é o sistema que lhe organiza ou as forças sonoras que emanam de gestos, fundando tempos e espaços? Seria música apenas aquela que se orienta pela ordenação das notas musicais ou também aquela que prima pela produção de sonoridades? Música das notas ou das sonoridades? Se as crianças têm a possibilidade de experienciar, de fazer/refletir, de explorar, de pesquisar, de criar e também sistematizar conhecimentos, emergem continuamente descobertas e reflexões que nos informam sobre os modos de ser e estar das crianças; são pistas que nos permitem melhor conhecê-las, bem como fazer música com elas compartilhando seus processos de auto-organização e de transformação de experiências (BRITO, 2007, p. 94).

Esta resposta dada por Brito (2007) nos permite uma maior liberdade para olhar para aquilo que as crianças produzem e o quanto é possível e importante que participem do processo de composição musical ainda que com poucos conhecimentos musicais. É plausível, então, utilizar-se de toda bagagem cultural, intelectual, social, espiritual e afetiva para se obter um resultado que se aproxime da realidade delas.

Todo o trabalho anterior e tudo aquilo que vivenciaram desde o nascimento adentraram as letras da música e todos os elementos escolhidos por elas. É um trabalho composto durante a vida toda, ainda que esta esteja apenas começando. Cunha (2017) expõe o

quanto esse entendimento de que tudo é um processo a ser construído e valorizado: “É claro para mim que as músicas inventadas pelas crianças não surgem como mágica ou são fruto da controversa noção de ‘talento’. O que as crianças inventam são interpretações realizadas a partir do caldo cultural e musical em que vivem” (CUNHA, 2017, p. 64).

Terminamos a letra da música na aula de português no dia seguinte em que elas aproveitaram pra solicitar novos elementos à música. Pediram que o começo da música fosse bem devagar e com poucos instrumentos, algo triste, que representasse que antes eles estavam longe de Deus, em uma vida de pecado, mas que surgissem novos instrumentos e a música ficasse mais animada, de modo que representasse a mudança de vida.

A letra final ficou assim:

Santos, ou nada ou santos, santos ou nada.

Eu sei que os Céus são minha morada.

Escolho a vida e não escolho a morte.

Com meus irmãos eu sei, eu sou mais forte.

Os discípulos viviam em Comunidade.

Eles buscavam viver juntos em santidade.

Estavam sempre juntos louvando e rezando.

Punham os dons em comum e tudo iam partilhando.

REFRÃO

Eram fiéis à Igreja e na frequente oração.

Na partilha de seus bens e no partir do pão

Pela comunhão diária, por Deus eram sustentados

Conduziam todo aquele que queria ser renovado

REFRÃO

O que me ajuda a ser santo é viver em unidade.

É seguir sustentado pela comunidade.

É colocar a mão no bolso, na cabeça e coração

É saber que todos precisamos viver com amizade e comunhão.

REFRÃO

Processos educativos vivenciados:

- Elementos da música: Escuta e diferenciação de ritmo, harmonia e melodia e identificação dos mesmos dentro da música apreciada;
- Apropriação e relação de teoria musical na prática de escuta;
- Estímulo para criação musical;
- Percepção das etapas e dos desafios para se criar a letra de uma música;
- Apropriação e sugestão de ritmos musicais que reforçam as ideias trazidas na letra da música;
- Apropriação e sugestão de instrumentos musicais;
- Estímulo a imaginação e criatividade musical;
- Estabelecimento de relação entre música, corpo, coreografia, cenário e figurino;

Processos educativos extra musicais vivenciados:

- Possibilidade de vencer a timidez expondo suas sugestões;
- Expressar-se: não ter vergonha de se expressar verbalmente partilhando suas ideias e versos para composição da poesia;
- Desenvolvimento e fortalecimento das habilidades sociais de empatia e de amizade;
- Escuta do Outro: permanecendo atento as sugestões dos amigos e valorização das diferentes propostas para composição da letra da música;
- Relação entre conceitos e aprendizagens anteriores;
- Apropriação e relação de teoria musical na prática de escuta;
- Conceito sobre o que é refrão e estrofe;
- Conceito sobre o que é uma poesia e o que é necessário para criá-la;
- Conceito sobre o o que é rima;
- Interdisciplinariedade: apropriando-se dos conhecimentos interdisciplinares trabalhados anteriormente;
- Resolução de conflitos interpessoais através do diálogo;
- Desenvolvimento e fortalecimento das habilidades sociais de empatia e de amizade;
- Fortalecimento da solidariedade entre os alunos;

Fonte: elaboração própria

3.1.9 Processos educativos e vivências registradas a partir do Diário 09 – Nossa música: fruto do empenho de todos.

Quadro 17 – Aula 09

<p>Aula 09</p> <p>Duração: 40 minutos</p> <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuta da música criada; • Percepções e sugestões musicais; • Diversidade de ritmos; • Criação Musical; <p>Procedimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propor a escuta da gravação do arranjo musical feito a partir das sugestões, ideias e propostas dos alunos; • Roda de conversa para partilha das impressões e sugestões; • Ouvir uns aos outros e construir as partes da música; • Anotar e/ou gravar ideias e possíveis elementos musicais que surgirão; <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar que os alunos expressem suas opiniões; • Reconhecer os elementos musicais sugeridos pelos alunos na escuta da música; • Partilhar e valorizar ideias dos pares; • Incentivar a expressão de ideias; • Valorizar a escuta do Outro;
--

Fonte: elaboração própria

Reunimo-nos toda a equipe do festival, conversamos sobre as propostas das crianças e apresentei aquilo que havia gravado e começamos a compor para fazermos os ajustes das métricas das frases e pensarmos nos arranjos. Em dois dias conseguimos montar a ideia base e

gravamos para que os alunos pudessem ouvir e opinar.



Escaneie ou clique no link e ouça a música e veja como foi o dia da apresentação no musical de Evangelização

<https://youtu.be/EVwayvs-4cc>

Ouvimos juntos na sala e foi difícil contê-los, pois ficaram muito animados.

