

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

MILENA CRISTINA IZAIAS

**Música brasileira no ensino coletivo de flauta transversal:
Um olhar para os saberes dos alunos**

São Carlos
2020

Universidade Federal de São Carlos-UFSCar
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

**Música brasileira no ensino coletivo de flauta transversal:
Um olhar para os saberes dos alunos**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

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

São Carlos
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

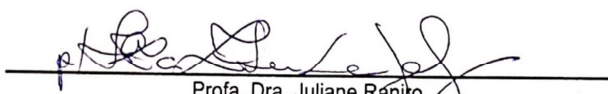
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Milena Cristina Izaías, realizada em 20/02/2020:



Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly
UFSCar



Profa. Dra. Juliane Ránito
CEUCLAR



Profa. Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre
UFSCar

Aos meus pais, Inês e Inocência.

Aos meus alunos.

AGRADECIMENTOS

À Deus, porque Dele e Por Ele são todas as coisas.

Aos meus pais, pelo incentivo ao crescimento humano e profissional.

À Prof.^a Dr.^a Ilza Zenker Leme Joly, orientadora e educadora, pela confiança e parceria nesse estudo.

A todos os professores e alunos(as) da linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos” pelas reflexões e diálogos realizados em comunhão.

A todos os funcionários do departamento de Pós-Graduação em Educação, pela ajuda e esclarecimentos relacionados aos assuntos burocráticos.

E aos meus queridos alunos, que me ajudaram na construção deste conhecimento.

Estou convencido, porém, de que a rigorosidade, a séria disciplina intelectual, o exercício da curiosidade epistemológica não me fazem necessariamente um ser mal-amado, arrogante, cheio de mim mesmo. Ou, em outras palavras, não é minha arrogância intelectual a que fala de minha rigorosidade científica. Nem a arrogância é sinal de competência, nem a competência é causa de arrogância. Não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente. (FREIRE, 2017a, p. 143).

RESUMO

O presente estudo foi realizado durante as aulas de ensino coletivo de flauta transversal no Projeto Guri, na cidade de Ribeirão Preto, interior do estado de São Paulo. O Projeto Guri é um programa sociocultural de educação musical que visa oferecer no contraturno escolar, algumas modalidades de cursos musicais para crianças e adolescentes entre 6 e 18 anos. Buscou-se compreender os processos educativos decorrentes do uso de um repertório de música brasileira, considerando a importância deste para a identificação cultural e valorização do aluno nesse contexto. Neste âmbito e com a perspectiva de que muitas aprendizagens poderiam surgir entre os alunos a partir do uso deste repertório, propusemos os seguintes objetivos: identificar, descrever e compreender os possíveis processos educativos oriundos de uma prática musical coletiva na qual foram inseridas músicas da cultura popular brasileira. Para alcançar os objetivos aqui estabelecidos, adotamos a metodologia da pesquisa participante, na qual a coleta de dados partiu da inserção da pesquisadora e professora no espaço tempo das aulas, nas quais foram se desenvolveram as propostas com repertório de música brasileira. Como ferramenta de registro utilizamos a escrita de diários de campo durante todo o período da coleta de dados, e alguns desenhos realizados pelos alunos durante as aulas serviram também para compreensão dos processos. Após a identificação dos processos educativos, e para análise dos dados criamos a categoria SABERES DOS ALUNOS, descrevendo os resultados apresentados durante a realização das atividades. Destacamos que o envolvimento e a receptividade dos alunos durante a realização das atividades, contribuíram efetivamente para a elaboração desse estudo. Identificamos os seguintes resultados: a compreensão sobre o reconhecimento da identidade cultural brasileira, a valorização do Outro, envolvendo seu modo de vida, sua cultura, e seus saberes para a construção de seu conhecimento. Presenciamos a conscientização, a valorização e a re(construção) de aprendizagem nas rodas de conversa e aplicação das atividades promovendo a humanização do grupo. Acreditamos que este estudo poderá contribuir de alguma forma para a compreensão e reflexão sobre o uso efetivo do repertório de música brasileira no ensino coletivo de música pautado na educação humanizadora, cooperando não somente para a aquisição de conhecimentos musicais, mas para uma educação em que todos se eduquem em coletividade, onde os alunos sejam capazes de compreender e dialogar respeitando-se e valorizando a cultura brasileira.

Palavras-chaves: Processos Educativos; Ensino Coletivo de Flauta Transversal; Educação Musical.

ABSTRACT

This study was carried out during the collective flute teaching classes at Projeto Guri, in the city of Ribeirão Preto, in the interior of the state of São Paulo. Projeto Guri is a socio-cultural music education program that aims to offer, in the school day, some types of musical courses for children and teenagers between 6 and 18 years old. We sought to understand the educational processes resulting from the use of a repertoire of Brazilian music, considering its importance for cultural identification and appreciation of the student in this context. In this context and with the perspective that many learnings could arise among students from the use of this repertoire, we proposed the following objectives: to identify, describe and understand the possible educational processes arising from a collective musical practice in which popular culture songs were inserted Brazilian. To achieve the objectives established here, we adopted the participatory research methodology, in which the data collection started from the insertion of the researcher and teacher in the space of the classes, in which proposals with a repertoire of Brazilian music were developed. As a registration tool, we used the writing of field diaries throughout the period of data collection, and some drawings made by students during classes also served to understand the processes. After identifying the educational processes and analyzing the data, we created the category KNOWLEDGE OF STUDENTS, describing the results presented during the activities. We emphasize that the involvement and receptiveness of students during the performance of activities, contributing to the preparation of this study. As a result, the understanding about the recognition of the Brazilian cultural identity, the valorization of the Other, involving their way of life, their culture, and their knowledge for the construction of their knowledge can be observed. We witnessed the awareness, appreciation and re (construction) of learning in the circles of conversation and application of activities promoting the humanization of the group. We believe that this study can contribute in some way to the understanding and reflection on the effective use of the Brazilian music repertoire in collective music teaching based on humanizing education, cooperating not only for the acquisition of musical knowledge, but for an education in which everyone educate themselves collectively, where students are able to understand and dialogue respecting and valuing Brazilian culture.

Keywords: Educational processes; Collective Flute Classes; Musical education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - O centro e a periferia	33
Figura 2 - Centro Cultural Palace	49
Figura 3 - Centro Cultural Palace	49
Figura 4 - Auditório	50
Figura 5 - Parte externa do auditório	50
Figura 6 - Letra da música: “Mamo oime nde rory”	92
Figura 7 - Instrumentos usados na música africana.....	105
Figura 8 - Desenho relacionado como música africana	112
Figura 9 - Desenho relacionado música africana.....	113
Figura 10 - Desenho relacionado com música africana	114
Figura 11 - Desenho relacionado com música africana	114
Figura 12 - Reflexão do aluno sobre o repertório estudado (1).....	121
Figura 13 - Reflexão do aluno sobre o repertório estudado (2).....	121
Figura 14 - Reflexão do aluno sobre o repertório estudado (3).....	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAPG	Associação Amigos do Projeto Guri
ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
C.O.	Comentário do Observador
D.C.	Diário de Campo
DAF	Diretoria Administrativo-Financeira
DIREX	Diretoria Executiva
FAB	Força Aérea Brasileira
FUNARTE	Fundação Nacional de Arte
Fundação CASA	Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEOJIBA	Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia
SEDUC	Superintendência Artística Pedagógica
SEMA	Superintendência de Educação Musical e Artística
SUDS	Superintendência de Desenvolvimento Social
TALE	Termo de Assentimento Livre Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
USP	Universidade do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - UM COMPROMETIMENTO PELA MINHA COMUNIDADE	17
CAPÍTULO 2 - REFLEXÕES TEÓRICAS PARA UMA PRÁTICA MUSICAL HUMANIZADORA	21
2.1 Práticas sociais e educação	21
2.2 Humanização e Desumanização.....	24
2.3 Repertório brasileiro: em busca de uma identidade	30
2.4 Ensino coletivo de música	37
2.5 Educação musical humanizadora no ensino coletivo de flauta transversal	41
CAPÍTULO 3 - TRABALHANDO EM BUSCA DA DESCOLONIZAÇÃO.....	44
3.1 Contexto da pesquisa: o Projeto Guri.....	44
3.1.1 Organograma Institucional	44
3.1.2 Organização das Regionais.....	46
3.1.3 Constituição dos Polos	46
3.2 O Projeto Guri - Polo Regional Ribeirão Preto/SP	48
3.3 Perfis dos alunos participantes	51
3.4 “Adentrando na minha comunidade”	53
3.5 Do repertório proposto e os materiais utilizados.....	55
3.6 Coleta e análise os dados	57
CAPÍTULO 4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO	64
4.1 Abordagem do repertório brasileiro: Músicas Folclóricas	64
4.1.1 Aula 1 - Descrição da atividade.....	64
4.1.1.1 Saberes dos alunos.....	65
4.1.1.2 Reflexões sobre a prática pedagógica e os processos educativos - Aula 1	70
4.1.2 Aula 2 - Descrição da atividade.....	73
4.1.2.1 Saberes dos alunos.....	74
4.1.2.2 Reflexões sobre a prática pedagógica e seus processos educativos - Aula 2....	77
4.1.3 Aula 3 - Descrição da atividade.....	78
4.1.3.1 Saberes dos alunos.....	79
4.1.3.2 Reflexões sobre a prática pedagógica e seus processos educativos - Aula 3....	80
4.1.4 Aula 4 - Descrição da atividade.....	81
4.1.4.1 Saberes dos alunos.....	82

4.1.4.2 Reflexões sobre a prática pedagógica e seus processos educativos - Aula 4....	84
4.1.5 Aula 5 - Descrição da atividade.....	85
4.1.5.1 Saberes dos alunos.....	86
4.1.5.2 Reflexões sobre a prática pedagógica e seus processos educativos - Aula 5....	87
4.2 Abordagem do repertório brasileiro: Músicas Indígenas.....	88
4.2.1 Aula 1 - Descrição da atividade.....	88
4.2.1.1 Saberes dos alunos.....	93
4.2.1.2 Reflexões sobre a prática pedagógica e seus processos educativos - Aula 1....	96
4.2.2 Aula 2 - Descrição da atividade.....	97
4.2.2.1 Saberes dos alunos.....	99
4.2.2.2 Reflexões sobre a prática pedagógica e seus processos educativos - Aula 2..	100
4.2.3 Aula 3 - Descrição da atividade.....	100
4.2.3.1 Saberes dos alunos.....	102
4.2.3.2 Reflexões sobre a prática pedagógica e seus processos educativos - Aula 3..	104
4.3 Abordagem do repertório brasileiro: Músicas Africanas.....	105
4.3.1 Aula 1 - Descrição da atividade.....	105
4.3.1.1 Saberes dos alunos.....	108
4.3.1.2 Reflexões sobre a prática pedagógica e seus processos educativos - Aula 1..	109
4.3.2 Aula 2 - Descrição da atividade.....	109
4.3.2.1 Saberes dos alunos.....	115
4.3.2.2 Reflexões sobre a prática pedagógica e seus processos educativos - Aula 2..	116
4.3.3 Aula 3 - Descrição da atividade.....	116
4.3.3.1 Saberes dos alunos.....	119
4.3.3.2 Reflexões sobre a prática pedagógica e seus processos educativos - Aula 3..	120
COMPROMENTENDO-SE COM OS SABERES DO REPERTÓRIO DA MÚSICA BRASILEIRA	123
REFERÊNCIAS.....	126
APÊNDICE	129
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	129
APÊNDICE B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).....	131
ANEXO	133
ANEXO A - Aprovação do Comitê de Ética.....	133
ANEXO B - Autorização do Projeto Guri-Polo Ribeirão Preto/SP para que a pesquisa fosse realizada.....	137

APRESENTAÇÃO

Ao iniciar um trabalho de pesquisa na linha de práticas sociais e processos educativos, considero relevante explicitar minhas experiências musicais que me ajudaram até o presente momento. Tornar pública a minha trajetória é fundamental para a compreensão dos motivos que me fizeram chegar neste trabalho. Segundo Freire (2017a, p. 83), como professora devo saber que “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. Fiori (1991) descreve que um professor não deve apenas reproduzir palavras, mas, exercer uma ação reflexiva juntamente com seus alunos:

[...] Há pensadores que são criadores de filosofia e, então, o magistério para eles, é apenas expressão de seu trabalho criador. Não faço parte desta categoria de pensadores. Há outros que são professores e que entendem que o magistério deve ser uma reflexão filosófica feita em comum, no diálogo com seus alunos. E, então, se eles têm um certo amor à sabedoria, eles se fazem, neste exercício, filósofos. Também acabam por criar, muitas vezes em nível muito modesto, muito humilde; mas, de qualquer forma, também se tornam, vão se tornando, pensadores e filósofos. [...] eu me incluo nesta categoria e me excluo da primeira categoria, daqueles professores que apenas repetem. (FIORI, 1991, p. 33).

Portanto, o que será relatado aqui, buscará apresentar os motivos deste estudo, evidenciando como a minha trajetória musical cooperou para a construção e reflexão de minha prática em congruência com a citação acima do educador (FIORI, 1991).

A minha relação com a música iniciou-se entre os meus 12 e 13 anos de idade, quando a minha mãe ao começar a frequentar uma igreja, foi participar do coral. Havia um músico violinista, (já idoso) que acompanhava esse coro com uma pianista. Esse violinista era integrante da Orquestra Sinfônica de Ribeirão Preto, cidade onde nasci e moro até hoje; ele sempre me convidava para assistir aos concertos e sempre que possível eu estava presente com minha mãe. Nessa igreja havia uma banda e uma orquestra, que se revezavam nos dias de culto e um dos integrantes desses dois grupos era um flautista. Eu sempre admirava o som emitido pelo flautista, porém como eu não sabia que o nome correto do instrumento era flauta, percebendo o meu interesse, o violinista foi quem me apresentou a flauta.

Além do violinista que acompanhava o coral, havia dois pianistas, um é integrante da Força Aérea Brasileira (FAB), e a outra é professora de piano, com graduação e mestrado pela Universidade de São Paulo (USP).

Os anos foram se passando, até que comecei a fazer aula de teoria musical na igreja com o pianista integrante da (FAB). Por ele ter estudado piano em conservatório e ter feito

algumas aulas de flauta doce, fiz algumas aulas deste instrumento por um período, até que minha mãe tivesse condições financeiras de me presentear com uma flauta transversal. Nas escolas de ensino fundamental que frequentei, não havia aula de música, sendo assim, toda a minha experiência vem de frequentar igreja.

No ano de 1996 ganhei minha flauta transversal, e iniciei meus estudos com professores particulares integrantes da Orquestra Sinfônica de Ribeirão Preto. Participei de alguns festivais de música, nas cidades de Juiz de Fora, Piracicaba e *master classes*¹ de flautistas renomados como Emmanuel Pahud e Cláudia Nascimento. Fui professora de música nessa mesma igreja onde conheci o meu instrumento (a flauta transversal), tendo ali o incentivo na música, e, atualmente, sou integrante da orquestra ali existente.

Entre os anos de 2010 e 2012 trabalhei como professora de flauta transversal na escola Instituto Aparecido Savegnago, na cidade de Sertãozinho, ministrando também aulas de musicalização. As aulas eram em duplas e não havia uma metodologia específica para ser usada, o professor escolhia sua metodologia de trabalho.

Em 2009 iniciei minha graduação no curso de Licenciatura em música na Universidade de São Paulo (USP/Ribeirão Preto), mesmo sem professor de flauta na universidade, eu continuei e faço até hoje aulas particulares (atualmente há uma professora de flauta contratada pela USP/Ribeirão Preto).

Na universidade havia uma professora que me incentivava muito no estudo sobre educação musical. A partir desse incentivo, passei a fazer busca de artigos no *site* da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) e de outras revistas de música, como “Hodie”, “Per Music” e “Em Pauta”, procurando refletir e estudar sobre assuntos voltados para a educação musical, ensino coletivo e formação de professor na área de música.