S.G. muito legal!!!
 M.E.L.: Isso mesmo que queríamos!!
 H.P.: Eu ouvi o violino.
 A.R.: O começo dá medo, mas gostei!
 M.G.: Ficou igual eu pensei só que melhor (risos)
 Pesquisador: Todos aprovam a ideia? Podemos gravar ou temos que alterar algo?
 Sala toda: Deixa assim!
 M.C.: Podemos ouvir novamente e pensar nos passos?
 Pesquisador: Sim! Este é um pop rock, utilizamos os violinos e as guitarras que pediram. Começamos com um ritmo suave e lento e depois começamos a aumentar o andamento da música e acrescentar os instrumentos. Vejam se conseguem perceber tudo isso na hora que ouvirem novamente.
 M.P.: Eu escutei professor! Nossa música vai ser a mais legal de todas!
 M.E.Fr. Pode enviar para nossos pais ouvirem?
 Pesquisador: Que tal fazermos uma surpresa e mostrar só no dia do Musical?
 M.E.Fr. Pode ser! Mamãe vai gostar muito!
 P.C.: Nem acredito que nossa música ficou tão legal!

É muito bom ver que as crianças se identificaram com a música e perceberam que faziam parte de tudo aquilo, que o esforço e a colaboração deles favoreceram para obtermos estes resultados. Swanwick, (1979, p. 43) fala dessa relação da criança com a música afirmando que qualquer que seja a forma que ela tome, o principal valor da composição na educação musical não é produzir mais compositores, mas sim, pelos ‘insights’ que podem ser obtidos a partir dela, levar o aluno a relacionar-se com música de uma maneira particular e

muito direta, observando o quanto este trabalho influencia na identidade e nas afinidades dos alunos, o quanto eles sentem-se felizes por perceberem a valorização de sua produção e de seus saberes.

Processos educativos vivenciados:

- Elementos da música: Escuta e diferenciação de ritmo, harmonia e melodia e identificação dos mesmos dentro da música apreciada;
- Apropriação e relação de teoria musical na prática de escuta;
- Reconhecimento dos elementos musicais que foram sugeridos pelos alunos durante a composição;
- Reconhecimento e associação de timbres com instrumentos utilizados na composição;
- Escuta e reconhecimento dos ritmos presentes na música;
- Estabelecimento de relação entre música, corpo, coreografia, cenário e figurino;
- Percepção de como o trabalho com criação musical tem bons resultados e auxilia nosso processo de aprendizagem; ;

Processos educativos extra musicais vivenciados:

- Possibilidade de vencer a timidez expondo suas opiniões sobre suas percepções da escuta da música;
- Apropriação e relação de teoria musical na prática de escuta;
- Interdisciplinariedade: apropriando-se dos conhecimentos interdisciplinares trabalhados anteriormente;
- Desenvolvimento e fortalecimento das habilidades sociais de empatia e de amizade;
- Fortalecimento da amizade entre os alunos percebendo que o trabalho coletivo resultou em uma composição musical;
- Desenvolvimento da autoestima através da percepção do quanto são capazes e do quanto bom foi o resultado do empenho de cada um;

Quadro 18 - Processos educativos vivenciados na aula 09

Fonte: elaboração própria

SEÇÃO 4 - CONSIDERAÇÕES

No decorrer deste estudo procuramos compreender como das atividade de composição musical coletiva podem emanar processos educativos. Algumas considerações preliminares surgiram a respeito de tudo isso que foi presenciado e internalizado.

Retomando a questão que deu gênese a este trabalho, analisamos os processos educativos a partir das vivências entre as crianças. Observando os desenhos das crianças, o diário de campo, as filmagens, os diálogos, os textos, imagens, figuras e a maneira com que se davam a convivência e as aprendizagens do alunos, acreditamos que os objetivos foram atingidos e que tanto nós como as crianças puderam aprender muitas coisas.

Através do referencial teórico, é possível concluir que a prática de composição musical coletiva possibilita processos educativos que vão desde os que correspondem as áreas do conhecimento técnico-teórico-musical, até as áreas do desenvolvimento cognitivo, intelectual, espiritual e social, sendo que tudo isso favorece que se alcance uma educação e uma sensibilidade para o olhar para si e para o outro de forma humanizadora.

Neste ambiente no qual, pelo olhar, pela maneira de tratar, falar, reagir e compartilhar com o Outro, se torna possível o ato de se reconhecer e conhecer o próximo. Toda esta relação e esta necessidade de interação aconteceram em todas as aulas, podendo assim justificar que processos educativos que emanaram destas atividades possibilitaram que houvesse transformações e mudanças nos participantes. Assim sendo, afirmamos que esta prática social levou a mudanças de postura, do ser, estar e agir daqueles que ali estavam. A partilha de nossas vidas nos levaram a buscar o bem de todos. Brandão (2005) corrobora com este pensamento que nos leva acreditar que do ato de conviver e partilhar nos conduzem por outros caminhos:

estamos sempre sentindo, pensando e lembrando outros, outras pessoas. E é diante delas - dentro de nós ou à nossa frente – com elas e por meio delas que aprendemos tanto a sentir e a pensar, a lembrar e a perceber, quanto a integrar tudo “isso” em nós, em cada momento de uma relação com uma outra ou com outras pessoas, para viver com elas uma experiência de partilha da vida (BRANDÃO, 2005, p. 93).

Fomos aprendendo através da história de vida que cada um trazia e assim pudemos ver o quanto o Outro tem a contribuir em nossas vidas. Complemento este trecho trazendo novamente Brandão (2005) afirmando que:

conseguimos viver e experimentar a vida como uma coisa boa e valiosa quando estamos juntos e partilhamos momentos significativos desse “estar juntos”. Só podemos estar voluntariamente juntos quando cooperamos uns com os outros e aprendemos a viver uns por intermédio dos outros (BRANDÃO, 2005, p. 91).

Trilhamos esse caminho de educar-se e educar, mesmo que por vezes acontecesse inconscientemente para as crianças e, por que não dizer, até mesmo para nós, e esse processo foi acontecendo e sendo percorrido.

Em todo processo de composição emergiram elementos importantes do compor coletivo infantil: a questão das sensações, emoções e imaginações que a música desperta - como pudemos observar na escuta da 5ª Sinfonia de Beethoven – a importância do cultivo das relações interpessoais (ouvir o Outro, aceitar as diferenças, resolução de problemas, empatia, amizade e ajuda mútua), todo trabalho e desenvolvimento musical, que aconteceu através de estratégias de expressão, como nos desenhos, as rodas de conversas, as atividades lúdicas e os exercícios de escuta que buscavam dar subsídios para as crianças conseguirem diferenciar ritmo, melodia e harmonia e também para possibilitar que as crianças pudessem identificar as mensagens e sentimentos que a música, coreografia e figurino podem transmitir quando estão em conjunto.

Esta prática social em que estivemos imersos durante o período deste trabalho se mostrou uma importante ferramenta e possibilidade de desenvolver nos alunos o desejo de aprender e conhecer mais sobre música, de quererem e se sentirem capazes de compor suas próprias músicas e de terem liberdade de se expressarem tendo a música como aliada para tal.

Os resultados mostraram que estes processos educativos foram se sucedendo durante a composição musical. É importante reforçar que essas crianças pequenas ainda não tinham os elementos necessários para elaborar de maneira individual uma composição musical, mas que em grupo, com a coordenação do professor, com vivências interdisciplinares e com as pequenas colaborações de todos, foi possível chegar a um resultado interessante.

De tal forma, este trabalho almeja também incentivar professores, das mais diversas áreas, que desejam trabalhar com a criação e o desenvolvimento da criatividade, que encontrem nos caminhos que pudemos trilhar, possibilidades de trazerem esta proposta de composição musical coletiva para dentro das salas de aula. Isto deve ser feito sempre na perspectiva que acabamos sempre buscando neste trabalho, ou seja, buscando fazer de forma planejada, sequencial, lúdica, utilizando-se de exercícios de repetição e de reforço dos conteúdos anteriores, sempre dando espaço para a partilha e para o diálogo.

O início de tudo se deu por meio da escuta, onde buscamos trazer os conceitos para “dentro” dos alunos e assim nomeando-os aos poucos e, assim, caminhando na direção de que pudessem entender como os elementos musicais (ritmo, harmonia e melodia), os timbres dos instrumentos, os ritmos musicais, a intensidade e a duração dos sons podem sugerir diferentes percepções e transmitir uma mensagem aos ouvintes e tudo isso se potencializa quando se

unem a coreografia, figurino e cenário.

Assim também pudemos cultivar o desenvolvimento da oralidade e da expressividade, no qual o incentivo, a ajuda mútua e um ambiente acolhedor favorecia que as crianças pudessem se manifestar e dar voz ao que sentiam, compreendiam e desejavam levando também que aprendessemos a lidar com nossas diferenças.

Podemos assegurar que não é preciso ter receio de propor tais atividades, mesmo que em turmas em que não haja conhecimento musical prévio, pois é possível partir daquilo que as crianças trazem em sua história de vida como ponto inicial e, a partir deste pentagrama musical da vida, trazer novas escutas, novas maneiras de se expressar e de compreender a música, trazendo elementos musicais que são simples, mas essenciais no ato de criar e, assim demonstrar que é possível compor com liberdade e qualidade.

O que pudemos trazer neste trabalho pode colaborar com a atuação de professores que olham para o ato de criar como algo importante, ainda mais quando pe feito numa perspectiva de favorecer e incentivar a autonomia e o desenvolvimento das crianças, mas o mesmo tempo, não pode ser tomado como um modelo generalizante, visto que haviam realidades específicas do local e da realidade de trabalho, mas, mesmo assim, podemos sugerir pistas e trilhas a serem tomadas.

O comprometimento que os alunos foram tendo ao longo de todo processo foi um importante fator para que chegássemos a um bom resultado. Olhando para as atividades e para a vivências que tivemos ao longo deste período, podemos ainda compreender que esse engajamento esteve ligado ao fato de que ao poderem conhecer melhor os elementos musicais e também de poderem reconhecer a complexibilidade e o esforço que há no ato de compor uma música, aos poucos foram percebendo cada vez mais o sentido de tudo aquilo que estavam fazendo e aprendendo.

O fato de perceberem que estavam sendo ouvidos e que suas opiniões e suas formas de se compreender e de se manifestar eram importantes para o grupo, percebeu-se que houve crescimento no que diz respeito ao seu lugar no campo social e assim fortaleceu-se também os laços de amizade, os afetos, o respeito mútuo e a coletividade.

Estes processos foram favorecidos, pois houve uma relação harmoniosa entre os professores, a coordenação, direção, alunos e funcionários da escola, demonstrando que todos estavam unidos em prol de uma educação de qualidade e humanizadora, valorizando muito a os trabalhos interdisciplinares como possibilidade para enriqueceram as aprendizagens.

Todo trabalho que aconteceu através da partilha e da comunhão trouxe um maior

significado para os processos de ensino e aprendizagens, podendo formar a pessoa e o grupo. Olhando para disciplina de música, as atividades, os objetivos e os resultados obtidos através desta prática foi possível perceber muitas coisas entre as diversas áreas do conhecimento e suas respectivas disciplinas estão interligados, afirmando a importância e a necessidade de se trabalhar interdisciplinarmente.

Com estas experiências pudemos compreender e trazer para nossas vidas o quanto a escuta do Outro pode dar forma e resignificar a música e assim podemos ver o quanto importante e valoroso é a construção de coletivos na busca por uma formação, uma educação e uma forma de ver a vida de uma maneira humanizadora.

É possível afirmar, diante de tudo isso, que esta pesquisa pode trazer importantes contribuições para as áreas da educação musical, e que o levantamento bibliográfico demonstrou que era necessário mais trabalhos sobre esta temática, propondo e buscando novas reflexões, ampliando as possibilidades dos professores de música e do trabalho com música nas escolas e assim possa propor outras práticas que favoreçam processos educativos.

Nesta perspectiva pudemos ainda averiguar quanto necessário é pensar na prática de educação musical que visa o desenvolvimento da criatividade, pois como pudemos aferir, a criação musical é algo totalmente possível de acontecer dentro de uma escola de educação básica, e que ela não é somente necessária no bom desenvolvimento artístico dos alunos, mas também favorece muito os processos pedagógicos com arte, no qual os mesmos podem ter seus horizontes amplificados e, assim, possam utilizar de suas músicas como ferramentas para se expressarem e agirem. É nosso intuito enfatizar que a criação musical esteja presente nas propostas de aulas das escolas e que possam ser compreendidas como uma excelente ferramenta pedagógica.