No mês de agosto de 2009 fui aprovada na seleção para ser educadora musical no Projeto Guri, na cidade de Ribeirão Preto/SP, onde atuo até o presente momento. Eu não tinha experiência com ensino coletivo, porém conhecia essa metodologia devido às amizades com colegas que já trabalhavam no Projeto Guri e com a professora de piano da graduação. Embora não conhecesse em profundidade os aspectos do ensino coletivo de instrumento, eu

¹ *Master class* é uma expressão inglesa que se refere a uma aula dada por um especialista detentor de notório saber em determinada área do conhecimento. A expressão é empregada principalmente nas artes e, em particular, na música. Nas *master classes* de música, os estudantes escutam e observam, enquanto o(a) especialista se ocupa de um estudante de cada vez. Este é, em geral, de nível avançado (ou pelo menos intermediário) e geralmente deve tocar uma única peça, que preparou previamente, enquanto o especialista lhe dá conselhos para melhorar a interpretação, demonstrando como executar certas passagens ou comentando erros frequentes.

acreditava nesse trabalho sabendo dos desafios. Ao longo de oito anos como educadora, dentro da sala de aula e nas conversas informais com os alunos, foi possível observar que a motivação que os levava até o Projeto Guri, para aprender um instrumento era para tocar na banda da escola, nas igrejas e tocar um gênero de música preferido.

Na minha prática como educadora durante este período, tive contato com a proposta pedagógica de Swanwick, adotada no Projeto Guri e intitulada no Brasil de modelo T(E)C(L)A², que considera como fazeres musicais: a (T)écnica, (E)xecução, (C)omposição, (L)iteratura e (A)preciação. Uma das minhas tarefas como educadora era a de selecionar o repertório musical a ser utilizado nas aulas e para isso, sempre busquei materiais que auxiliassem nos aspectos técnicos do instrumento (digitação, embocadura, tessitura do instrumento), buscando, por outro lado, músicas brasileiras em contraponto com o material disponibilizado pelo supervisor técnico, que sempre trazia um repertório americano, com arranjos nem sempre adequados ao desenvolvimento técnico dos alunos. Muitas vezes as músicas eram complexas e difíceis de serem tocadas por alunos iniciantes, ou muito fáceis, o que desmotivava alunos mais avançados.

Utilizar um repertório somente com músicas norte-americanas, pode criar na educação desses alunos o que Penna (2005) chama de guetização. Isso significa usar na proposta de ensino musical, músicas voltadas exclusivamente a padrões culturais específicos de um estilo musical; assim, estes alunos estarão em contato com composições que possuem estruturas peculiares desses países norte-americanos. Abordar somente um repertório conduz a uma escuta e uma apreciação reducionista para os alunos, pois o destaque está na música norte americana, considerando-a superior e melhor que as músicas pertencentes ao seu país de origem, no caso o Brasil.

Se em minha prática eu fizer uso constante somente de um repertório, no caso o norte americano estarei impondo um “Mundo em outro “Mundo”:

[...] para Dussel o ser humano constitui um MUNDO, seu mundo e nele se realiza ao estar-sendo, na relação que estabelece com o contexto que o

² O modelo C(L)A(S)P, elaborado pelo educador Keith Swanwick em 1979, é constituído pelas atividades (C) composition, que permite ao aluno elaborar um objeto musical a partir da reunião de materiais sonoros de maneira expressiva; (L) literatures studies-serão todas as informações e saberes necessários para a compreensão da partitura musical, como por exemplo o contexto social, melodia, harmonia, gênero, estilo musical; (A) audition- será promover o ouvir e apreciar uma música de maneira atenta, percebendo todos os aspectos musicais envolvidos na música em questão, (S) skill acquisition-serão as atividades que envolvem habilidades técnicas na manipulação do instrumento, notação musical e audição; e (P) performance- execução da música, de como ela será comunicada. Este modelo que foi traduzido por Alda Oliveira e Liane Hentschke passou a ser denominado como modelo (T)E(C)L(A), cuja tradução é adotada pelo Projeto Guri, e também será usada no decorrer desta dissertação. (SÃO PAULO, 2010).

envolve. Este âmbito que o ser humano constrói, experimenta, conhece, ama, onde cria os instrumentos nos quais ele vive, se denomina mundo. Mundo, então, é aquele lugar onde o ser humano habita; aquela porção de espaço-território-tempo que ele tem re-corrido, re-conhecido e onde tem criado e estabelecido sua cultura (ARAÚJO-OLIVERA, 2014, p. 71).

Portanto cada aluno é um “mundo”, com seus costumes, tradições, hábitos e cultura, e o uso preponderante de um único repertório será a anulação deste aluno, pois o repertório norte-americano pode pertencer a outro mundo, mas não parece pertencer aos alunos em questão.

Não posso ter uma prática que sirva ou esteja de acordo com uma educação excludente, ou ter ações que corroborem para o uso preponderante de um repertório, mas preciso ter uma prática que propicie aos meus alunos, tal como aponta Fiori (2017, p. 11) “condições de reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica respeitando-o como ser humano”.

De acordo com Freire (2017a, p. 42), “uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se”. Como educadora que objetiva a prática citada acima, preciso preocupar-me em selecionar um repertório que respeite a identidade cultural do meu aluno, buscando oferecer músicas que valorizem o repertório brasileiro, promovendo aprendizagens que contribuam para reflexões pelas quais sejam capazes de perceber e relacionar-se com os diferentes modos da música brasileira.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2017a, p. 24), portanto é preciso uma prática que facilite situações de aprendizagem com ênfase na criatividade, na vivência de conceitos teóricos, usando um repertório que contemple a singularidade da música brasileira, nos modos de ser, criar e viver dos povos brasileiros.

Foi nesse cenário que fui me constituindo como educadora musical preocupada com a formação humana de meus educandos, buscando refletir sobre minha prática pedagógica em congruência com a citação de Fiori (2017) citada anteriormente, quando ele fala sobre a importância da ligação da educação e o desenvolvimento pessoal. Coerentemente, procuro manter o ensino de música intrinsecamente ligado ao desenvolvimento pessoal e à formação humana dos educandos envolvidos.

É com este olhar que entendemos a importância da abordagem do uso do repertório brasileiro no ensino coletivo de flauta transversal, que pretendemos discutir neste estudo.

Freire (2017a) ressalta que “se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode ser alheio à formação moral do educando”, deste modo consideramos fundamental o comprometimento do uso de um repertório que incorpore músicas brasileiras colocando em pé de igualdade com repertório com as músicas norte americanas.

Assim, ao perceber essa situação, despertou-me o interesse de desenvolver uma pesquisa a fim de levantar algumas questões pertinentes à importância do uso de um repertório de música brasileira no ensino coletivo de flauta transversal que visa o conhecimento, ao reconhecimento e à valorização das experiências e expressões musicais brasileiras, de forma que todos os alunos ali envolvidos, possam conhecer as contribuições musicais na sua aprendizagem musical.

CAPÍTULO 1 - UM COMPROMETIMENTO PELA MINHA COMUNIDADE

Após a apresentação de minha trajetória, na qual descrevo o surgimento de meu interesse em pesquisar os processos educativos na prática social no ensino coletivo de flauta transversal, passo então a falar sobre a temática da pesquisa, apresentando o problema, a justificativa, questão e os objetivos que norteiam este trabalho.

Este trabalho foi realizado na aula de ensino coletivo de flauta transversal do Projeto Guri, localizado na cidade de Ribeirão Preto/SP, onde atuo como educadora desde o ano de 2009, objetivando contribuir no campo de pesquisa da educação musical e práticas sociais, buscando compreender como se dá o diálogo dos alunos no uso do repertório brasileiro.

Ao longo desses anos como educadora, durante as atuações em sala de aula e nas conversas informais com os alunos, foi possível observar que a motivação que os levava até o Projeto Guri, é para aprender um instrumento com objetivo de tocar na banda da escola, nas igrejas que frequentam e ou tocar um gênero de música preferido.

A proposta pedagógica usada pelo Projeto Guri é o modelo T(E)C(L)A, em que (T)ÉCNICA inclui vários aspectos como o controle da técnica do instrumento (digitação, embocadura, postura, respiração), a capacidade de ler à primeira vista, a fluência em relação aos conhecimentos teóricos musicais; (E)XECUÇÃO, refere-se às ações de cantar e tocar o instrumento, (C)OMPOSIÇÃO; são atividades que envolvem criação e composição musical; (L)ITERATURA aborda os estudos teóricos sobre a música, incluindo a história, a crítica musical; e (A)PRECIÇÃO inclui atividades que envolvam a apreciação de um repertório, reconhecendo seu estilo musical, forma, as possibilidades de execução, dentre outros.

Durante a minha prática, a busca sempre foi por materiais voltados para a digitação, embocadura e tessitura do instrumento, buscando, por outro lado, músicas brasileiras em contraponto com o material disponibilizado pelo supervisor técnico, que sempre trazia um repertório americano, com arranjos nem sempre adequados ao desenvolvimento técnico dos alunos. Porém, muitas vezes, as músicas eram complexas e difíceis de serem tocadas por alunos iniciantes, ou muito fáceis, o que desmotivava alunos mais avançados e, nas conversas informais em sala de aula, os alunos pouco falavam de músicas brasileiras.

Ao identificar esse cenário, julgamos necessário realizar um levantamento bibliográfico nas produções científicas usando os seguintes descritores: Ensino coletivo de música, flauta transversal e educação musical. Destaco que todas as buscas foram realizadas entre os anos de 2008(considerando este ano devido à promulgação da lei 11.769) e 2018. A revisão da literatura sobre esses temas foi realizada em revistas científicas e na Biblioteca

Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Nas revistas *Per Music* e *Hodie* não encontramos artigos com os descritores citados acima; na revista da ABEM encontramos nove artigos com o descritor ensino coletivo de música, mas os temas não estavam relacionados com a temática desse trabalho; na BDTD, da mesma maneira, encontramos artigos com os descritores, ensino coletivo de música e educação humanizadora, e da mesma forma a temática não está relacionada com esse estudo.

Apesar de não encontrar muitos artigos, e demais pesquisas relacionados à temática de uso de repertório brasileiro para o ensino coletivo de flauta transversal e processos educativos para me orientar em tal temática, encontrei alguns trabalhos sobre processos educativos, em autoras como Oliveira *et al.* (2014a; 2014b); e sobre práticas musicais coletivas e seus processos educativos, em Joly e Joly (2011).

Destarte, o uso de um repertório de músicas brasileiras se justifica por contribuir na ampliação do universo musical dos alunos, articulando reflexões e diálogos, permitindo comparações entre uma música e outra a fim de perceber as diferentes construções musicais. Esses diálogos permitem que o aluno expresse sua opinião, reflita sobre os modos e culturas de um povo que busca a valorização de sua identidade, pois, de acordo com Freire (2017b, p. 108), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na reflexão”.

Outra contribuição que nos ajuda a embasar o uso do repertório brasileiro, é o conceito de ecologia de saberes, abordado por Santos (2010), cujo conceito tem como premissa que diante da pluralidade do conhecimento, não há um conhecimento superior ao outro, não há ignorância, mas estes devem se cruzar.

Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância. Assim num processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia de saberes, é crucial a comparação entre o conhecimento que está a ser aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido (SANTOS, 2010, p. 56).

Observando o material musical disponibilizado pelo projeto em que trabalho, percebi que o conhecimento que é muito utilizado é o repertório norte-americano, e o pouco mencionado é o repertório brasileiro. Desse modo, usar um repertório brasileiro permite trazer a identidade cultural de um país, promove experiências musicais a fim de compreender o significado e os motivos desta “nova música”, auxiliando o aluno a lidar de maneira positiva com a diversidade cultural de seu país.

Freire (2017b) também discute em seus trabalhos sobre o desrespeito às potencialidades do ser, invadindo-o culturalmente. O autor afirma que “a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (FREIRE, 2017b, p. 205). Configura-se uma violência, em que o invadido perde sua originalidade, recebendo por imposição uma cultura oposta a sua; desta maneira, “os invasores modelam”; “os invadidos são modelados” (FREIRE, 2017b, p. 205). Finalizando o pensamento, o autor afirma que “no fundo, invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente o invadido” (FREIRE, 2017b, p. 205).

O uso de um repertório norte-americano vem impor uma outra cultura, uma realidade com outros modos de ser e de viver, impedindo que este aluno construa-se como pessoa, como sujeito ativo de sua formação, experimentando uma exclusão que lhe é imposta, desqualificando e tirando sua humanidade.

Penna (2008, p. 96), orienta sobre a importância de se trabalhar com o material cultural próprio da localidade do aluno, “um processo pedagógico que acolha a pluralidade de produções artísticas e estimule o diálogo e a reflexão, promovendo reapropriações significativas”.

Portanto, compreender a música de seu país, participando ativamente em coletividade na construção desta identidade, permite que todos se (re)construam, numa relação dialógica, na qual todos ensinam, aprendem, e criam em unidade. Nesse processo, todos poderão compreender e perceber o ambiente em que estão inseridos, anulando a verticalização do ensino, em que o educador é o único sujeito do processo educativo, e permitindo que educador e educando aprendam e ensinem, em um processo dialógico do vir a ser.

Acho pertinente expor que, este trabalho traz referências sobre processos educativos e práticas sociais, de modo que é importante conceituar esses aspectos à luz de autores que fundamentam a linha de pesquisa na qual estou inserida. De acordo com Oliveira *et al.* (2014b, p. 33), “práticas sociais decorrem de convivências e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes, sejam eles natural, social, cultural em que vivem”. As práticas sociais tipificam-se pela interação entre as pessoas e entre essas pessoas e os ambientes social e cultural em que vivem. No interior dessas práticas sociais, durante esses momentos de convivência com outras pessoas, nas relações estabelecidas entre todos ali inseridos, originam-se os processos educativos por meio das trocas de experiências vividas, onde eu me construo enquanto pessoa. Neste sentido, cada pessoa contribui para a “construção de ‘um’ nós em que todos estão implicados” (OLIVEIRA *et al.*, 2014b, p. 29).

Por esses motivos, surgiu a escolha do Projeto Guri-Polo Ribeirão Preto, como campo de pesquisa, considerando o ensino coletivo de flauta transversal como uma prática social, pois a mesma desenvolve-se no interior de grupos, de instituições de comunidades, com o objetivo de “transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver; enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas” (OLIVEIRA *et al.*, 2014b, p. 33).

Diante deste exposto, a questão levantada é: De que maneira uma abordagem de repertório de músicas brasileiras podem desencadear processos educativos em grupos de ensino coletivo de flauta transversal?

Com base nessa questão, esta pesquisa tem os seguintes objetivos: identificar, descrever e compreender os possíveis processos educativos oriundos de uma prática musical coletiva na qual foram inseridas músicas da cultura popular brasileira.

Desse modo, este estudo se justifica pela colaboração da construção de conhecimentos musicais ao usar um repertório brasileiro no ensino coletivo de flauta transversal e identificar quais processos educativos estão presentes nas práticas sociais estabelecidas dentro desse círculo de diálogo, no qual se discute o impacto de um repertório de músicas brasileiras e quais interações que ocorrem durante as aulas musicais em grupo das crianças que participam espontaneamente desse projeto, buscando compreender as contribuições da convivência e do diálogo, não só para o ensino de música, mas para a formação humana dos alunos.

CAPÍTULO 2 - REFLEXÕES TEÓRICAS PARA UMA PRÁTICA MUSICAL HUMANIZADORA

Este estudo se propõe a analisar sobre o uso do repertório brasileiro no ensino coletivo de flauta transversal e os processos educativos decorrentes dessa prática. Para embasar esta reflexão, usamos autores do campo da educação, dentre eles citamos Paulo Freire (2016a; 2016b; 2017a; 2017b; 2018), que aborda assuntos relacionados à humanização e desumanização do indivíduo, à construção do *ser mais*, à educação como instrumento de libertação, conscientização e consciência. Ernani Maria Fiori (1986; 1991; 2017) também auxilia com questões sobre construção da consciência e conscientização, educação para libertação, o ser humano como um sujeito ativo no processo de sua construção; Enrique Dussel (1977; 1993) aborda em seus trabalhos a situação de opressão da América Latina, a práxis da libertação do indivíduo e a alteridade. Boaventura de Sousa Santos (2010), Aníbal Quijano (2010), Nelson Maldonado-Torres (2010), Maria Paula Meneses (2010) são autores que levantam questões sobre os reflexos do colonialismo na educação e como isso ocorre ainda nos dias atuais, trazendo alguns conceitos como Epistemologia do Sul e Ecologia de saberes. Carlos Rodrigues Brandão (1982; 2003; 2006) externa ideias e pensamentos sobre o que é e como deve ser a educação em diferentes contextos, além de contribuir com questões de metodologia de pesquisa. Sonia Stela Araújo-Oliveira *et al.* (2014) fundamentam nas questões sobre práticas sociais e processos educativos.

Em relação aos autores que sustentam as reflexões sobre educação musical usamos Teca Alencar de Brito (2011), Violeta Hemsy de Gainza (2002), Maura Penna (2005; 2006; 2008), Carlos Kater (2004) e finalizando, usamos Flavia Maria Cruvinel (2003) para questões sobre o ensino coletivo.

2.1 Práticas sociais e educação

Pretende-se com este estudo evidenciar os processos educativos desencadeados na prática social do ensino coletivo de flauta transversal usando um repertório de músicas brasileiras. Consideramos necessário expor neste momento, através do estudo de pesquisas já realizadas na área, o que são práticas sociais e porque delas surgem os processos educativos. Segundo os estudos dessa área realizados pelas autoras (OLIVEIRA *et al.*, 2014b, p. 30), “buscaram-se compreender como e para que as pessoas se educam ao longo da vida, em

situações não escolarizadas, e compreender a influência desses processos nas aprendizagens escolares”.

Entendemos que a partir do momento que os alunos se encontram nas aulas de flauta transversal, eles compartilham conhecimentos, hábitos, gostos, etc., auxiliando na construção humana de cada um. Esses momentos, são as práticas sociais que de acordo com Oliveira *et al.* (2014b, p. 33):

Práticas sociais decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes natural, social e cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transformar valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver; enfim manter a sobrevivência material e simbólicas das sociedades humanas.

As práticas sociais auxiliam na criação de nossas identidades, pois durante as relações sociais estabelecidas uns com os outros atribuímos significados no mundo, intervindo nele (OLIVEIRA *et al.*, 2014b). As autoras ensinam que as práticas sociais “estão presentes em toda a história da humanidade, inseridas em culturas e se concretizam nas relações que estruturam as organizações das sociedades”, permitindo “que os indivíduos e a coletividade se construam (OLIVEIRA *et al.*, 2014b, p. 33).

Quando estamos inseridos numa prática social, muitos conhecimentos são construídos durante essa convivência, favorecendo a nossa formação, auxiliando em nossas ações. Dessa maneira o uso de um repertório brasileiro incluso na prática social de flauta transversal corrobora para uma práxis que vamos construindo em colaboração com aqueles com quem vivemos.

As práticas sociais se constroem nas diversas relações em que há o encontro entre pessoas, entre comunidades nas quais participam, e nos diversos grupos sociais e “têm como objetivo repassar conhecimentos, valores, posições e posturas diante da vida, garantir direitos sociais, propor e/ou executar transformações na estrutura social, pensar, refletir, etc.” (OLIVEIRA *et al.*, 2014b, p. 33).

Sendo assim, entendemos que as pessoas “não escapam da educação”, elas se educam por meio de contínuas interações e vivências, presentes em vários locais (BRANDÃO, 1982). Portanto,

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante. [...] Em mundos diversos a educação existe diferente: em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores camponeses,

em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes, de classes, com este ou aquele tipo de conflito entre suas classes. Existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como recurso a mais de sua dominação. Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas. (BRANDÃO, 1982, p. 9).

Compreendemos que nas relações sociais das quais participamos nos construímos constantemente, transformando o mundo. Aprendemos e reaprendemos num processo contínuo de conhecimento, influenciando a nós e aos que estão ao nosso redor. Observamos, então, que as pessoas se formam em todas as experiências de que participam em diferentes contextos ao longo da vida e que se educam na coletividade. Ao estar inserido dentro de uma prática social, além de educar-se, a mesma poderá desencadear processos educativos. Desse modo compreende-se 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.*, 2014b).

Assim sendo, as práticas sociais favorecem a formação para a vida, devido aos processos educativos resultantes da convivência social ali presentes; surge então um, conjunto de aprendizagens que se dão, a partir da convivência nos mais variados ambientes, dentro e fora da escola, em que há convivência e comunhão entre as pessoas (JOLY; JOLY, 2011).

Nesses momentos, homens, mulheres, jovens e crianças encontram-se e reencontram-se todos no mesmo mundo comum e, da coincidência das intenções que objetivam, durante a comunicação, pelo diálogo poderão participar ativamente, criando e recriando criticamente seu mundo (FREIRE, 2017a). Homens e mulheres, mediatizados ambos cada um com sua realidade, pela comunicação poderão pensar, criar e refletir juntos, não sendo um pensar para estes nem a estes imposto, não havendo, portanto, a superposição dos homens aos homens, mas mantendo relações fundamentadas no diálogo.

Diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu, nesse encontro em que homens e mulheres refletem e agem sobre o mundo, o diálogo torna-se uma exigência existencial, pois o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. (FREIRE, 2017a, p. 109).

Porque é encontro de homens que *pronunciam* o mundo, não deve ser doação do *pronunciar* de uns ou outros (FREIRE, 2017a, p. 110), pois não há ignorantes absolutos, nem sábios: há homens que em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 2017a, p. 112), de

maneira colaborativa e participativa, reconhecendo-se como seres humanos no encontro com o outro, portanto os saberes e experiências trazidos pelos alunos.

Essas relações dialógicas, em que os seres humanos se educam e se libertam, só são possíveis, quando fundadas na humildade, no respeito e na amorosidade.

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não é possível o diálogo. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são ‘essa gente’, ou são ‘nativos inferiores’? (FREIRE, 2017a, p. 111).

Presume-se que somente as práticas sociais pautadas no respeito, na amorosidade e na humildade promovam processos educativos humanizadores. Mas nem todas as práticas sociais apresentam essas características, de modo que homens e mulheres em busca de sua construção como sujeito, podem fazer parte de práticas sociais que conduzam a processos educativos humanizadores e desumanizadores.

2.2 Humanização e Desumanização

Antes de conversarmos sobre humanização e desumanização, consideramos relevante discorrer um pouco sobre a razão para a existência da educação relacionando-a com a nossa existência no mundo, apresentada por Freire (2018).

Para o autor, “não há educação sem a presença dos seres humanos” (FREIRE, 2018, p. 25) e “ao criarmos em nós, seres humanos, homens e mulheres a necessidade e a possibilidade de sermos educados, estamos tocando em algo que podemos chamar de a natureza do ser humano”. Freire (2018, p. 25) explica que:

Natureza, não entendida como alguma coisa que simplesmente existe e não como uma coisa que existe independentemente da História, *a priori* da História, mas ao contrário, como uma criação dentro da História. Quer dizer, como seres históricos estamos permanentemente engajados na criação e na recriação de nossa própria natureza.

Compreende-se que “na realidade, não somos; nós estamos nos tornando, vindo a ser”. “Este processo de ser e não ser, o processo de tornar-se, de vir a ser, explica nossa presença na História e no mundo” (FREIRE, 2018, p. 25). Isso explica que, como seres humanos, seres históricos, nós somos seres inconclusos. Nós somos seres inacabados.

A inconclusão, repito, faz parte da natureza do fenômeno vital. Inconclusos somos nós, mulheres e homens, mas inconclusos são também as jabuticabeiras que enchem, na safra; o meu quintal de pássaros cantadores; inconclusos são estes pássaros como inconcluso é Eico, meu pastor alemão, que me ‘saúda’ contente no começo das manhãs. (FREIRE, 2017a, p. 54).

Ainda sobre essa relação, a existência da educação com nossa existência no mundo, Freire (2017a), destaca que esse inacabamento é próprio da experiência vital, onde há vida, há o inacabamento; porém, somente entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. Os animais, no seu ambiente, “aprendem” a sobreviver, ao contrário, dos seres humanos, que criaram condições de sobrevivência no mundo.

O suporte é o espaço, a que o animal se prende “afetivamente” tanto quanto para resistir; é o espaço necessário para seu crescimento e que delimita seu domínio. É o espaço em que treinado, adestrado, “aprende” a sobreviver, a caçar, a atacar, a defender-se num tempo de dependência dos adultos imensamente menor do que é necessário ao ser humano para as mesmas coisas.

E sobre nós, os Homens:

No momento em que os seres humanos, intervindo no suporte, foram criando o mundo, inventando a linguagem com que passaram a dar nome às coisas que faziam ação sobre o mundo, na medida em que se foram habilitando a entender o mundo e criaram por consequência a necessária comunicabilidade [...] Quer dizer, já não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. (FREIRE, 2017a, p. 51).

O educador finaliza a explicação da razão para a existência da educação:

É o fato de sermos inconclusos e de termos a consciência desta incompletude. A educação se encontra a si mesma neste ponto. Por causa disto falamos de educação entre nós e falamos de treinamento de animais [...] Assim a educação é absolutamente necessária, dada natureza dos seres humanos, como seres inconclusos e conscientes disto, mas precisamente porque os seres humanos são seres históricos a educação é também um evento histórico. (FREIRE, 2018, p. 26).

Isto nos faz compreender que como seres humanos, cientes dessa incompletude estamos sempre em busca de um aperfeiçoamento e através de nossa convivência vamos nos constituindo como seres humanos.

Conscientes de sua incompletude, homens e mulheres iniciam um "movimento de busca que se dirige ao *ser mais*, à humanização dos homens” (FREIRE, 2017b, p. 104). Essa busca do *ser mais*, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas só será efetiva

na comunhão, na solidariedade, sendo impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos.

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou a educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. (FREIRE, 2017b, p. 57).

Observamos que, nesse percurso de sua humanização, o indivíduo concomitantemente alcança o *ser mais*. Mas para melhor entendimento desse conceito, muito citado pelo educador Paulo Freire, consideramos importante tecer algumas de suas falas, porém partindo, de seu oposto que é o *ser menos*, também apresentado pelo educador e para isso reiteraremos algumas falas já apresentadas aqui.

Entendemos então, neste estudo, que o *ser menos* é resultado da invisibilidade a que ficam expostas determinadas pessoas. Quando, a essas pessoas, lhes são negados os direitos básicos, quando elas são oprimidas a partir de atos de violência, quando suas falas são ignoradas, instaura-se a vocação do *ser menos*. Podemos, por outro lado, perceber que o *ser mais* ocorre quando se permite que o indivíduo se manifeste, que lhe seja concedido o direito de falar, de expor seu pensamento, quando os seus direitos são respeitados. Frisamos então que, ações opostas a essas, como opressão, violência, física, verbal e, ou psicológica, torna-se *ser menos*. No caso deste estudo, o que se busca é explicitar algumas situações em que o conhecimento musical possa ser ampliado e ofertado a todos que assim o desejarem. O direito ao conhecimento da música e, conseqüentemente da cultura, faz parte de um conjunto de ações que levam ao *ser mais*.

Logo, o *ser mais* é atingido quando, como educadora musical, ofereço condições para que o aluno atue como sujeito na sua aprendizagem, não focando somente nos aspectos técnicos dos instrumentos; quando promovo o respeito pela preferência de um gênero musical apresentado pelo aluno e, por fim, quando uso um repertório próprio de sua cultura. Com essas ações, este ser humaniza-se, exercendo sua vocação ontológica. Oprimindo, desconsiderando suas experiências musicais e impondo outro repertório, prevalece o *ser menos*, desumaniza-se.

Ao iniciar uma luta autêntica contra a opressão, já se está lutando pela busca do *ser mais*, inaugura-se, então, o diálogo. Como já dito anteriormente, “o diálogo é uma exigência existencial”.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir dele no *pronunciar*. (FREIRE, 2017b, p. 108).

Transpondo essa reflexão para o presente estudo, compreendemos que a todo instante, durante os círculos de amizade, cada aluno pode experimentar e pôr em prática o seu direito de pronunciar-se, seja tocando um trecho a ser executado somente por um grupo, e, em seguida o outro grupo pronuncia seu diálogo musical. Em conjunto poderão elaborar um novo “pronunciamento musical”, experimentando na prática uma ação que contribui tanto para sua formação musical como humana.

Desta maneira, pelo diálogo, homens e mulheres reconhecem-se no outro e a si mesmo, comprometidos na colaboração, na construção do mundo comum. Ao dizer a sua palavra, este assumirá conscientemente a função de sujeito de sua história, em colaboração com os demais. Nessa comunhão, não haverá consciências vazias, mas sim o “encontro de dois mundos, que identificam-se, um através do outro” (FIORI, 1986, p. 5). Por isto “os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo” (FREIRE, 2017b, p. 28), e, nesse encontro, os indivíduos “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se (FREIRE, 2017b).

Vários alunos encontram-se numa aula de flauta transversal, são mundos diferentes, são conhecimentos diversificados, mas que podem promover inúmeras (re)construções de pensamentos, diante de um repertório próprio de sua nacionalidade. Todavia, a discussão em coletividade sobre um repertório e as possibilidades de experiências e conhecimentos possibilitados, podem favorecer a humanização de todos os indivíduos.

Para Freire (2018, p. 18), a consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes. É um comportar-se do homem frente ao meio que o envolve, transformando-o em mundo humano. Sobre isto, reforça que:

A consciência é consciência do mundo: o mundo e a consciência juntos, como consciência do mundo - numa mesma história. Em outros termos: objetivar o mundo é historicizá-lo. Então, o mundo da consciência não é criação, mas sim, elaboração humana. Esse mundo não se constitui na contemplação, mas no trabalho. Na objetivação transparece, pois, a responsabilidade histórica do sujeito: ao reproduzi-la criticamente, o homem se reconhece como sujeito que elabora o mundo; nele, no mundo, efetua-se a necessária mediação do autorreconhecimento que o responsabiliza e o

conscientiza como autor responsável de sua própria história. O mundo conscientiza-se como projeto humano: o homem faz-se livre. O que pareceria ser apenas visão é, efetivamente, ‘provocação’; o espetáculo, em verdade, é compromisso. Se o mundo é o mundo das consciências intersubjetivadas, sua elaboração forçosamente há de ser colaboração. (FREIRE, 2018, p. 23).

Reiterando as palavras de Freire (2018), ao pronunciar sua palavra, ao objetivar seu mundo nas relações dialógicas, este indivíduo faz homem, assume a vocação ontológica do ser, humaniza-se, deixando de ser considerado como objeto, como quase coisa, que não tem finalidade, desumanizando-o. Desumaniza-se ao ter sua “vocação negada na injustiça, na exploração, na violência dos opressores, instaurando outra vocação- a do ser menos” (FREIRE, 2018, p. 40).

Num âmbito musical, exemplos de desumanização podem ser encontrados quando um aluno é considerado melhor que outro por algum motivo, seja este por facilidade de aprendizagem, por ter uma sonoridade melhor que o colega, entre outros, e passa ser excluído do grupo. Desumaniza quando se impõe e obriga o aluno a aceitar um repertório que não faz parte de sua vivência musical, desvalorizando sua identidade cultural. Desumaniza quando um aluno é impedido de opinar, de dar sugestões na realização de uma atividade.

Mas ao planejar atividades em que os alunos externem pensamentos, percebam ações de opressão e imposição, poderão “objetivar o mundo, sendo capazes de atuar conscientemente sobre a realidade objetivada”:

[...] Ao se separarem do mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as ‘situações-limite’, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mas como fronteira entre o ser e o ser mais. (FREIRE, 2018, p. 125).

Essa tomada de consciência é caracterizada por Freire (2016a, p. 16) em dois “estágios”:

[...] a consciência ingênua é a consciência humana no grau mais elementar de seu desenvolvimento, quando ainda está imersa na natureza e percebe os fenômenos, mas não sabe colocar-se a distância deles para julgá-los. Este estado da consciência pode ser chamado ‘natural’, na medida em que a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica se dá por um processo de humanização. Por outro lado, a consciência crítica é o conhecimento ou percepção que consegue desocultar certas razões que explicam a maneira como os homens e as mulheres à sua ‘vocação ontológica’ e histórica de humanizar-se. Ela se fundamenta na criatividade e

estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos seres humanos sobre a realidade, promovendo a sua transformação criadora.

Quando os oprimidos descobrem o opressor, e, juntos, engajam-se numa luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando o regime opressor, surge à conscientização, e, por conseguinte, a *práxis*. O autor ensina que, “a conscientização é a tomada de consciência que aprofunda, é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência. Portanto, a conscientização implica ação e a tomada de consciência, não” (FREIRE, 2016a, p. 15). Ele continua explicando que “a conscientização é engajamento histórico, e implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo”

“A *práxis* é ‘ação + reflexão’; é a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2017b, p. 52). Quanto mais conscientizados somos, buscando as transformações no mundo, denunciando as estruturas desumanizadoras, maior será a superação da contradição opressor-oprimidos, mais anunciadores e denunciadores nos tornamos.