Toda vivência, troca e aprendizagem que tivemos no decorrer deste trabalho quase que nos obrigam a deixar nossos agradecimentos a todos que se propuseram a juntos construir esta pesquisa, no qual pudemos ter um engrandecimento profissional e acima de tudo crescermos como pessoas.

A expectativa nesse momento é de que através de tudo o que foi aqui exposto, seja possível trazer caminhos que possam ser trilhados e aperfeiçoados sempre buscando a formação integral dos alunos. Especialmente por que acreditamos que as práticas sociais e os processos educativos são parte integrantes da vida de cada pessoa.

REFERÊNCIAS

ADELMANN, Kent. The Art of Listening in an Educational Perspective: Listening reception in the mother tongue. UMEA University/Sweden: Education Inquiry, v. 3, n. 4, p. 513-534, 2012.

ALVES, Rubem. Filosofia da ciência. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

AVELINO, Dienefer Ribeiro; VIEIRA, Alba Pedreira. Dança, música e processos criativos. Revista Moringa. João Pessoa, V. 5 N. 2 jul-dez/2014

BACHMANN, Mareie Laurie. La rítmica Jaques-Dalcroze – Uma educacion por la música y para la música. Madrid: Ediciones Piramide, 1998.

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. Revista da ABEM: Londrina, v. 19, n. 26, p. 92-104, jul/dez 2011.

BLACKING, John. How Musical is Man? Seattle and London, University of Washingtonpress, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Prefácio. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (Orgs). **Processos Educativos em Práticas Sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 11-18.

_____. Aprender o amor: sobre um afeto que se aprende a viver. Campinas: Editora Papirus, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. Lei no 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 19 ago. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm#art1>. Acesso em: 03 set. 2020.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Editora Petrópolis, 2003.

BRITO, T. A. **Por uma educação musical do pensamento**: novas estratégias de comunicação. 2007. 288 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - PUC - Pontifícia

Universidade Católica, 2007.

BRITO, T. A. Por uma educação musical do pensamento: educação musical menor. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 21, 25-34, mar. 2009.

BRITO, T. A. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. 2. ed. São Paulo: Editora Petrópolis, 2011.

BRITO, Teca Alencar de. Um jogo chamado Música – Escuta, experiência, criação, educação. São Paulo: Peirópolis, 2019.

BURNARD, Pamella. The individual and social worlds of children's musical creativity. In: MCPHERSON, Gary. *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 2006. p 353-374.

CAGE, John. Um ano a partir de segunda-feira: novas palestras e escritos de John Cage. ed. 5. Middletown: Wesleyan University Press, 1967.

CARBONELL, J. A aventura de inovar. A mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARTER, Rita. *The Human Brain Book*. 1. Ed. New York, USA: ISBN, 2009.

COSTA, Lourenço. **Documentos do Concílio Ecumênico Vaticano II (1962-1965)**. São Paulo: Paulus, 1997, p. 539-677).

CUNHA, Sandra Mara da. Quebra-cabeça sonoro: um jogo chamado criação musical. *ORFEU*, v.2, n.2, dez. de 2017 P. 45 de 68

DUSSEL; Enrique. Autopercepción intelectual de un proceso histórico. **Anthropos**. Barcelona: Projecto A. Ediciones, n. 180, p.13-36, set/out. 1998.

EIDT, Edi Maria. Conviver “com o diferente”. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*. Brasília: CSEM., Ano XX, Nº 38, p. 269-273, jan./jun. 2012

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

FELDMANN, M. G. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, M. G. *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: Editora SENAC, 2009, p. 71-81.

FELICIANO, Sarynna Ziretta. *A música na educação infantil*. UNISALESIANO. São Paulo, 2012.

FERRAZ, silvio. Apontamentos sobre a Escuta Musical. In: *Aplicações e efeitos da musicoterapia no organismo humano e escuta musical*. I Fórum Paulista de Musicoterapia. São Paulo: Apemesp, 1999.

FERRAZ, Silvio. *Livro das sonoridades: notas dispersas sobre composição*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

FINK, Regina. O Fazer Criativo em Música: um estudo sobre o processo da construção do conhecimento a partir da criação musical. UFRGS. Porto Alegre, 2001.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal de Fortaleza. A criança e o seu nome: identidade, expressão e escrita na Educação Infantil / Prefeitura Municipal de Fortaleza. – Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação, 2017. 100 p.

FRANÇA Cecília Cavalieri, SWANWICK Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e pratica. EM PAUTA - v. 13 - n. 21 - dezembro 2002

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. Em Pauta, vol. 13, nº 21, p. 5-41. 2002.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Para fazer música. Belo Horizonte, Editora UFMG. 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Interdisciplinaridade, música e educação musical. Opus, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 30-47, jun. 2010.

GAINZA, V. H. Improvisação musical. In: KATER, C. (Org.). **Educação musical** (Cadernos de estudo, 1), Belo Horizonte: Atravez/ EMUFG/ FEA/ FAPEMIG, 1989.p 1-9.

GAINZA, V. H. **La improvisación musical**. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C., 2007.

GALON, Mariana; JOLY, Ilza Zenker Leme. A convivência nas atividades de criação musical coletiva: colaboração e partilha que geram transformações. In: JOLY, Ilza Z. L.; SEVERINO, Natália B. (Orgs.) Processos educativos e práticas sociais em música: um olhar para educação humanizadora. Pesquisas em educação musical. Curitiba, PR: CRV, 2016.

GARDNER, H.; Costa, S. (1994) Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed.

GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre Pesquisa Qualitativa e Fenomenologia. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, p. 109-122, ago. 1997.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 3ª ed., 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.
Gomes, Simone Gonzales. Concepções de alunos e alunas de escolas públicas sobre o sujeito professor(a): Falas e cenas da convivência. UFRGS: Porto Alegre, 2005.

GLOVER, Joanna. Niños Compositores 4-14 años. Traduzido por Orlando Musumeci. Barcelona: Grao Publicaciones, 2000.

GUIDA, H. F. Revisão Anatômica e fisiológica do processamento auditivo. *Acta Orl/Técnicas em Otorrinolaringologia*, 25: 177-181, 2007.

JOLY, Ilza Zenker Leme; SEVERINO, Natália Búrigo. Definindo conceitos: o que é isso que chamamos de educação musical humanizadora? In: JOLY, Ilza Z. L.; SEVERINO, Natália B. (Orgs.) *Processos educativos e práticas sociais em música: um olhar para educação humanizadora*. Pesquisas em educação musical. Curitiba, PR: CRV, 2016.

JOLY, I. L. J.; RANIRO, J.; TARGAS, K. de M.; JOLY, M. C. L.; SANCHES, M. F.; SILVA, S. R. M. da. Pesquisa e intervenção em música: uma perspectiva da educação musical ao longo da vida. In: SOUZA, F. R.; OLIVEIRA, M. W. (orgs.) **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EDUFScar, 2016 p. 239-262.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cad. Pesqui.* [online]. 2002, n.116, pp.41-59. ISSN 1980-5314. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200003>.

LACERDA, Osvaldo C. *Compendio de teoria elementar da música*. 3. Ed 1966.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LÉVINAS, Emmanuel. A consciência não-intencional. In: _____. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p.165-177.

LÉVINAS, Emmanuel. Do uno ao outro: transcendência e tempo. In: _____. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p.178-204.

LOPARDO, Carla Eugenia. *A inserção da música na escola: Um estudo de caso em uma escola privada de Porto Alegre*. Tese (Doutorado em Música) – Curso de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

MADALOZZO, Tiago. *Percepção Musical*. Paraná: Gráfica Unicentro, 2015.

MAFFIOLETTI, L.A. *Práticas musicais na Educação Infantil*. (In) CRAIDY, Carmem Maria. KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. *Educação Infantil: Pra que te quero?* Artmed: Porto Alegre, 2001.

MARTINS, Bárbara Gerard; MONTEIRO, Ana Claudia Lima; RAIMUNDO, Maria Paula Borsoi. A questão do sigilo em pesquisa e a construção dos nomes fictícios. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, vol. 9, núm. 2, pp. 157-172, 2019 Universidad de la República

MCADAMS, Stephen. ‘The auditory image: a metaphor for musical and psychological research on auditory organization’, in Crozier, W.R and Chapman, A.J. (eds) *Cognitive Processes in the Perception of Art*, Amsterdam: Elsevier, 1984.

MENDONÇA, JÚLIA ESCALDA. *A musicalidade comunicativa em processos de construção de conhecimentos de crianças de seis anos*. UNB: Brasília 2015.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade. In: Enricone, Dêlcia (org.). Ser professor. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2001 (2ª ed.)

MOURA, Maria Suzana de Souza; GIANNELLA, Valeria. A ARTE DE ESCUTAR: NUANCES DE UM CAMPO DE PRÁTICAS E DE CONHECIMENTO. Revista Terceiro Incluído - v.6, p. 9-23, 2016. DOI: 10.5216/te.ri.v6i1.40739

NOVAIS, Luis Eduardo Duarte; SILVEIRA, Nadia Dumara Ruiz. Educação Humanizadora: Escola na visão cristã católica e concepção das teorias curriculares críticas. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.15, n.4, p. 1234 – 1266 out./dez. 2017 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP

PAPA FRANCISCO. **Promover a arte de Conviver.** 2018. Disponível em: <<https://pt.aleteia.org/2018/04/06/papa-promover-a-arte-de-conviver/>>. Acesso em: 21 junho 2019.

PENNA, Maura. Música(s) e seu ensino. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PONSO, C. C. **Música em Diálogo: ações interdisciplinares na Educação Infantil.** Porto Alegre: Sulina, 2008.

POZZOLI, E. Guia Teórico-Prático: para o Ensino do Ditado Musical. São Paulo: Ricordi, 1983.

Proposta Pedagógica da Escola Católica Querigma, 2019. Mimeo.

REIMER, Bennett. David Elliott's "New" Philosophy of Music Education: Music for Performers only', Bulletin of the Council for Research in Music Education, Spring 1996, No.128, 1996.

ROGERS, Carl R.; STEVENS, Barry. De pessoa para pessoa: o problema de ser humano. 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1902.

ROGOSKI, Larissa Couto; Santos, Gledinêlio Silva. SOBRE SILÊNCIO (MUSICAL): JOHN CAGE E A PROPOSTA DE UMA NOVA MÚSICA PARA NOVOS OUVIDOS. Anais Simpósio de estética e filosofia da música. SEFIM/UFRGS, PORTO ALEGRE, V.1, N.1, 2013.

SANTA ROSA, Amélia Martins Dias. A construção do musical como prática artística interdisciplinar na educação musical. 184 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música/Educação Musical, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudos da Infância e Sociedade Contemporânea: desafios conceituais. O Social em Questão. *Revista do Departamento de Serviço Social*, Rio de Janeiro, PUC-Rio, Ano 12, n. 21-1, p. 15-30, 2009.

SCHAEFFER, P. Tratado dos objetos musicais. Tradução de Ivo Martinazzo. Brasília:

Edunb.1993.

SCHAFER, R. Murray. Limpeza de ouvidos. In: O ouvido pensante. São Paulo: UNESP, 1991. p.67-118.

SCHAFER, R. Murray. O ouvido pensante. Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada; Oppç´~0kMagda R. Gomes da Silva; Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

SILVA, João Marcelo Lanzillotti da. “Vamos montar uma banda?”: um olhar sobre os processos de criação musical de crianças/ Tese de doutorado da UERJ. Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, Mariana Galon da. Criação musical coletiva com crianças: possíveis contribuições para processos de educação musical humanizadora. São Carlos: UFSCar, 2015.

SILVEIRA, Carolina Vianna. “Música e sentimento andam juntos”: os adolescentes e sua relação com a música. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2016.

SCANDAR, Mariana Faria. O ensino aprendizagem de música no Musical Wicked. 2018. .Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

SINFONIA Nº 5 EM DÓ MENOR, OP. 67. Filarmônica.Art, 2021. Disponível em: <<https://filarmonica.art.br/educacional/obras-e-compositores/obra/beethoven-sinfonia-no-5-op-67/>>. (Acesso em 06 abr. 2021).