Quando se tem a intenção de exercer uma educação como prática de liberdade, ou, educação humanizadora, é fundamental que as ações sejam pautadas na colaboração, união organização, cultura a serviço da libertação dos seres humanos, pelo diálogo, pela fé, pela humildade e pelo amor, pois acredita-se que a educação aqui tem a função de conscientizar sobre o modo como se percebe o mundo, como se educa e é educado nas relações com as pessoas, com os grupos, e com o mundo.

Para que seja humanizadora, não pode reduzir ao sistema padrão pré-estabelecido, pois conforme Fiori (1986) o homem que permanece prisioneiro de formas estáticas, “hominiza não se humaniza”.

Diante desses esclarecimentos, compreendemos a importância de atividades que objetivam a valorização do repertório brasileiro, que promovam a libertação, a transformação radical do sujeito, tornando-se “*ser mais*”, pensando numa educação musical feita a partir do aluno e com o aluno. Esse tipo de ação, em primeiro lugar, valoriza cada um dos sujeitos porque justamente traz para a aula um repertório musical que faz parte do cotidiano deles. Por outro lado, não nos limitamos a apenas ouvir e valorizar o conhecimento que o aluno já traz consigo, mas ampliamos a escuta para músicas brasileiras, nacionais, regionais ou locais. São essas ações que podem promover o empoderamento, a libertação e uma possível transformação do sujeito, oferecendo elementos que possibilitem a ele sair do *ser menos* para o *ser mais*.

2.3 Repertório brasileiro: em busca de uma identidade

Como já descrito anteriormente, este estudo busca refletir sobre os possíveis processos educativos usando exclusivamente um repertório brasileiro, que muitas vezes é deixado de lado em detrimento do uso do repertório americano devido à facilidade de encontrá-lo em vários níveis de execução técnica. Para melhor compreender essa predominância, faz-se necessário tecer alguns “esclarecimentos” relacionados à colonização do Brasil.

Quando os colonizadores se propuseram a explorar as terras “desconhecidas” da América Latina e outras zonas da América, afirmavam que era uma região não europeia que se encontrava vazia ou praticamente desabitada de gente, não possuía uma população fixa e as poucas que ali habitavam desconheciam quaisquer direitos de propriedade privada, e, por fim havia um vazio de criatividades intelectuais e de valores espirituais, descritos pelos europeus (BLAUT, 1993 apud MALDONADO-TORRES, 2010). Com esse discurso, povos indígenas e negros foram mortos, torturados, expropriados de suas terras, obrigados a praticarem outras atividades, pois eram considerados inferiores. A modernidade, passa a ser considerada, como uma ação redentora para esses locais, desprovidos de desenvolvimento econômico, cultural e educacional.

Concomitantemente com a “modernidade” acontecia o colonialismo que se refere estritamente a uma estrutura de dominação/exploração na qual o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade. Além da dominação política e econômica, ocorreu um padrão de exploração que envolvia uma articulação entre raça e capitalismo denominado de colonialidade do Poder (QUIJANO, 2010) que interliga a formação racial, o controle do trabalho, o Estado e a produção de conhecimento. Esse surgimento foi ocorrendo durante a classificação de raça para diferenciar conquistados e conquistadores. E, também, há a colonialidade do Ser, que se refere ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de caráter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades, torna-se mecanismo de exclusão. Não há “modernidade” sem colonialidade.

Essa “apropriação” tinha como objetivo impor novas identidades, advindas dos centros hegemônicos localizados nas zonas situadas ao Atlântico (Europa), identificado como eurocentrismo. No decurso da evolução, a Europa se configura como o centro, todas as relações sociais, o modo de conhecimento, o conjunto de ordem econômica serão

eurocêtricos, e as demais identidades societais da colonialidade-índios, negros, mestiços, amarelos, as geoculturas do colonialismo (África, América, Oriente, Ásia), são periferias.

Esclarecemos que o eurocentrismo pode não ser exclusivamente a perspectiva dos europeus, mas toda concepção de humanidade segundo a qual uma população do mundo se diferencia em inferior e superior, irracional e racional, primitivo e civilizado, tradicionais e modernos. Assim, Oliveira *et al.* (2014a, p. 114) esclarecem que:

[...] a modernidade é pensada como um fenômeno exclusivamente europeu, o qual se desenvolve desde a Idade Média e, posteriormente, se difunde em todo o mundo. [...] a Europa é tida como centro do sistema-mundo por portar características excepcionais que lhe permitiram superar, por meio da racionalidade, as demais culturas existentes. Diversos povos e culturas foram e ainda são pensados e classificados sob essa ótica que aponta uma dada cultura como civilizada-em geral a eurocêntrica - em detrimento das demais, que são tidas como 'primitivas' e 'atrasadas'.

Percebemos que o projeto da modernidade pretendia além de obter riquezas, impor aos territórios invadidos um novo modo de vida, invalidando os costumes, a educação, e o modo dos colonizados.

Continuando nesta discussão, outro “esclarecimento” relevante é a percepção de ver-se como latino-americano. Em conformidade com Araújo-Oliveira (2014, p. 96) o “termo América Latina é usado frequentemente para designar um espaço geográfico, uma região linguística, um projeto político e identidades culturais”. A autora também destaca que “a expressão América Latina apareceu em 1856 durante a época de Napoleão III, definindo-a como uma prolongação do ocidente e após o final da Segunda Guerra Mundial”.

Desde então “América Latina” virou sinônimo de subdesenvolvimento, pobreza e se descola completamente do contexto em que o termo foi criado. Ainda, o termo sugere que há uma América que é latina, perante outra que não é latina, ou seja, nossa região é definida por oposição a uma outra que não o é; ambos os termos da oposição provêm do colonialismo eurocentrado. (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2014, p. 97).

Essa ideologia eurocêntrica, tem um poder que pode interferir em locais públicos e privados, tendo como consequência uma forte influência nas relações de trabalho, nas econômicas, nas de gênero, na produção e no controle do conhecimento, educação e cultura. O mundo ocidental, ou europeu, será concebido como moderno, avançado e desenvolvido, com um *status* de superioridade; e os demais serão as periferias. Clasen (apud DUSSEL, 1993) escreve como o “conceito” de Modernidade é usado inadvertidamente passando a ser

considerado como o “mito da Modernidade” ocultando o processo de dominação e justificando os atos de violência exercidos sobre outras culturas.

Sendo a cultura europeia mais desenvolvida, quer dizer, uma civilização superior às outras culturas (premissa maior de todos os argumentos: ‘o eurocentrismo’). O fato de as outras culturas saírem de sua própria barbárie ou subdesenvolvimento pelo processo civilizador constitui, como conclusão, um progresso, um desenvolvimento, um bem para elas mesmas. É então um processo emancipador. Além disso, este caminho modernizador obviamente já é percorrido pela cultura mais desenvolvida. A dominação que a Europa exerce sobre as outras culturas é uma ação pedagógica ou uma violência necessária (guerra justa) e é justificada por ser uma obra civilizadora ou modernizadora; também estão justificados eventuais sofrimentos que possam padecer os membros de outras culturas, já que são custos necessários do processo civilizador, e pagamento de uma ‘imaturidade culpável’. O conquistador ou o europeu, não só é inocente, mas meritório quando exerce tal ação pedagógica ou violência necessária. As vítimas conquistadas são ‘culpadas’ de sua própria conquista, da violência que se exerce sobre elas, de sua vitimação, já que podiam e deviam ter ‘saído’ da barbárie voluntariamente sem obrigar ou exigir o uso da força por parte dos conquistadores ou vitimários; é por isso que os referidos povos subdesenvolvidos se tornam duplamente culpados e irracionais quando se rebelam contra esta ação emancipadora-conquistadora. (DUSSEL, 1993, p. 75).

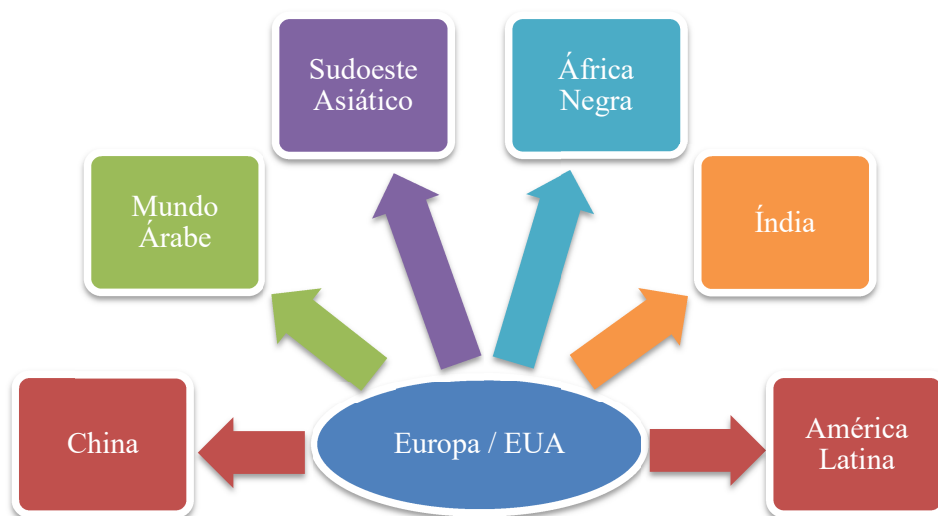
Transpondo esta situação para o estudo, o mesmo ocorre na escolha do repertório americano, tendo-o como modelo a seguir, repudiando a identidade de um povo, de uma nação, que representa, entre outros significados, o reconhecimento de sua cultura, modo de vida, língua, costumes, entre outras especificidades inerentes ao seu grupo.

Cruvinel (2004) escreve que, com a criação dos conservatórios musicais no século XIX, os valores culturais europeus eram tidos como o modelo a ser seguido e, por consequência, a música europeia constituía o repertório a ser executado por todos os músicos. Observe que há uma outra música que deve ser cultuada por aqueles que desejam ser reconhecidos desde alguns séculos atrás, persistindo até os dias atuais, sendo o objetivo de grande parte dos músicos integrantes de renomadas orquestras tocar peças solas com grandes dificuldades técnicas, espelhando-se sempre num músico internacional. O padrão - referência e modelo - que tem direcionado a educação musical nas escolas brasileiras (especializadas ou não) tem sido o da música erudita europeia (PENNA, 2008, p. 32), desconsiderando por completo toda a vivência e cultura musical de um povo.

Esse mundo ocidental ou europeu, apresentado acima, é denominado por Dussel (1993) como totalidade, um sistema que tende a totalizar-se, autocentrar-se, e tentar perpetuar sua estrutura. Põe-se a si mesmo como a forma certa de ser, assumindo-se como centro do

mundo, dominando-o, criando desigualdades, violência, injustiças, gerando a negação do ser. Na periferia (figura 1) está o Outro latino-americano, com sua identidade negada, sua diversidade de gênero, raças, culturas, gerações de saberes, de capacidades físicas ou cognitivas têm sido invisibilizadas no sistema vigente. São as ditas minorias distintas, e “diferentes”.

Figura 1 - O centro e a periferia



Fonte: elaborada pela autora a partir de Araújo-Oliveira (2014).

Olhando para a figura acima, entendemos que Europa e os EUA são os modelos de referência para o ensino de música, e que os demais países devem sempre se reportar a eles. Somos o Outro, somos o repertório excluído e pouco presente na escolha do material oferecido para as aulas de flauta transversal, não somos vistos pelo Outro, somos desumanizados.

Assim, a experiência europeia do descobrimento se reveste, portanto na forma de negação do Outro, encoberto em sua alteridade.

O Outro³, pode ser constituído por uma comunidade de oprimidos (as), que experimenta a exclusão imposta com violência, é desqualificado, tirando sua humanidade, não podendo exercer seus direitos e ter uma vida digna, de acordo com sua visão de mundo (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2014, p. 79).

³ A palavra Outro em letra maiúscula estará se referindo neste trabalho, como aquela indivíduo da sociedade, o pobre, o indígena, o negro e todos as demais pessoas, as culturas, grupo e ou comunidade que por algum motivo são consideradas inferiores aos demais.

Esse ser humano, que no processo de modernização é considerado o Outro, também constitui um MUNDO.

Este âmbito que o ser humano constrói, experimenta, conhece, ama, onde cultiva (produz), cria instrumentos nos quais ele vive, se denomina mundo. Mundo, então, é aquele lugar onde o ser humano habita; aquela porção de espaço-território tempo que ele tem re-corrido, re-conhecido e onde tem criado e estabelecido sua cultura. (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2014, p. 71)

A autora ainda destaca:

O mundo é aquele horizonte dentro do qual cada pessoa vive e a partir do qual tudo recebe o seu significado. Na ação intersubjetiva vamos herdando e re-criando sentidos e significados e desse mundo é que compreendemos, explicamos as coisas, os acontecimentos, as relações, os sentimentos, os costumes, as tradições, os rituais, a maneira de nos vestir, de pintarmos o corpo, de nos alimentar, de nos organizar (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2014, p. 74)

Isto nos revela que cada país identificado na figura anterior é um “mundo”, que atribui um significado para cada ação que realiza. Portanto, no grupo de alunos da aula de flauta transversal há vários mundos, e através das relações dialógicas, reconhecendo-se no outro, respeitando suas diferenças, que poderão (re)formar-se em novos sujeitos.

Cada aluno, é um mundo e, por meio de suas relações, adquire conhecimentos que são (re)formulados constantemente, dando significados para cada ação praticada dentro de sua comunidade ou grupo. Ao desconsiderar toda sua experiência musical, propondo na elaboração das atividades o uso somente de um repertório, estarei negando e desconsiderando esse ser, encobrindo o Outro, desconsiderando toda sua experiência social e cultural.

Objetivando a compreensão sobre a dominação de culturas e a hierarquia estabelecida entre elas, Santos e Meneses (2010) enfatizam a necessidade de um diálogo e de um resgate de outras formas de saberes, propondo um pensamento pós-abissal (explicaremos logo adiante este conceito) para diminuir essa superioridade cultural, em parceria com a ecologia de saberes. Os autores afirmam, que toda experiência social produz e reproduz conhecimento e ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias, portanto:

Epistemologia é toda noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência se torna intencional e inteligível. Não há pois conhecimento sem práticas e sem atores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações

sociais podem dar origem a diferentes epistemologias. No seu sentido mais amplo, as relações sociais são sempre culturais (intra-culturais e interculturais) e políticas (representam distribuições desiguais de poder. Assim sendo qualquer conhecimento válido é sempre contextual, tanto em termos de diferença cultural como em termos de diferença política. (SANTOS; MENEZES, 2010, p. 15).

Para a dominação de um conhecimento sobre o outro, os mesmos apresentam o termo Epistemologias do Sul e o definem, diante da visão de que o mundo é variado e diversificado em relação a culturas e saberes, mas que no decorrer da história da modernidade se sobrepôs uma forma de conhecimento pautada no modelo epistemológico de uma ciência moderna desconsiderando outros saberes. Esse sufocamento dos demais saberes e culturas acarretaram o que se chamou de epistemicídio.

Designamos a diversidade epistemológica do mundo como por epistemologias do Sul. O Sul aqui é concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos que procuram reparar os danos e impactos causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceção da Austrália e da nova Zelândia não atingiram níveis de desenvolvimento econômico, semelhantes ao do Norte global Europa e América do Norte. (SANTOS; MENESES, 2010, p. 19).

As epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão de saberes dominados há séculos, denunciando um sistema que sustentou essa hierarquização moderna, desenvolvendo a exclusão e o ocultamento de povos e culturas ao longo do tempo da história que foram dominados pelo capitalismo e pelo colonialismo. Podemos reiterar o repertório brasileiro como um exemplo de conhecimento e cultura que vem sendo dominado por outro, tendo-o como o modelo a ser seguido.

Santos (2010) declara que o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, ou seja, é aquele pensamento que é excludente em sua hegemonia e acaba por suprimir e opor-se a outras versões epistemológicas:

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo 'deste lado da linha' e o universo 'do outro lado da linha'. A divisão é tal que o 'outro lado da linha' desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical

porque permanece exterior ao próprio universo que a própria concepção e aceite de inclusão considerada como sendo o Outro. (SANTOS, 2010, p. 31).