SNYDERS, Georges. A escola pode ensinar as alegrias da música? São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Olavo Pereira; CERVEIRA, Rosimeire Bragança; MELLO, Suely Amaral. Educação musical na escola: valorizar o humano em cada um de nós. Cad. Cedes, Campinas, v. 39, n. 107, p. 125-138, jan.-abr., 2019

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. Música na Escola de I Grau: Repertório, Aprendizagem e Interferências na Execução Cantada. (Dissertação de Mestrado). UFRGS, 1992.

SOUZA, Fabiana Rodrigues; Oliveira, Maria Waldezes de. Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação. São Carlos, SP: **EdUFSCar**, 2014.

SOUZA, Jusamara (org.). Educação musical e práticas sociais. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 10, 7-11, mar. 2004.

_____. Música em projetos sociais: a perspectiva da sociologia da educação musical. p. 11-26. In. SOUZA, Jusamara (org.). Música, educação e projetos sociais. Porto Alegre: Tomo editorial, 2014.

ST. JOHN, Patricia A. Finding and making meaning: young children as musical collaborators. Psychology of Music, v. 34, n. 2, p. 238-261, 2006.

STEIN, E. Obras Completas, IV. Escritos antropológicos y pedagógicos. Vitoria: Ediciones El

Carmen, Madri: Editoria de Espiritualidad, Burgos: Editorial Monte Carmelo, 2003.

SWANWICK, K. A basis for music education. London: NFER, 1979

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 9ª ed., 2014.

TATIT, Luiz. O cancionista. São Paulo: ed. Universidade de São Paulo, 1996.

THOMAS, Nigel. Towards a Theory of Children's Participation. *International Journal of Children's Rights*, Leiden/Boston, Vol. 15, p. 199-218, 2007.

VELOSO, Ana Luísa; CARVALHO, Sara. Music composition as a way of learning: emotions and the situated self. In: ODENA, Oscar (Ed.). *Musical Creativity: Insights from Music Education Research*. Surrey: Ashgate, 2012. p. 73-91.

VENEZIANO, Neide. É brasileiro, já passou de americano. *Revista Poiésis*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 52-61, dez. 2010a.

VILLA-LOBOS H. Villa-Lobos por ele mesmo. In Villa-Lobos H, Claret M, Ribeiro JC, Bruno JC. *O pensamento vivo de Heitor Villa-Lobos*. Martin Claret Editores; 1987. p. 12-25.

VINHA, Telma P. Valores Morais em Construção. *Revista AMAE-Educando*, nº 285, agosto, pp.6-12. Belo Horizonte: Fundação Amae para a Educação e Cultura, 1999.

VISNADI, Gabriela Flor; BEINEKE, Viviane "De amizade, letras e ritmos": ideias das crianças sobre a composição musical na escola básica. *Revista da ABEM*: Londrina, v. 24, n. 36, p. 71-84 | jan.jun. 2016.

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido: Uma outra história das músicas - 3a ed.* — São Paulo : Companhia das Letras, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: pai, mãe e/ou responsável legal do aluno participante

O menor de idade pelo qual o(a) senhor(a) é responsável está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: **CAMINHOS PARA COMPOSIÇÃO MUSICAL COLETIVA: PROCESSOS EDUCATIVOS ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO MUSICAL**

1. Descrição da justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa.
 - a. O menor de idade pelo qual o(a) senhor(a) é responsável foi selecionado por ser um participante ativo do Musical de Evangelização promovido pela Escola Católica Querigma. A justificativa dessa pesquisa se dá na importância que existe em estudar, analisar, compreender e registrar momentos singulares de promoção de vivências nas quais fazem parte os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, assim como as transformações que esses momentos propiciam na vida deles.
 - b. O objetivo é verificar que tipos de transformações acontecem durante as atividades de composição musical propostas para o Musical da escola, analisando o que proporcionam na vida dos participantes, podendo abranger os níveis intelectual, social, motor e a própria visão que se tem de mundo e a maneira de nele agir.
 - c. A participação dele nesta pesquisa consiste em permitir que o pesquisador vivencie com ele e, juntamente com os demais participantes, todas as atividades de aprendizagem e de todo processo de composição musical que é realizado para o musical, de maneira a permitir a realização de registros (anotações em diário de campo, filmagens e fotografias) a respeito de tudo o que for vivenciado. Estas vivências acontecem dentro da sala de aula, em que faremos estudos sobre a temática do musical e posteriormente serão realizadas atividades musicais que visam uma composição coletiva. Os registros serão realizados pelo próprio pesquisador. O período de participação se dará ao longo de todo o processo de estudo da temática e da elaboração e composição das músicas do musical que se dará em um mês. Além disso, o pesquisador enviará um questionário, em que os professores, pais e/ou responsáveis terão a oportunidade de expor a maneira perceberam as vivências e as transformações oriundas do processo mencionado.
 - d. A participação dele e a sua não são obrigatórias e, a qualquer momento, poderão desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda.
2. Descrição dos desconfortos e riscos possíveis e os benefícios esperados.
 - a. Riscos: É necessário afirmar que há riscos nas pesquisas que envolvem pessoas, mas eles podem ser minimizados por meio dos procedimentos éticos, tomando todos os cuidados necessários para a manutenção de sigilo total sobre sua identidade, além de outros cuidados que possam vir a surgir durante a pesquisa, destacando que toda a atenção será dada a isso. Contudo, caso os riscos se concretizem haverá indenização com “cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa” (Resolução 466/12 Art. II.7). Os riscos aos quais esta pesquisa está exposta são a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa e dela decorrente, de modo a propiciar aos participantes, de alguma maneira, algum desconforto ou constrangimento, advindos da exposição de suas ideias e

reflexões. Os riscos reais estão relacionados aos possíveis constrangimentos decorrentes de perguntas feitas durante o questionário ou à algum acidente físico decorrente das atividades desenvolvidas como, tombos, trombadas, escorregões, etc. (riscos estes que estão dentro do âmbito escolar e independem da realização da pesquisa, considerando que a o musical é uma atividade pertencente ao calendário escolar). Destaca-se também a existência de um risco mínimo de quebra da confidencialidade, em casos como perda, furto ou roubo dos materiais e dados oriundos da coleta de dados e demais fases da pesquisa, entre outras situações possíveis. Frente a esse risco, o pesquisador se compromete a preservar por dez anos, com segurança e sigilo, todo o material oriundo da pesquisa. O pesquisador se compromete a esforçar-se ao máximo para garantir que possíveis desconfortos não aconteçam, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões que possam constranger, atenção aos sinais verbais e não verbais de desconforto, a não violação e a integridade dos documentos, confidencialidade e a privacidade, a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, garantindo que serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos. O pesquisador assume a responsabilidade de dar assistência integral às complicações e danos decorrentes dos riscos previstos, garantindo que o estudo será suspenso se for percebido algum risco ou dano à saúde dos participantes da pesquisa, mesmo os que não estejam previstos no termo de consentimento. Os participantes terão direito à assistência integral e indenização.

- b. Benefícios: Este projeto pretende contribuir para com entendimento das transformações e, conseqüentemente, dos benefícios que os trabalhos relacionados a educação musical propiciam aos alunos da educação básica. O musical acontece todos os anos e é pretendido que continue futuramente e, sendo assim, ao estudar como ocorrem estes processos de composição poderão haver melhorias nos eventos que acontecerão posteriormente. Desta forma pretende-se com este projeto proporcionar a melhoria e a compreensão da participação dos envolvidos e conseqüentemente das futuras apresentações. Além disso, acredita-se que esses trabalho possa contribuir para com a produção de conhecimento no que diz respeito à Educação, à Educação Musical, ao estudo de práticas sociais e processos educativos, ao estudo da música em meio à vivência humana e, por fim, à produção acadêmica em relação à concomitância dessas temáticas.

3. Descrição da forma de acompanhamento da pesquisa, incluindo dos responsáveis por executá-la.

- a. Serão coletados os dados para pesquisa no mês de Agosto do ano de 2019 pelo pesquisador principal Lucas Gandini Torezzi (abaixo assinado). Nesse período, o pesquisador vivenciará juntamente com os alunos no processo de estudos e de composição musical para Musical de Evangelização. Caso haja necessidade de gravação em vídeo, iniciada e interrompida pelo próprio pesquisador (nos momentos que antecedem e procedem as atividades, respectivamente), acontecerá com câmera fixa, em um tripé. As fotos serão tiradas pelo pesquisador através do timer da câmera, de forma que possam ser captadas imagens das interações e das expressões dos participantes. Os vídeos e as fotos serão utilizados como recurso de memória na elaboração do diário de campo que, por sua vez, será feito pelo pesquisador, logo após o término dos momentos de vivência.

- b. A análise dos dados a ser realizada se configura seguindo as características de uma pesquisa qualitativa, que fará uso da bibliografia em conjunto com os registros feitos pelo pesquisador e também pelos demais participantes.
4. Há garantia de esclarecimentos, antes e durante a execução da pesquisa, a respeito dos procedimentos utilizados, os quais serão dados pelo pesquisador responsável, a qualquer momento.
5. Explicação da liberdade do sujeito em recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.
 - a. A qualquer momento o senhor(a) e/ou o menor pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
 - b. Se houver, tal recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação ao pesquisador ou à instituição.
6. Explicação da garantia do sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.
 - a. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação do menor.
7. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação do menor. (Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão divulgados somente para fins acadêmicos. De forma alguma a identidade do menor será revelada).
8. Não haverá, de forma alguma, despesas decorrentes da participação do menor na pesquisa. Mas, caso haja, o pesquisador irá ressarcir todos os gastos.
9. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre a participação do menor de idade, agora ou a qualquer momento.
10. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, localizada Rod. Washington Luís, km 235 - SP-310 - São Carlos, SP, CEP 13565-905, telefone: (16) 3351-8111, fax: (16) 3361-2081. Se necessário, pode-se entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

Lucas Gandini Torezzi (Pesquisador)
Rua Orlando de Oliveira, nº 260
Jardim Embaré – São Carlos/SP
(16) 988564493

Eu, _____ (colocar o nome legível do pai/mãe/responsável/cuidador) declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do menor de idade pelo qual sou responsável, _____ (colocar o nome do menor), sendo que aceito que ele participe.

....., de de 2019.

Assinatura do(a) responsável

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Para crianças e adolescentes (maiores que 6 anos e menores de 18 anos) e para legalmente incapaz.

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “**Processos de composição musical e sua ação transformadora**”, coordenada por mim, Lucas Gandini Torezzi. Seus pais permitiram sua participação.

O objetivo dessa pesquisa é saber qual sua opinião a respeito das atividades de composição musical que realizamos para o Musical de Evangelização que sua escola realiza e que você participa.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 06 a 07 anos de idade.

A pesquisa será feita na Escola Católica Querigma, onde eu (pesquisador) irei conviver com as crianças e demais participantes, realizando registros (fotos, filmagens e anotações) sobre tudo o que for vivenciado. Durante as aulas nós iremos conversar para que você possa dizer sua opinião a respeito de tudo que você viveu durante esse período de estudos e da composição do musical e, principalmente, para dizer se foi importante para você e o porquê. Para isso, serão usados diferentes materiais, como câmeras, cadernos de anotações, canetas e lápis. Se for necessária gravação em vídeo ou fotografias serão feitas por uma câmera fixada em um tripé. Eu mesmo darei início à gravação ou timer antes do começo das atividades que faremos juntos e irei pará-la logo após o encerramento de cada uma. As anotações também serão realizadas por mim, mas só depois do encerramento das atividades que realizaremos juntos. As gravações em vídeo e as fotos serão uma ajuda para que eu faça as anotações com mais detalhes. Tudo o que for anotado será mostrado para você e para seus pais (ou responsáveis) e só será utilizado se vocês aprovarem. Os materiais e as atividades que faremos são seguras, mas é possível que em algum momento você se sinta envergonhado ou constrangido por estar participando. Pode ainda acontecer que durante as atividades você possa cair, escorregar ou trombar, mas farei o máximo de esforço para que isso não aconteça. Caso algumas destas coisas ou qualquer outra coisa relacionada a estas atividades aconteça, você pode me dizer pessoalmente ou me procurar pelo telefone (16) 988564493.