Devido às circunstâncias e à caracterização do pensamento abissal como sufocador das epistemologias gerais, surge a necessidade de um pensamento pós-abissal, este tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência da pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico (SANTOS, 2010).

Considerando a concepção da pluralidade de conhecimentos heterogêneos e a diversidade epistemológica do mundo, o pensamento pós abissal apresenta a ecologia de saberes, sendo uma contra-epistemologia. Ecologia de saberes consiste na ideia de que o conhecimento é interconhecimento, ou seja, visa a aprender outros conhecimentos sem esquecer dos próprios. Cada saber existe dentro de uma diversidade de saberes, e não se compreende um saber sozinho sem se referir aos outros saberes (Copresença).

A epistemologia do Sul vem a ser uma alternativa para a denúncia do pensamento abissal que se constitui perante uma hegemonia que sufoca outros conhecimentos baseados em um modelo epistêmico da ciência moderna, e o pensamento abissal, por sua vez, baseia-se nas linhas imaginárias que dividem o mundo em linhas imaginárias (Norte e Sul), os que estão do lado de lá e os do lado de cá, abafando os que estão do outro lado.

Assim sendo, com a ajuda do conhecimento desses autores, compreendemos a necessidade de oferecer práticas educativas que permitam o contato com o repertório brasileiro, e, nesse contexto, usar materiais em que o instrumento- a flauta transversal apareça, favorecendo a ampliação do universo musical, em específico a música brasileira.

Acreditamos na importância de práticas musicais, baseadas na “Ecologia de saberes”, nas quais há oportunidade de aprender sobre a música do outro, mas não se esquecendo da música da qual faz parte sua identidade, interagindo conhecimentos e vivências musicais.

Em síntese, tendo em vista processos históricos de desumanização que tanto marcaram a América Latina, elaborando uma analogia na qual o Outro é o repertório brasileiro, consideramos fundamental, ter uma prática educacional que não apenas denuncie o uso constante de um ensino com base no referencial norte-americano de música, mas que proporcione práticas que promovam o diálogo, a reflexão, a tomada de decisões, o falar, o ouvir, o respeitar, o criticar, o criar, trazendo em seu bojo processos humanizadores, usando um material brasileiro.

2.4 Ensino coletivo de música

Neste tópico procuramos redigir algumas informações referentes ao ensino coletivo de instrumento musical, destacando, que o objetivo não é fazer uma explanação detalhada sobre tal ensino, mas trazer ao leitor uma breve explicação relacionada à sistematização dessa metodologia, considerando que o campo de estudo desta pesquisa ocorre na aula de ensino coletivo de flauta transversal.

Neste estudo faremos uso do termo “ensino coletivo de música” e não “ensino coletivo de instrumentos musicais”, visto que, o primeiro poderá oferecer inúmeras contribuições para uma prática humanizadora, contribuições que não estão presentes apenas no ensino coletivo de um ou mais instrumentos específicos, mas que se estendem ao ensino coletivo da música, que pode estar presente na educação básica, momento em que não necessariamente se ensina um instrumento, em projetos com ensino de instrumentos ou de canto, ou no ensino coletivo de bandas, orquestras, dentre outros grupos. Pela escolha da expressão ensino “de música” e não “de instrumentos musicais”, subentende-se que o ensino de música tem uma amplitude muito maior do que o ensino de instrumento. Diante disso, a escolha da palavra “coletivo” se justifica perante o entendimento de que o ensino em grupo só fará sentido se os conhecimentos forem construídos em coletividade negando a crença de que somente o professor é quem ensina.

Montandon (2004, p. 47) afirma que “a aula de instrumento que coloca vários alunos juntos (muitas vezes para economizar tempo), com um tocando determinado repertório padrão enquanto os outros escutam não é “ensino em grupo” ou “aprendizagem em grupo”, mas aulas individuais dadas em grupo. Neste pensamento compreendemos que a palavra “coletivo” deve ser empregada no sentido de que na coletividade as pessoas aprendem umas com as outras, assim como Freire (2017b) vem dizendo: “já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2017b, p. 96).

Consideramos pertinente abordar outro conceito utilizado na educação que auxilia na compreensão deste estudo e que está em consonância com o termo “ensino coletivo”. Sendo assim entendemos o ensino coletivo como uma comunidade. Brandão (2003, p. 113) define comunidade aprendente como:

Toda equipe de trabalho de vocação pedagógica, mesmo quando composta pelo eixo professor-alunos, constitui-se como uma *comunidade aprendente* em que, mutuamente, todas e todos os participantes possuem algo a ensinar e

algo a aprender, e em que todo o conhecimento trazido ‘de fora’ dialoga e se integra nesse saber-partilha de senso comum.

O autor segue na sua fala:

Todo grupo humano que se reúne em algum tempo e lugar com propósito de estabelecer uma interação fundada na troca de símbolos, de sentimentos, de sentidos e de significados dirigidos a uma busca solidária de algum tipo de saber, através da qual todos se ensinam e aprendem mutuamente, constitui uma *comunidade aprendente*. A sala de aula pode ser um de seus exemplos. (BRANDÃO, 2003, p. 113, grifos do autor).

É neste sentido que compreendemos o ensino coletivo de música, que sendo coletivo é um lugar de partilha, de trocas e experiências com o outro, onde em coletividade se ensina, aprende e dialoga. Nessa comunidade, cada indivíduo traz suas particularidades que são fundamentais para a constituição do grupo, no qual cada um contribui para sua (re) construção como ser. Portanto, falamos de um ensino onde todos participam ativamente, aprendem, ensinam, em coletividade contrapondo ao individualizado.

Continuando neste breve relato, há indícios de que o ensino coletivo de instrumento musical se sistematizou na Europa, seguindo posteriormente para os Estados Unidos, onde, de acordo com Oliveira apud Cruvinel (2003, p. 20) nas primeiras décadas do século XX já se tem notícias de aulas coletivas de diversos instrumentos.

No ano de 1843, Felix Mendelssohn, inaugurou o Conservatório de Leipzig, na Alemanha, cuja instituição propagou a nova metodologia de ensino de instrumentos em grupo. Enquanto isso nos Estados Unidos, após a Guerra Civil, surge uma efervescência cultural, recebendo influência da cultura europeia que se expandiu, seguindo por turnês tendo como participação a formação de bandas e orquestras suprimindo a demanda de música popular e de dança. Neste mesmo período outros dois conservatórios são inaugurados: *The Boston Conservatory* e o *The New England Conservatory*,

Cruvinel (2003) relata o declínio das pedagogias de ensino coletivo nos Estados Unidos ocorrido no final do século XIX, marcado por dois fatores que contribuíram para tal situação, que seriam: a objeção de muitos professores e administradores em relação ao ensino coletivo e o aparecimento de cursos de música em nível superior, que objetivava a extrema especialização do intérprete através do ensino individual.

No Brasil, a experiência com o ensino coletivo de instrumentos musicais teve início a partir das primeiras bandas de escravos, no período colonial, posteriormente surgiram as bandas oficiais, as fanfarras, os grupos de choro e samba. Porém, aprendia-se (e ainda se

aprende) com a prática, sem uma preocupação de sistematização pedagógica” (CRUVINEL, 2003). Ainda no Brasil, podemos notar que a sistematização do ensino coletivo deu-se com o Canto Orfeônico no período do presidente Getúlio Vargas. O projeto pedagógico foi idealizado pelo compositor Heitor Villa-Lobos, a convite do interventor federal do Rio de Janeiro, João Alberto. O projeto deu sequência quando a convite de Anísio Teixeira, então Secretário de Educação do Distrito Federal, Villa-Lobos assume a direção do SEMA (Superintendência de Educação Musical e Artística), promovendo grandes apresentações públicas.

Mas foi a partir da década de 50, com algumas iniciativas no campo do ensino coletivo instrumental, que tal ensino começou a ser mais usado, atingindo seu auge na atualidade. Segundo relatos de Cruvinel (2003) as experiências se iniciaram com o professor José Coelho de Almeida, que realizava seus experimentos através da formação de bandas de música nas fábricas no interior paulista. O mesmo professor, na função de diretor do então conhecido Conservatório Estadual Dr. Carlos de Campos, na cidade de Tatuí, implantou um projeto de iniciação e aprendizado musical coletivo através de instrumentos de corda, contando com o auxílio dos professores Pedro Cameron e José Antônio Pereira.

Outro evento marcante que cooperou para a sistematização do ensino coletivo no Brasil, foi quando, nos anos 70, Alberto Jaffé e Daisy de Luca iniciaram os primeiros experimentos de ensino coletivo em cordas. A convite do SESI - Serviço Social da Indústria, no ano de 1975, o casal implantou o projeto de ensino coletivo de cordas, em Fortaleza- CE. Ambos realizaram outros trabalhos, como a implantação de um projeto de ensino coletivo de cordas por todo o Brasil, a convite do MEC - Ministério da Educação e Cultura, através da FUNARTE - Fundação Nacional de Arte. Implantaram esse mesmo projeto em Brasília, denominado Projeto Espiral, considerado o primeiro projeto com o mesmo objetivo de ensino. Jaffé e Daisy se mudam para São Paulo no ano de 1979 dando continuidade a esse projeto por quatro anos, mas agora a convite do SESC - Serviço Social do Comércio.

Cruvinel (2003) escreve sobre a importância dos trabalhos realizados por Jaffé e Daisy, considerando-os como o alicerce para o início do ensino coletivo de instrumento no Brasil:

[...] o trabalho de Alberto e Daisy Jaffé foi, sem dúvida, o mais importante para a história dos métodos coletivos em cordas no Brasil, pois além de eles serem os pioneiros, contribuíram, ainda, para a formação da maioria de profissionais de cordas existentes no país (OLIVEIRA, 1998 apud CRUVINEL, 2003, p. 45).

Graças ao empenho desses professores, o ensino coletivo de música tem sido uma ferramenta, possibilitando um maior acesso de alunos ao ensino musical, e ganhando mais espaço nos encontros e seminários pelo país, tornando-se um campo de pesquisa e reflexões. Em seu estudo Cruvinel (2003) escreve que “o ensino coletivo é uma das alternativas de democratização e um meio de transformar a realidade dos educandos e conseqüentemente, a sociedade”. A educadora ainda escreve:

[...] é preciso minimizar a ‘exclusão musical’, oferecendo a toda população o acesso também a este estilo musical, desmistificando a ideia de que música clássica é para alguns ‘privilegiados’. Sabemos que poucos escolheram a profissão de músico, e menos ainda optarão por tocar em uma orquestra - mas a educação musical escolar refletirá na qualidade da música que será escolhida para ouvir, compor, tocar, cantar, divulgar, produzir, vender, comprar etc. Por isso deve ser garantido o acesso a todos os estilos e linguagens musicais - desde os vinculados às origens culturais, passando pela música veiculada na mídia - a fim de que seja elevado o nível de produção e o senso crítico da população. (KRÜGER; HENTSCHKE apud CRUVINEL, 2003, p. 43).

Finalizando, Cruvinel (2004) também enumera como benefício do ensino coletivo os seguintes aspectos:

[...] a teoria musical aplicada é associada à prática instrumental facilitando o aprendizado do aluno; há um processo de interação entre os alunos, socializando-os e desenvolvendo o senso crítico e o desenvolvimento da percepção e dos elementos técnicos musicais para iniciação musical (CRUVINEL, 2004, p. 1).

Em vista dos benefícios apresentados acima, o ensino coletivo também auxilia no desenvolvimento de habilidades físicas, mentais, intelectuais e emocionais dignas de consideração e estudo, favorece os sentidos de socialização, responsabilidade e solidariedade, voltando-se para questões que colaboram para a boa formação do ser humano (que é social e vive em grupos).

O ensino coletivo ganhou importância, apropriando-se com novas formas de organização e dinâmicas em diferentes projetos sociais e comunitários que vêm sendo implantados no Brasil desde a década de 90. Isso sem dizer algumas palavras sobre as bandas musicais que se espalharam pelo estado de São Paulo no século passado, como exemplo o trabalho de formação de bandas de Joel Barbosa; o ensino coletivo de violão da Profa. Cristina Tourinho; além de algumas orquestras comunitárias como a da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), a Escola do Auditório; os Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis

e Infantis da Bahia (NEOJIBA), dentre outros projetos sociais que utilizam como ferramenta o ensino coletivo de instrumentos musicais.

Atualmente, temos o Projeto Guri, mantido pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado de São Paulo, cujo objetivo é oferecer música para jovens e adolescentes no contra turno escolar, oferecendo diversos cursos de instrumentos musicais, contribuindo tanto para a formação musical quanto social do aluno.

2.5 Educação musical humanizadora no ensino coletivo de flauta transversal

Observando o que nos trouxe a este estudo, consideramos de suma importância discorrer brevemente sobre uma educação musical humanizadora.

Freire (2017a, p. 13) “adverte-nos para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização”. Reiteramos, que segundo Freire (2017a) a “humanização e desumanização são possibilidades dos homens seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão”, porém somente a “humanização é a vocação do *ser mais*.” O indivíduo humaniza-se quando “pronuncia sua palavra” “em comunicação e colaboração” com os demais e juntos “humanizam-se”, construindo o mundo humano sendo sujeito de sua história.

A educação musical deverá ser pautada em ações que contribuam tanto para a construção do sujeito quanto para a formação musical. Dussel (1977) incentiva a promoção de relações que visem à alteridade para que o processo de humanização se torne possível. Alteridade é quando consideramos o Outro essencial em nossas ações e para nossa existência. Neste contexto, se eu aceito e considero o Outro, estabeleceremos uma convivência humanizadora pautada no diálogo, no pronunciar da palavra, na criticidade, na amorosidade, tornando-nos, assim, sujeitos conscientes. De acordo com Fiori (2017, p. 20) “as consciências se constituem em intersubjetividade”, ou seja, o ser consciente reconhece-se no Outro. Ainda enfatiza que “a intersubjetividade, em que as consciências se enfrentam, dialetizam-se, promovem-se, é a tessitura última do processo histórico de humanização” (FIORI, 2017, p. 20).

Koellreutter (apud BRITO, 2011) orienta para que a ênfase na educação musical seja colocada no *humano*, defendendo que o ensino de música seja realizado num ambiente em que o ser humano seja compreendido na sua totalidade, com suas diferentes formas de resolver problemas e estilos de aprendizagens.

Neste sentido, Gainza (2002, p. 19) vem afirmar “a música como um bem cultural e como uma linguagem de comunicação não verbal, constitui um aporte valioso e incontestável para o desenvolvimento da vida do homem”, e continua dizendo que “os alunos devem ser motivados para assumir um maior protagonismo em seu próprio crescimento musical e humano”.

Para pensar uma educação musical com uma perspectiva humanizadora, não é possível ater-se como educador(a) nas questões técnicas do instrumento, nos conceitos de teoria musical, esquecendo-se do ser humano que está ali e que pode ir transformando-se continuamente a medida que sejam propostas práticas que equilibrem os conceitos musicais e questões de formação humana.

Penna, Barros e Mello (2012) explicam sobre o equilíbrio que o educador(a) deve ter em duas funções que definem como “funções essencialistas as que agrupam os conhecimentos propriamente musicais, enfatizando o domínio técnico-profissionalizante da linguagem e do fazer artístico”, e as “funções contextualistas, que articulam as ações voltadas para a formação global dos alunos, enfocando aspectos psicológicos ou sociais” (PENNA; BARROS; MELLO, 2012, p. 66).

Kater (2004, p. 46) também auxilia nessa discussão, afirmando que a educação musical “tem como tarefa o desenvolvimento da musicalidade e da formação musical quanto o aprimoramento do cidadão pela música”.

Música e educação são, como sabemos, produtos da construção humana, de cuja conjugação pode resultar uma ferramenta original de formação, capaz de promover tanto processos de conhecimento quanto de autoconhecimento. Nesse sentido, entre as funções da educação musical teríamos a de favorecer modalidades de compreensão e consciência de dimensões superiores de si e do mundo, de aspectos muitas vezes pouco acessíveis no cotidiano, estimulando uma visão mais autêntica e criativa da realidade. (KATER, 2004, p. 44).

Compreendemos que o ensino de música deve ter como base o diálogo entre educador e educando, anulando a verticalização do ensino segundo a qual o educador é quem ensina, sendo o único sujeito ativo do processo educativo, mas que ambos possam aprender juntos, pois a “busca do ser mais, não se realiza no isolamento, mas na comunhão, na solidariedade” (FREIRE, 2017b, p. 105) e na colaboração mútua. Assim a educação musical humanizadora dever ser “uma educação que tenda, essencialmente, ao questionamento crítico do sistema e não a sua reprodução, que tenda ao despertar e ao desenvolvimento da criatividade e não à adaptação e à assimilação” (BRITO, 2011, p. 36).

Portanto, o objetivo de uma educação musical humanizadora é transformar a relação entre o ensino de música, a produção de conhecimento e as relações sociais, de modo que os educandos sejam incentivados a uma ação e um raciocínio crítico conectando a sua realidade, o seu contexto social, político e cultural com o mundo. Assim, questionando e desafiando-os, professor e aluno poderão construir uma terceira visão de mundo e de música, educando-se em pessoas mais sensíveis, musicais e humanas.

CAPÍTULO 3 - TRABALHANDO EM BUSCA DA DESCOLONIZAÇÃO

3.1 Contexto da pesquisa: o Projeto Guri

O Projeto Guri é um programa sociocultural brasileiro que oferece, nos períodos de contraturno escolar, algumas modalidades de cursos como, iniciação musical, luteria, canto coral, tecnologia em música, instrumentos de cordas dedilhadas, cordas friccionadas, sopros, teclados e percussão, para crianças e adolescentes entre 6 e 18 anos.

Criado e mantido majoritariamente pelo governo do Estado de São Paulo, possui parcerias com a Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA)⁴, prefeituras, pessoas físicas e empresas. Ele é mantido por duas organizações sociais, a Associação Amigos do Projeto Guri (AAPG) e a Santa Marcelina; mas o projeto em que foi realizado este trabalho, está ligado à primeira associação.

Sua missão visa a promover, com excelência, a educação musical e a prática coletiva da música, tendo em vista o desenvolvimento humano de gerações em formação, objetivando ser uma organização de referência na concepção, implantação e gestão de políticas públicas de cultura e educação na área da música, tendo como valores a excelência, a criatividade, a responsabilidade, a diversidade, a cooperação e a equidade com cada aluno.

Atualmente o Projeto Guri está presente em 280 municípios no Estado de São Paulo, atendendo cerca de 50 mil alunos por ano, com 337 polos de ensino, sendo que, deste total, 58 são os polos da Fundação CASA, todos administrados pela AAPG Amigo. Desde seu início, em 1995, o Projeto, com 24 anos de existência, já atendeu cerca de 770 mil jovens na Grande São Paulo, interior e litoral.

3.1.1 Organograma Institucional

Atualmente, o Projeto Guri, administrado pela Associação Amigos do Projeto Guri, é constituído por quatro núcleos diretivos:

- Diretoria Administrativo-Financeira (DAF): agrupa departamentos responsáveis por todos os assuntos financeiros, aquisição de materiais, recrutamentos de pessoas e demais recursos para o funcionamento do Projeto.

⁴ O nome Fundação CASA (Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente) foi dado à antiga FEBEM (Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor). A alteração do nome da instituição foi outorgado pela Lei 12.469/2006.

- Superintendência de Desenvolvimento Social (SUDS): tem como meta maior criar oportunidades de acesso e permanência a todos os candidatos que queiram ingressar no Projeto Guri, firmando parcerias, alianças, e fomentando a qualificação do trabalho dos empregados. Toda e qualquer ocorrência em sala de aula é informada aos responsáveis pela supervisão de desenvolvimento social do polo, que têm o papel de acompanhar os casos de alunos que apresentem algum tipo de problema que dificulte sua participação: alunos com deficiência (física ou intelectual), com dificuldades de comportamento e ou aprendizagem, provenientes de famílias que passam por dificuldades financeiras, entre outras questões que possam surgir. Todos esses casos são primeiramente identificados no Polo pelo educador ou pelo coordenador (a) e, quando for o caso, são encaminhados à Diretoria do Desenvolvimento Social.
- Superintendência Educacional (Artística e Pedagógica): A SEDUC é a diretoria responsável pelas duas frentes educacionais (núcleo educacional), que são a Artística e a Pedagógica. A frente artística coordena as atividades musicais desenvolvidas no Projeto Guri, e tem como objetivo fomentar a formação de grupos musicais e promover excelência artística na apresentação e execução musical destes grupos. A frente pedagógica tem como função conduzir, acompanhar e orientar os processos pedagógico-musicais e assistir aos educadores em todas as questões concernentes à prática educativa. Sob a responsabilidade da SEDUC estão os educadores musicais que atuam em todos os cursos do Projeto Guri. Conforme já apresentado anteriormente, os cursos oferecidos estão divididos nos seguintes naipes: cordas dedilhadas (bandolim, violão, viola caipira, cavaquinho, contrabaixo elétrico, guitarra), cordas friccionadas (rabeça, violino, viola, violoncelo e contrabaixo), percussão e bateria, iniciação musical, coral, sopros madeiras (clarinete, flauta transversal, saxofone alto e tenor), sopros metais (eufônio - bombardino, trombone, trompa, trompete e tuba), e por fim, os teclados (acordeom, piano e teclado), e cada um desses naipes de instrumentos possui o seu próprio Supervisor Educacional. Este Supervisor Educacional tem a função de oferecer um amparo técnico (fornecendo materiais, auxiliando no apoio pedagógico e solucionando dúvidas que possam surgir) aos educadores que estão sob sua supervisão, sempre que necessário, promovendo a integração entre os demais polos através de capacitações e trocas de conhecimentos e informações.

- Diretoria Executiva (DIREX): compreende núcleos de assessoria Jurídica, comunicação, mobilização de recursos, controladoria, eventos, projetos especiais e observatório.

3.1.2 Organização das Regionais

Com o objetivo de buscar uma solução mais rápida para as demandas que surgiam nos polos, em 2008 foram criadas as Regionais, que são unidades descentralizadas de atendimento administrativo, social e educativo-musical. Elas têm por objetivo geral fortalecer o Projeto Guri nas diferentes regiões do Estado e tornar seu funcionamento mais ágil e simples. Cada Regional é gerida por uma Coordenação Regional que possui um corpo técnico formado por supervisores educacionais, divididos por naipes: sopros, canto coral, cordas dedilhadas, percussão e cordas friccionadas, que atuam junto aos educadores musicais dando um suporte pedagógico; há os supervisores de desenvolvimento social voltados primordialmente à garantia dos direitos de alunos e seus familiares e ao desenvolvimento integral, por fim, há o supervisor operacional e o assistente regional, que garantem e viabilizam meios necessários para o cumprimento das atividades administrativas.

Com isso, pretendeu-se melhorar a comunicação inter-processos, equilibrar os centros de decisão, racionalizar os fluxos de informação, otimizar atividades, melhorar a relação custo x benefício e criar e testar novas formas de trabalho pedagógico.

Atualmente há as seguintes Regionais: Araçatuba, Itapeva, Jundiaí, Marília, Ribeirão Preto, Presidente Prudente, São Carlos, São José do Rio Preto, São José dos Campos, Sorocaba e São Paulo, e cada uma dessas Regionais é responsável por gerir os Polos do Projeto presentes nas cidades localizadas em sua proximidade.

3.1.3 Constituição dos Polos

Os locais onde são oferecidas as aulas de música do Projeto Guri são organizados em unidades denominadas “Polos”, fixados em localidades com realidades bastante diversas, incluindo as unidades da Fundação CASA, e sua distribuição proporciona o acesso à música a alunos oriundos de diversos contextos socioculturais.

Os Polos são constituídos em parcerias com prefeituras, entidades e empresas patrocinadoras, possibilitando a manutenção e ampliação dos polos existentes e ainda a abertura de novos polos. Essas parcerias são fundamentais pois garantem a infraestrutura

necessária para a realização das atividades: espaço físico, transporte, lanche, telefone, etc, além de auxiliar despesas como camisetas, eventos, etc.

Cada polo apresenta uma configuração heterogênea, e em alguns casos, estão localizados em espaços compartilhados, juntamente com oficinas culturais, bibliotecas municipais, projetos diversos e entidades. Nesses casos, a grade horária é moldada de acordo com a disponibilidade do espaço, integrando perfeitamente todas as atividades oferecidas à população.

Para uma melhor implantação e funcionamento de cada polo, observa-se os seguintes critérios:

- Demanda de alunos na região e seus interesses culturais/musicais;
- Infraestrutura local (número de salas e propriedades acústicas/conforto térmico e outros, acessibilidade para pessoas com deficiência);
- Acesso ao polo;
- Outros;

Após realizar uma pesquisa sobre os interesses culturais e musicais, seleciona-se os cursos que serão oferecidos neste novo polo.

Outra característica na constituição dos polos, é que junto à maioria das Regionais, estão instalados também os Polos Regionais, ou seja, em cada Regional além de sua parte administrativa, há um polo em funcionamento, oferecendo cursos para a população daquela cidade.

Para todo curso oferecido há uma quantidade de alunos estabelecida, e também a idade mínima para se inscrever nos cursos. Todos os cursos são oferecidos em dois dias da semana, com duração de uma hora (exceto as aulas de teoria musical, que ocorrem apenas uma vez por semana).

Na direção dos polos há um(a) coordenador(a) (subordinado à sede Regional) que é a pessoa responsável pela sua gerência e organização, que lida diretamente das questões administrativas até a condução de profissionais atuantes, alunos e famílias de alunos, entre outras atividades. Esse cargo representa, perante os alunos e educadores, o esteio organizacional dessa pequena comunidade. Em linhas gerais, pode-se comparar o cargo de Coordenador ao de Diretor de Escola Regular, o qual exerce uma função de liderança e de autoridade perante os corpos docente e discente.

3.2 O Projeto Guri - Polo Regional Ribeirão Preto/SP

Como mencionado anteriormente, o campo no qual concretizamos esse estudo é o Projeto Guri - Polo Regional Ribeirão Preto, cidade localizada no interior do Estado de São Paulo. O Projeto Guri teve início na cidade no ano de 2009, atendendo cerca de 400 crianças e adolescentes oferece os seguintes cursos: Iniciação musical, Canto coral, Fundamentos da música, Cordas friccionadas (violino, viola, violoncelo, contrabaixo), Madeiras (flauta transversal, clarinete, saxofone alto e tenor), Metais (trompete, trombone, tuba, eufônio), violão, baixo elétrico, teclado e percussão.

O Projeto funciona no prédio Centro Cultural Palace, ao lado do Theatro D. Pedro II, bem no centro comercial da cidade. É um prédio que durante as décadas de 20 e 50, funcionou como um famoso hotel. Possui a parte térrea e mais três andares com várias salas, todas pintadas na cor branca (devido ser um prédio histórico não é permitido anexar cartazes nas paredes), as janelas são de madeira e dentro das salas há alguns materiais como lousa, uma mesa, cadeiras verdes e os instrumentos musicais. Na parte térrea há um pequeno auditório com uma decoração usando cadeira estilo retrô, de madeira com assentos e encostos na cor verde escuro (figuras 2 e 3), onde são realizadas pequenas apresentações. No primeiro e segundo andar há várias salas onde ocorrem os cursos oferecidos pelo Projeto e ainda no primeiro andar há área social com algumas cadeiras onde os pais podem esperar pelos filhos, os alunos também ficam nessa área esperando pelo início das aulas. Enquanto pais e alunos permanecem nesse ambiente, muitos conversam entre si compartilhando assuntos diversos, alunos leem gibis, livros, jogam no celular e também dialogam entre si. No terceiro e último andar, por ser um prédio de esquina, há um grande espaço no formato de letra “L”. Todo esse espaço é constituído pela sala dos arcos, que é assim denominada pois parte da estrutura do telhado é elaborada por arcos de madeira toda envernizada. Parte desse “L,” ou dessa sala, é utilizado para aulas de trompete e sua outra metade é um grande espaço destinado para exposições de obras de arte (figura 5). Por fim, há outra sala (figura 4), onde são realizadas as apresentações de encerramento de semestre dos alunos que frequentam o Projeto.

Figura 2 - Centro Cultural Palace



Fonte: produção da própria autora

Figura 3 - Centro Cultural Palace



Fonte: produção da própria autora

Figura 4 - Auditório



Fonte: produção da própria autora

Figura 5 - Parte externa do auditório



Fonte: produção da própria autora

Observamos que Projeto estabelece uma organização administrativa e educacional, a fim de oferecer um amparo aos seus colaboradores, em específico aos educadores musicais, auxiliando na atuação desse profissional junto aos seus alunos. O Projeto busca articular um equilíbrio entre as “funções essencialistas e contextualistas”, de acordo com Penna, Barros e Mello (2012), as “funções essencialistas referem-se aos conhecimentos musicais, e as contextualistas priorizam a formação global do indivíduo, enfocando aspectos psicológicos ou sociais”, conforme já citamos anteriormente.

Ao oferecer aos alunos a participação em vários projetos e ações ali criadas, o aluno além de adquirir um conhecimento e uma vivência musical, pode exercer uma participação ativa na organização de eventos, como, por exemplo, o “Dia da Música”, evento que ocorre em todos os Polos do Projeto Guri, momento em que os alunos organizam atividades relacionadas com as artes de maneira geral, podendo eles mesmos elaborarem atividades para trabalhar com o público, recitando poemas, criando formações de grupo e apresentando, etc.

Outra ação social realizada pelo Projeto é o “Guri Consciente”, programa que permite a escolha e discussão de assuntos dentro dos seguintes tópicos: 1- Cidadania e direitos; 2- Meio ambiente e sustentabilidade; 3-Saúde; 4- Ética e diversidade.

Portanto, se o Projeto pende somente para um lado, haverá uma deficiência e este aluno não será contemplado por completo na sua educação, deixando de atender uma das funções apresentadas por Penna, Barros e Mello (2012). Ao lidar com seres programados para, mas para aprender, para ensinar, para conhecer, para intervir (FREIRE, 2017b), é que se faz necessário entender a importância de práticas educativas como um exercício constante em favor do atendimento completo deste aluno.

3.3 Perfis dos alunos participantes

As turmas do Projeto Guri são identificadas por turma A (alunos iniciantes que não possuem nenhum conhecimento de música), B (são também alunos iniciantes, porém que já estão no polo há mais de um ano e já conseguem executar notas da região média do instrumento) e C (são os alunos avançados que já tocam músicas de bandas americanas), destacamos que no presente estudo iremos trabalhar somente com as turmas A e B. A turma A é composta por 5 alunos, três desses alunos começaram a frequentar o curso no primeiro semestre de 2019. Passaremos a apresentar uma breve descrição dos alunos colaboradores desse estudo. Destacamos que os nomes citados abaixo são nomes fictícios escolhidos pelos alunos; as informações referente às experiências musicais foram dadas pelos colaboradores

da pesquisa durante conversas informais no decorrer das aulas e os dados sobre o tempo de participação no Projeto Guri foi fornecido pela coordenação do polo.

Turma A:

- **Bruna** tem 10 anos, não teve aula de música no ensino regular, começou a ter contato com a música na igreja que frequenta e participa do Projeto há um ano.
- **Ricardo** tem 12 anos, relatou que teve aula de música somente no terceiro ano do ensino fundamental e está no Projeto há um ano e meio.
- **Paulo** tem 11 anos, nunca teve contato com o ensino de música, porém relatou que devido o pai trabalhar como DJ, o acompanha em alguns bailes funk. Também participa eventualmente de algumas rodas de capoeira com o pai. Iniciou sua participação no Projeto Guri no início de 2019.
- **Mario** tem 17 anos, segundo informações de sua mãe é um aluno com espectro do autismo. Ele já fez alguns meses de aula particular de teclado, porém, por motivos de mudança de cidade, precisou deixar as aulas, iniciando sua participação no Projeto Guri no início de 2019.
- **Cauã** tem 9 anos, e não teve aula de música no ensino fundamental. Já participou do curso de percussão no Projeto Guri de Ribeirão Preto. Iniciou no curso de flauta transversal no primeiro semestre do ano de 2019.