Também há coisas boas que podem acontecer, como mostrar para as outras pessoas o dia a dia da sua escola, as coisas que você gosta de fazer e como você se sente ao participar destas atividades de composição e ainda proporcionar que as futuras apresentações dos musicais sejam ainda mais bonitas e prazerosas. Isso possibilita que mais pessoas conheçam a realidade da sua escola e também ajuda a tornar as aulas e as atividades propostas cada vez melhores, além do que pode inspirar outras pessoas a realizar atividades semelhantes ao de composição que você participa.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa. Não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. A pesquisa será divulgada em publicações e congressos universitários, mas sem identificar as crianças que participaram.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa **“Processos de composição musical”**.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com bravo comigo.

O pesquisador tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Recebi uma via deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

São Carlos, ____ de _____ de _____.

Assinatura do menor

Lucas Gandini Torezzi (Pesquisador)
Rua Orlando de Oliveira, nº 260
Jardim Embaré – São Carlos/SP – (16) 988564493

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ

Participante menor de idade

Eu, _____, autorizo que minha imagem e minha voz sejam utilizadas, de maneira definitiva e gratuita, em fotos e filmagens na pesquisa “**Processos de composição musical e sua ação transformadora**”, realizada pelo pesquisador Lucas Gandini Torezzi, da Universidade Federal de São Carlos. Eu autorizo que essas fotos e filmagens façam parte da pesquisa e que estejam presentes em todas as publicações realizadas neste sentido.

Tenho conhecimento de que meu responsável legal também autorizou o uso de minha imagem e de minha voz nas fotos e filmagens dessa pesquisa e concordo com isso.

_____, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do menor

Nome do responsável

legal: _____

RG.: _____

CPF: _____

Telefone1: () _____ Telefone2: ()

Endereço:

APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ

Responsável pelo participante menor de idade

Neste ato, e para todos os fins em direito admitidos, autorizo expressamente a utilização da imagem e voz do menor _____, o qual sou responsável legal, em caráter definitivo e gratuito, constante em fotos e filmagens decorrentes de sua participação na pesquisa “**Processos de composição musical e sua ação transformadora**”, realizada pelo pesquisador Lucas Gandini Torezzi, vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e que tem como objetivo geral averiguar que tipos de transformações as atividades de composição musical realizadas para evento musical promovido pela escola proporciona na vida dos participantes.

As imagens e a voz poderão ser exibidas: nos relatórios parcial e final da referida pesquisa, na apresentação audiovisual da mesma, em publicações e divulgações acadêmicas, assim como disponibilizadas no corpo do texto que ficará disponível no banco de teses e dissertações da UFSCar.

Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos a imagem e voz do menor o qual sou responsável.

_____, _____ de _____ de 2019.

Assinatura

Nome do responsável

legal: _____

RG.: _____

CPF: _____

Telefone1: () _____ Telefone2: ()

Endereço:

ANEXO

ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética



UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Processos de composição Musical e sua ação transformadora

Pesquisador: Lucas Gandini Torezzi

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 16862919.5.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.763.939

Apresentação do Projeto:

Este projeto consiste em analisar a prática social de composição musical que acontece em uma escola de ensino regular. Esta atividade de composição musical é impulsionada e resultado de um Musical de Evangelização que acontece todos os anos nesta escola. As disciplinas atuam de forma interdisciplinar, versando toda aprendizagem para uma temática específica. Todo o processo educativo e toda vivência dos alunos se traduzem em uma composição musical que será apresentada no dia do Musical. A proposta deste trabalho é investigar como a música faz parte deste processo, como ela atua como catalisadora, como ela potencializa as aprendizagens e como tudo isso influi na transformação dos alunos.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo primário é verificar que tipos de transformações acontecem durante as atividades de composição musical propostas para o Musical da escola, analisando o que proporcionam na vida dos participantes, podendo abranger os níveis intelectual, social, motor e a própria visão que se tem de mundo e a maneira de nele agir.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos foram descritos e foram acrescentadas as possíveis providências em relação a minimizá-los. Os benefícios para os participantes durante a pesquisa foram acrescentados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é original e tem relevância social e científica, tendo importante contribuição potencial

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Telefone: (16)3351-9685

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.763.939

para o conhecimento na área. As pendências em relação às autorizações de uso de imagem e voz foram sanadas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisa é original e tem relevância social e científica, tendo importante contribuição potencial para o conhecimento na área.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Sugere-se que o texto dos Termos de Consentimento (TCLE) e do Termo de Assentimento (TA) sejam apresentados de forma contínua. Dito de outro modo, que os itens sejam retirados e sejam organizados no formato de parágrafos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1381779.pdf	09/09/2019 17:01:03		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodepesquisaComposicaomusical.docx	09/09/2019 17:00:22	Lucas Gandini Torezzi	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALELucas.docx	09/09/2019 16:57:17	Lucas Gandini Torezzi	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEResponsaveisLucas.doc	09/09/2019 16:56:49	Lucas Gandini Torezzi	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLELucasprofessores.doc	09/09/2019 16:56:31	Lucas Gandini Torezzi	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLELucaspais.doc	09/09/2019 16:53:52	Lucas Gandini Torezzi	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.763.939

Justificativa de Ausência	TCLELucaspais.doc	09/09/2019 16:53:52	Lucas Gandini Torezzi	Aceito
Outros	termoautorizacaousoimagemvozresponsavelLucas.doc	05/07/2019 09:36:46	Lucas Gandini Torezzi	Aceito
Outros	termoautorizacaousoimagemvozenorLucas.doc	05/07/2019 09:36:18	Lucas Gandini Torezzi	Aceito
Outros	termoautorizacaousoimagemvozadultoLucas.doc	05/07/2019 09:35:45	Lucas Gandini Torezzi	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TermodeautorizacaodaescolaLucas.pdf	05/07/2019 09:34:47	Lucas Gandini Torezzi	Aceito
Folha de Rosto	FolhaderostoLucas.pdf	05/07/2019 09:29:41	Lucas Gandini Torezzi	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 12 de Dezembro de 2019

Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br