A turma B é composta por 4 alunas:

- **Cecília** tem 11 anos, e teve aula de música somente no terceiro ano do ensino fundamental, e tem uma influência musical por parte do pai que é músico, que a leva constantemente para assistir aos concertos da Orquestra Sinfônica de Ribeirão Preto. A mesma relatou que já fez aula de violoncelo no Projeto Guri. Além do curso de flauta transversal, participa de um coral infantil. Ela frequenta o projeto desde o segundo semestre do ano de 2017.
- **Mariana** tem 13 anos, teve aula de música somente no terceiro ano do ensino fundamental, e frequenta o projeto desde o segundo semestre de 2017. Contou que faz aulas particulares de piano e de violão.
- **Fernanda** tem 15 anos, relatou que devido a frequentar uma igreja evangélica por algum tempo teve o contato com a música. Está no Projeto há um ano e meio.
- **Carla** tem 13 anos. Seu contato com a música advém da participação numa igreja evangélica. Já fez aulas de viola e está no Projeto há um ano e meio.

Os alunos (as), de maneira geral, são muito participativos (as), frequentam as aulas regularmente e quando faltam, os pais e ou responsáveis ligam avisando sobre a ausência naquele dia. Os pais frequentam o polo efetivamente, participam das reuniões, das apresentações semestrais e sempre que possível, ao levar ou buscar os filhos, perguntam como esta o aprendizado dos mesmos.

3.4 “Adentrando na minha comunidade”

Ao iniciar o processo de coleta de dados e mesmo antes de comunicar aos alunos que pretendia realizar algumas atividades com o objetivo de pesquisar e aprofundar os estudos sobre o assunto presente nesta dissertação, percebi a importância de meditar um pouco mais sobre a minha postura como pesquisadora dentro de minha própria sala-de-aula. Nesta reflexão desejo tecer breves considerações sobre o ato de pesquisar (ênfatizando que não é objetivo deste estudo discutir sobre o que é pesquisar e ou fazer pesquisa), mas gostaria de expressar poucas palavras sobre esta ação.

Freire (2017a), em um de seus trabalhos, escreve que estamos fazendo pesquisa constantemente, e portanto:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. (FREIRE, 2017a, p. 30).

Assim como Freire (2017b), Barthes (apud BRANDÃO, 2003, p.71) também teceu algumas palavras sobre pesquisar, dizendo que “há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe; isso chama pesquisar”. E continua, “[...] quando descobrimos que não sabemos ainda, ou que não sabemos bastante para ensinar, então se pesquisa, se investiga. O professor ‘faz a sua pesquisa’, e eu espero que bem antes de ingressar em algum curso de pós-graduação”.

Diante desse pensamento, atentei-me que durante minha prática já realizava pesquisa, mas agora era preciso ter um olhar muito mais atento, mais alerta e cuidadoso pois “os processos educativos dialógicos que se dão nesta prática não são um simples trocar de ideias: são um encontro entre seres humanos, um ato de criação” (OLIVEIRA *et al.*, 2014a, p. 129).

Ao realizar um estudo em conjunto com os meus alunos, que agora serão os meus colaboradores, estando na postura de pesquisadora, constatei que eu deveria estar sempre a

“disposição para” experienciar o processo de pesquisa e atuação em sua completude, e não ter receio de conhecer, conhecer-ser, (re)construir novos pensamentos e reflexões.

O(a) pesquisador(a) não é externo(a) ao fenômeno estudado, pois sua motivação para conhecer e seu interesse partem de engajamento ao objeto de estudo. Esses interesses movem aqueles(as) que, com seu trabalho, procuram interferir na realidade e, nela, buscam ampliar compreensões acerca de processos humanos. (OLIVEIRA *et al.*, 2014a, p. 119).

Minha postura não será apenas “agregar-me” aos alunos, mas fazer uma comunhão criadora que à liberdade leva, na qual conhecimentos são colocados ao grupo, e respeitados de maneira que todos possam ampliar os conhecimentos que ali serão expostos. Exercendo, assim, uma postura que propicie o diálogo e que compreenda que os saberes apresentados são elaborados advindos das relações que cada aluno estabelece no meio em que vive, sendo apenas saberes diferentes, e não inferiores.

Procurando estabelecer uma convivência harmoniosa, considerando o Outro como ser fundamental para as relações ali presentes, abrindo-se para a alteridade, no viver, pensar, sentir, mantendo o diálogo, mesmo que haja pontos de vista divergentes.

Após estas reflexões eu preparei os documentos Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁵ e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)⁶, que solicitavam a autorização aos pais e a participação dos alunos na pesquisa. No horário de cada aula, eu esperei que todos os alunos chegassem, e se organizassem em sala-de-aula para iniciar a explicação sobre a pesquisa. Expliquei que estava fazendo um curso de Pós-Graduação na Universidade Federal de São Carlos e que gostaria de pesquisar sobre o uso de repertório de músicas brasileiras, realizando algumas atividades, mas que não eram obrigados a participar, e em seguida, li para os alunos o que estava escrito em cada documento entregue a eles. Solicitei que trouxessem assinado somente os alunos que iriam participar. Na aula seguinte, os alunos já trouxeram os documentos assinados e logo dei continuidade na elaboração e realização das atividades propostas.

Deste modo, compreendi que, para “inserir” e conviver dentro do meu local de trabalho como pesquisadora, seria necessário constantes reflexões sobre os diferentes pontos de vistas e ações dos participantes, incentivando-os a participar, compartilhando saberes, fundando o respeito mútuo, de modo que os colaboradores da pesquisa troquem experiências, abrindo caminhos para a construção de um processo que seja libertador, humanizador.

⁵ Apêndice A.

⁶ Apêndice B.

3.5 Do repertório proposto e os materiais utilizados

Reitero a afirmação de que, ao longo desses oito anos de atuação como educadora, pude observar que o aluno, ao procurar um curso de música possui alguns anseios que o incentivam a aprender um instrumento, como tocar na banda da escola, igrejas, tocar seu gênero de música preferido, essas motivações cooperavam nos demais relacionamentos sociais.

O material pedagógico oferecido pelo Projeto, em sua maioria, oferece um repertório de músicas de outros países com tradição no ensino de bandas, como ocorre nos EUA. Há um uso preponderante de música norte-americana no projeto, em contraponto, então, sugerimos o uso de música brasileira incluindo músicas do folclore, músicas indígenas, africanas, choro brasileiro e algumas músicas de compositores brasileiros considerados clássicos ou eruditos.

Como educadora, sempre procuro selecionar um repertório em que a flauta transversal esteja presente na execução da obra, e do mesmo modo procurei manter essa atitude como um critério na escolha do repertório a ser utilizado no presente estudo. Para isso foi construído um planejamento semanal, no qual era apresentado e desenvolvido um repertório de músicas brasileiras, seguindo o quadro a seguir:

Quadro 1 - Repertório de músicas brasileiras

Folclore	<ul style="list-style-type: none"> • Escravos de Jó; • Marcha Soldado; • Capelinha de Melão.
Músicas indígenas	<ul style="list-style-type: none"> • CD Cantos da Floresta: <ul style="list-style-type: none"> ○ Faixa 1 - XE' RO XONDARO ○ Faixa 3 - MAMO OIME NDE RORY (Onde está sua alegria); ○ Faixa 5 - KASU TY VYJSI KYN (Kasu toca uãixim - arco de boca).
Músicas africanas	<ul style="list-style-type: none"> • CD Outras Terras, outros sons: <ul style="list-style-type: none"> ○ Faixa 15 - Yayé böbö (original); ○ Faixa 16 - Yayé böbö I (flautas); ○ Faixa 17 - Yayé böbö II (vozes e percussão); ○ Faixa 18 - Yayé böbö III (teclados).

Fonte: produção da própria autora

Nem todas as músicas foram executadas em função de sua complexidade técnica, mas todas foram vivenciadas seja por execução propriamente dita, ou seja, as crianças tocaram ou

por uma audição com contextualização, vivências práticas, conhecimento e reflexão crítica sobre os intérpretes, etc.

Como educadora considerei que seria importante oferecer um ensino integrado em que práticas de teoria, apreciação e execução estivessem presentes no dia-a-dia das crianças, sendo entrelaçadas com os conteúdos que seriam trabalhados. Propomos na realização das atividades a contextualização de cada música e atividades que envolviam conceitos musicais e pequenas discussões na finalização das atividades. Nestes moldes de aplicação das atividades, contempla-se o modelo T(E)C(L)A, pois quando aplica-se uma atividade que envolve a contextualização do repertório, está ação se enquadra o item (L)iteratura, onde estaremos apresentando aos alunos conhecimentos relacionados ao contexto social, promovendo discussões sobre a importância deste repertório, como foi o processo de elaboração do mesmo. Semelhante situação ocorre nas atividades de (A)audição ou (A)preciação, conforme já explícito, mesmo que o aluno não toque a música, ele estará desenvolvendo uma escuta ativa sobre o repertório, como conhecimentos sobre forma, atentando para os elementos que se repetem, as possíveis diferenças que podem existir nos elementos que se repetem; percebendo as diferenças entre as músicas novas que estão sendo apresentadas a ele e as que costumam ouvir.

Desse modo, considerei que seria necessário duas ou três aulas para a realização das atividades de acordo com o conteúdo que seria abordado, usando assim um repertório específico para eu observar o processo das crianças nessas atividades. Os alunos vão para o polo duas vezes na semana, na 4ª e 6ªfeira, portanto eu procurava usar sempre a 4ªfeira para realizar as atividades relacionadas com a pesquisa, e as 6ªfeiras eu destinava para o cumprimento do meu planejamento de aula referente ao Projeto Guri. Quando eu constatava que durante a semana haveria algum feriado, ou que algum evento iria ocorrer na 4ªfeira, eu já preparava as atividades destinando meia hora para a pesquisa e outra parte para o planejamento do Projeto Guri. O quadro a seguir apresenta o período em que as atividades foram realizadas, a duração dessas atividades, a proposta da atividade e o número de crianças participantes.

Quadro 2 - Breve descrição das atividades realizadas

Mês	Número de aulas realizadas	Proposta	Alunos participantes
------------	-----------------------------------	-----------------	-----------------------------

Abril 2019	3 aulas	Introdução às atividades com músicas do folclore brasileiro, identificar o repertório de escuta dos alunos, realizar atividades rítmicas , executar o repertório sugerido.	9 alunos
Mai 2019	5 aulas	Realizar uma breve revisão do conteúdo trabalhado em aula anterior, dando sequência para novas atividades com música indígena.	9 alunos
Junho 2019	4 aulas	Realizar atividades de apreciação com música indígena, identificando quais instrumentos aparecem, procurando perceber como desenvolve a música.	9 alunos
Agosto 2019	4 aulas	Aplicação do repertório de música africana, atividades envolvendo contextualização histórica e social, apreciação a fim de abordar o conteúdos musicais; e por meio de conversas realizar pequenas discussões envolvendo problemas sociais enfrentados por esta comunidade.	9 alunos

Fonte: produção da própria autora

3.6 Coleta e análise os dados

Para alcançar os objetivos aqui estabelecidos, este trabalho realizou um estudo de natureza qualitativa, na perspectiva da pesquisa participante. As investigações de natureza qualitativa, respondem a questões da realidade que “não podem ser quantificado, pois trabalha com universo de motivações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO *et al.*, 2002).

A mesma autora, apresenta o seguinte pensamento:

Os autores que seguem tal corrente não se preocupam em quantificar, mas, sim em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais, que por sua vez são depositárias de crenças, valores, hábitos e atitudes. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada. Ou seja, deste ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis. (MINAYO *et al.*, 2002, p. 24).

Minayo *et al.* (2002) ainda descreve que os aspectos que diferenciam o qualitativo do quantitativo é que o primeiro faz uso de estatísticas e o segundo busca a compreensão através do significados:

[...] A diferença entre qualitativo-quantitativo, é que enquanto cientistas sociais que trabalham com estatísticas apreendem dos fenômenos apenas a

região ‘visível, ecológica, morfológica e concreta’ a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médica e estatísticas. (MINAYO *et al.*, 2002, p. 22).

Frisamos que, ao abordarem naturezas diferentes, não significa que um ou outro é mais importante, e que os dados qualitativos e quantitativos não se opõem; ao contrário se complementam pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia. (MINAYO *et al.*, 2002).

A pesquisa qualitativa não tem a pretensão de uma neutralidade científica ao opor-se ao modelo científico positivista que defende um único modelo de pesquisa científica (fazendo uso de termos matemáticos para compreensão da realidade) e principalmente a neutralidade na ciência. Desta maneira a não neutralidade não reduza a qualificação da pesquisa.

O educador Brandão (2003) ensina que nenhuma ciência é neutra ou “pura” em si mesma, qualquer que seja o campo preferencial em que opere, como por exemplo na educação. Para ele a ciência é feita por pessoas que exercem suas escolhas e tem preferências, de modo não ser possível excluir a sua subjetividade do ato de pesquisar, exigindo assim uma neutralidade.

O mesmo educador, aponta que na área educacional, a pesquisa de natureza qualitativa, vai além de uma metodologia, é um modo de ver e olhar o mundo, e que está não chegou ao mundo da educação como uma moda e nem ao caso. Logo, a pesquisa qualitativa na educação:

[...] emerge quando pouco a pouco se passa a dar atenção às previsíveis e imprevistas relações interpessoais vividas entre palavras e outros gestos de crianças, de adolescentes, de jovens e de adultos percebidos como seres humanos e polissemicamente conectivos *na* escola, mais do que como regularidades socialmente objetivas destinadas a viver na escola a sua única razão de ‘estar ali’. Pessoas agora percebidas como atores de múltipla vocação cultural, em que o ‘ser estudante’ é uma entre outras dimensões da vida, da identidade e da própria aprendizagem. É quando começam a ver e dar importância às devidas reciprocidades e símbolos e de significados existentes nos ritos e mitos, crenças, saberes e modos peculiares de ser dos grupos culturais de idades e de interesses-unidades presentes no cotidiano da educação, por meio das quais as diferentes culturas *na* escola entrecruzam e dialogam com a cultura *da* escola (BRANDÃO, 2003, p. 90).

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 16), as investigações de natureza qualitativa “buscam compreender os comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”. Assim o pesquisador introduz-se no mundo de seus colaboradores que pretende estudar, procurando

conhecê-las e dar-se a conhecer por elas, iniciando um registro sistemático de tudo aquilo que ouve e observa para enfim compreender as relações existentes no grupo.

Visando a compreensão dos processos educativos decorrentes das relações estabelecidas entre os alunos presentes na prática de ensino coletivo de flauta transversal no Projeto Guri na cidade de Ribeirão Preto, conforme já apresentado, este estudo foi pautado na perspectiva da pesquisa participante.

Nesta estratégia de pesquisa, de acordo com Brandão e Streck (2006), é possível que todos os sujeitos e autores aprendem por meio da interação e cooperação, tendo como resultante a construção de saberes pautada no diálogo. Assim, a pesquisa participante é construída pela contribuição dos sujeitos que partilha seus saberes com o pesquisador. Os mesmos autores ensinam que durante esta partilha de saberes, todos os participantes “enquanto transitam uns na direção dos outros, trocam conhecimentos, trocam formas de saber e trocam valores” (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 267).

Os conhecimentos tanto científico como o popular articulam-se entre si, dando origem a um terceiro conhecimento novo e transformador, e as relações entre pesquisador e objeto, transformam-se entre sujeito-sujeito, pois entende-se que “todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber e que é da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída através do exercício da pesquisa” (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 40).

Todavia, as pesquisas científicas na área da educação que buscam identificar processos educativos, partem de vivências que se dão nas relações cotidianas, com pessoas que tem preferências diversificadas, conhecimentos variados e são sujeitos ativos da pesquisa.

Diante deste exposto, a metodologia de pesquisa participante veio ao encontro das necessidades do presente estudo, em que pretendemos observar como o uso de um repertório brasileiro realizado em grupos de alunos do Projeto Guri-Polo Ribeirão Preto/SP.

Sendo professora das turmas de crianças, colaboradores da pesquisa, a figura de professora e pesquisadora se interligou e por isso foi fundamental saber diferenciar os momentos em que eram ações da pesquisa e momentos de educadora do Projeto Guri. Percebi de maneira profunda ainda a importância de se ter uma postura e um olhar mais minucioso e atento para o que os alunos demonstravam: suas gesticulações, suas falas, silêncios, e para os saberes expostos. Sobre o ato de inserir-se, Minayo *et al.* (2002, p. 60) escreve:

A inserção do pesquisador no campo está relacionada com as diferentes situações da observação participante por ele desejada. Num polo, temos a sua *participação plena*, caracterizada por um envolvimento por inteiro em todas as dimensões da vida do grupo ao ser estudado. Noutro, observamos

um distanciamento total de participação da vida do grupo, tendo como prioridade somente a observação.

Mesmo já estando inserida no meu campo de pesquisa, postura aberta ao diálogo foi fundamental, pois este comportamento “pressupõe a compreensão de que os saberes da população são elaborados sobre experiência concreta, sobre vivências distintas daquelas do profissional, sendo portanto, saberes apenas diferentes, não, inferiores” (OLIVEIRA *et al.*, 2014a, p. 123).

Houve momentos onde, os alunos compartilhavam seus momentos de lazer, suas atividades esportivas, comidas, situações escolares, etc.; não sendo apenas momentos de ensino técnico relacionado ao instrumento musical. Foi preciso aproximar-se mais, tornar-me mais próxima dos alunos, conduzindo e registrando o diálogo sobre suas impressões acerca das músicas apresentadas uns para os outros.

Ainda sobre as sensações presentes nesta ação de inserir-se no ambiente de pesquisa:

Conviver exige reflexão sobre os diferentes papéis que estarão postos na relação com as pessoas participantes da pesquisa. Uma postura central é a de privilegiar o diálogo em todas as situações, evitando tomar decisões sem consultar os participantes. (OLIVEIRA *et al.*, 2014a, p. 136).

[...] Ser harmonioso não significa ser homogêneo nem sem conflitos, pois, muitas vezes, são os conflitos que motivam reflexões, aprendizados e mudanças de olhar. Compartilhar existência é abrir-se para alteridade, no viver, pensar, sentir, projetar, ser humano. Desta forma, mesmo havendo pontos de vista distintos e conflitos em algumas situações, é possível evitar brigas, no sentido de romper a colaboração. (OLIVEIRA *et al.*, 2014a, p. 133).

Todavia, a inserção e a aproximação tornam-se momentos fundamentais de um processo compartilhado em busca de conhecimento científico, e todos os envolvidos são denominados por Brandão (2003) como uma *comunidade aprendente* em que, mutuamente, todas e todos os participantes (alunos (as), professores (as) e demais pessoas), “possuem algo a ensinar e algo a aprender, em que todo o conhecimento trazido ‘de fora’ dialoga e se integra nesse saber-partilha de senso comum”.

Não se trata, portanto de apenas agregar-se aos alunos, mas sim criar uma comunhão criadora, onde conhecimentos são colocados à disposição, e respeitados num processo de conscientização em que todos ampliam o conhecimento acerca daquela realidade.

[...] não se trata de o (a) pesquisador (a) adotar ideias, opções, iniciativas, ou de concordar com tudo que as outras pessoas pensam ou fazem, assim como a recíproca também não é verdadeira. É necessário que o pesquisador (a)

preze pela abundância de diálogo e de respeito, tendo em vista seus posicionamentos políticos/sociais e também os objetivos do trabalho que está realizando, procurando agir de forma coerente com os mesmos. (OLIVEIRA *et al.*, 2014a, p. 124).

Como pesquisadora, para que a pesquisa se concretize, conforme já escrito anteriormente, a minha postura deve ser aberta ao diálogo, atenta as palavras pronunciadas pelos alunos, com uma relação dialógica, a “disposição para” celebra o encontro de sujeitos, permitindo a construção (re)construir conhecimentos e (re)construir-me como pessoa, superando a contradição educador-educando; pois pesquisar processos educativos é um processo de relações intersubjetivas (OLIVEIRA *et al.*, 2014a).

O (a) pesquisador (a) não é externo (a) ao fenômeno estudado, pois sua motivação para conhecer e seu interesse partem de engajamento ao objeto de estudo. Esses interesses movem aqueles (a) que, com seu trabalho, procuram interferir na realidade e, nela, buscam ampliar compreensões acerca de processos humanos. (OLIVEIRA *et al.*, 2014a, p. 119)

Para coletar os dados presenciados durante as inserções, usei como ferramenta o diário de campo (D.C.), que de acordo com Lopes *et al.* (2002), é mais do que um simples registro de fatos ocorridos no tempo. Desta maneira, busquei redigir os diários de campo sempre no mesmo dia das inserções procurando ser fiel ao relatar as experiências vividas, tentando transcrever fatos e diálogos que chamavam a atenção. Nesses diários constam momentos descritivos, mas também foram registradas minhas reflexões sobre o que foi observado e vivenciado.

Lopes *et al.* (2002), ensina que não há um receituário pré-definido para a confecção dos diários, mas o pesquisador deve registrar tudo o que considera relevante, e ainda destaca:

[...] o uso do diário de campo como recurso metodológico constitui-se em um exercício de reflexão e narração de acontecimentos e situações vivenciados na pesquisa. Este movimento de compreensão da realidade não se esgota no momento de explicação dos dados, avança em direção ao movimento dialético entre um olhar mais aprofundado e atento do pesquisador. Passa pela questão da relação intersubjetiva entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa; culminando no processo interpretativo do pesquisador. (LOPES *et al.*, 2002, p. 132).

As autoras Bogdan e Biklen (1994, p. 152), auxiliam na compreensão deste recurso metodológico, explicando que:

[...] As notas de campo consistem em dois tipos de materiais: o primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do

local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo- a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações.

Minayo *et al.* (2002, p. 63) também esclarece sobre o diário de campo:

Dentro da ideia de registro de dados, destacamos o uso de diário de campo. Como o próprio nome já diz, esse diário é um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina de trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um ‘amigo silencioso’ que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas. O diário de campo é pessoal e intransferível. Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congrega os diferentes momentos da pesquisa. Demanda um uso sistemático que se estende desde o primeiro momento o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação. Quanto mais rico for em anotações esse diário, maior será o seu auxílio que oferecerá à descrição e análise do objeto estudado.

Após a coleta iniciou-se a análise dos dados coletados e registrados no diário de campo. Minayo (2006) propõe algumas orientações importantes na análise de dados. No primeiro momento é sugerido a ordenação dos dados:

Essa etapa inclui: (a) transcrição de fitas-cassete; (b) releitura do material; (c) organização dos relatos em determinada ordem, o que já supõe um início de classificação; (d) organização dos dados de observação, também em determinada ordem, de acordo com a proposta analítica. Essa fase dá ao investigador um mapa horizontal de suas descobertas no campo (MINAYO, 2006, p. 356).

Nesta etapa realizamos várias leituras dos diários de campo com a intenção de mapear o que foi coletado no campo. Na segunda fase foi à classificação dos dados, que de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 221):

À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, forma dos sujeitos pensarem e acontecimentos. [...] percorre-se os dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu, de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados.

Após as leituras dos diários passei a identificar os assuntos e as temáticas recorrentes nas situações e falas das crianças. Para realizar uma reflexão e análise dos dados criamos uma

unidade de significado com título “saberes dos alunos”, buscando abarcar neste momento as reflexões e as vivências realizadas durante a aplicação das atividades. Para Brandão (2003, p. 250) “em uma situação de diálogos com o objetivo de criar saberes e situações em que *quem cria aprende e quem aprende ensina*”, revivendo os momentos do “ambiente em que vivemos”, resultando numa aprendizagem coletiva.

CAPÍTULO 4 – APRENDENDO COM O OUTRO

Neste capítulo são apresentados, então, trechos dos diários de campo relacionados, a princípio, pela descrição das atividades, seguidas de recortes de falas das crianças e adolescentes, que estamos chamando de “saberes dos alunos”. Para reflexão e discussão daquilo que foi encontrado, foi revisto o referencial teórico, acrescido de algumas leituras de outros autores que pudessem auxiliar na compreensão dos resultados encontrados. Destaca-se que a análise foi feita, por enquanto, em parte das atividades e que elas necessitam de um aprofundamento teórico mais efetivo.

Como educadora de flauta transversal, atuante em um projeto social, ressalto a importância de se ter um equilíbrio entre as ações essencialistas e contextualistas. Penna (2006) explica que as funções essencialistas agrupam os conhecimentos propriamente musicais, enfatizando o domínio técnico-profissionalizante da linguagem e do fazer artístico, por vezes beirando o academicismo ou o padrão de ensino conservatorial. Já as funções contextualistas, articulam as ações voltadas para a formação global dos alunos, enfocando aspectos psicológicos ou sociais.

Com base nesse conhecimento, o uso de um repertório brasileiro permite aprendizagens com “modos distintos de criação musical, diferentes maneiras de selecionar sons e organizá-los, criando significações através da linguagem musical, conhecendo a história de cada povo, de cada grupo”. (PENNA, 2005).

Nesta pesquisa temos como propósito o uso de um repertório de músicas brasileiras no ensino coletivo de flauta transversal, no qual há uma preponderância de peças norte-americanas. Apresento, a seguir, a primeira unidade de significado que está relacionada ao repertório abordado. Conforme os quadros apresentados, utilizamos em sala de aula uma sequência de músicas do folclore brasileiro, assim como três músicas indígenas e uma música africana, com diferentes arranjos e gravações.

4.1 Abordagem do repertório brasileiro: Músicas Folclóricas

4.1.1 Aula 1 - Descrição da atividade

Numa roda de conversa, apresentamos aos alunos os vídeos com as músicas propostas para a atividade relacionada com o folclore. Disse que havia selecionado três músicas e que

gostaria de saber se eles as conheciam, e caso conhecessem, que relatassem quem as havia apresentado para eles e o que achavam delas.

Mostrei então os vídeos das três músicas: Marcha soldado, Capelinha de melão e Escravos de Jó, mas não revelei o nome das músicas, pois queria saber se iriam reconhecê-las. Essas músicas foram apresentadas em vídeos, disponíveis na internet, e a escolha foi feita com o devido cuidado para que complementassem os conteúdos musicais e culturais das aulas de flauta. Por exemplo, em um dos vídeos da música Escravos de Jó, o que aparece é uma partitura da melodia com a flauta tocando. Com isso, os alunos tiveram oportunidade de conhecer as notas da melodia, perceber as dificuldades técnicas e apreciar a melodia tocada por uma flauta.

Na outra gravação, a música é apresentada é uma versão do grupo Barbatuques, um grupo atual, contemporâneo, reconhecido por seus arranjos e apresentação de alta qualidade artística. O vídeo da música “Marcha soldado”, é um vídeo com um arranjo musical de ótima qualidade, com um instrumental bem diversificado. Consta na sua descrição final, ser um vídeo elaborado pela MultiRio, empresa municipal vinculada à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, cuja função é elaborar materiais audiovisuais como recursos didáticos para serem usados na educação pública naquela cidade.

Os links das músicas estão na seguinte ordem: **1)** Escravos de Jó (*links* 1 e 2); **2)** Marcha soldado (*link* 3); **3)** Capelinha de melão *link* 4, vídeo que faz parte do canal no Youtube denominado Aprendendo Dó Ré Mi e *link* 5, vídeo do canal Lula Canário, ambos com músicas infantis. Escolhi essas músicas por estarem de acordo com o nível de aprendizagem técnica dos alunos no instrumento e os links usados são todos de livre acesso na página do Youtube.

1. <https://www.youtube.com/watch?v=VckrUc94OVg>
2. <https://www.youtube.com/watch?v=I6LGAY6EJxU>
3. https://www.youtube.com/watch?time_continue=145&v=Y4U37HzuWXI
4. <https://www.youtube.com/watch?v=LiFzA-gpO9U>
5. <https://www.youtube.com/watch?v=UZWvvc07v4>

4.1.1.1 Saberes dos alunos

Na turma A, logo que os vídeos terminaram, os alunos prontamente iniciaram seus comentários sobre o que ouviram. Leiamos a seguir alguns trechos das falas:

Ricardo e Bruna: É marcha soldado, Capelinha de melão e Escravos de Jó.

Ricardo: meu irmão ouve essas músicas e às vezes brinco com ele.

Bruna: Ah meu irmão também ouve. Tem no CD da Galinha Pintadinha.

Cauã: O meu irmão também ouve essas músicas.

As respostas rápidas desses alunos(as) sugerem o entendimento de que essas músicas fazem parte do cotidiano daquilo vivem em casa. O fato de comentarem que os irmãos ouvem, significa que, de alguma forma, eles também ouvem essas músicas quando estão em casa, em companhia da família. Prontamente eles reconheceram as três músicas, tal como anunciam podemos concluir que elas fazem ou fizeram parte do repertório que lhes foi apresentado pela família, na escola, ou no grupo de amigos. A aplicação desse mesmo conteúdo com as alunas da turma B, apresenta uma semelhança na fala das alunas Carla, Mariana e Cecília.

C.O.: Cecília comenta que sempre brinca na escola com a música Escravos de Jó e no dia 7 de setembro, quando estava na pré-escola ouvia a música Marcha Soldado. Carla diz que conhece as músicas da sua infância e que ainda ouve crianças que brincam com essas músicas.

Mariana: Ah, eu conheço também da pré-escola. São músicas de crianças, mas a música Escravos de Jó é superlegal de brincar.

Novamente, nos relatos acima é possível perceber que essas músicas fazem parte da experiência musical desses alunos (as), com melodias conhecidas, de fácil assimilação e que são usadas na educação infantil em alguma data específica, como por exemplo, o uso da música Marcha soldado. Desta maneira, porque não começar por elas, fazendo-os compreender que aquilo que ouvem pode ser tocado no instrumento que estão aprendendo, no caso a flauta transversal?

De acordo com Fontoura e Silva (2005), o cancionário folclórico infantil do Brasil é amplo, diverso e conhecido por crianças e adultos. Pensar no folclore brasileiro, dizem os autores, é também levar em conta a nossa história, a nossa vida, nosso contexto. As canções folclóricas são sempre o reflexo da história de um povo, nas quais ficam registrados os fatos históricos, as glórias, as conquistas, mas também os fracassos e as desigualdades. Enfim, o folclore espelha a realidade cultural de uma nação ou região, registrando a existência e o tempo em que as pessoas viveram com todas suas manifestações. Por isso a importância de revisitarmos nossas canções e nosso folclore em aulas de música, sempre problematizando, conversando e pesquisando sobre elas.

O fato de as crianças mostrarem que já escutaram ou vivenciaram contextos nos quais as três músicas estavam presentes, mostra que elas fazem parte do rol de saberes que Freire (2018) chama de “saberes de experiência feito”:

[...] defendo a necessidade que temos, de jamais subestimar ou negar os saberes de experiência feitos, com que os educandos chegam à escola ou aos centros de educação informal. Em qualquer deles, porém subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca, da presença de uma ideologia elitista. (FREIRE, 2018, p. 117).

Entendemos que esses saberes trazidos pelos educandos não devem ser ignorados, mas sim, usados em atividades que explorem uma reflexão crítica sobre eles, pois também revelam sua identidade, sua história, sendo vivências que levarão consigo, podendo ser lembradas quando adultos como memórias únicas de sua infância ou como parte de sua história de vida.

Continuando a descrição das atividades da aula 1, descrevo abaixo os sentimentos relatados pelos alunos da turma A sobre as músicas que lhes foram apresentadas.

Paulo: Muito engraçadas.

Mario: Gostei.

Ricardo: Eu gosto, mas são de crianças pequenas.

C.O.: Bruna e Cauã, num primeiro momento permaneceram em silêncio, mas em seguida disseram: São legais, eu não costumo ouvir muito elas.

A natureza dessas respostas é diferente daquelas relatadas anteriormente. Elas revelam sentimentos mais específicos sobre a escuta. Pucci e Almeida (2011) refletem sobre a importância de estimular e aguçar a percepção auditiva das crianças, dizendo que o ouvido é a porta de entrada da música e por isso é importante pensar no desenvolvimento da sensibilidade, da sutileza, da inteligência e criatividade como parte de uma boa educação musical. Ouvir o que as crianças têm a dizer sobre as músicas trazidas para sala de aula é também uma forma de conhecê-las, respeitá-las e ter parâmetros para sugestão de repertório a ser abordado.

Vemos, nesses pequenos trechos das falas das crianças, algumas respostas curtas, que revelam gosto e sentimentos: “gostei”, “são engraçadas”, “eu gosto, mas são de crianças pequenas”.

Ricardo realiza uma reflexão que ainda não havia apresentado em nenhum momento referindo-se sobre o repertório usado durante as aulas. Revela que gosta, mas na sua fala, ele classifica tal música, como sendo um repertório apropriado para crianças menores que ele, que tem a idade de 10 anos, demonstrando uma consciência, um comentário reflexivo sobre um repertório.

A consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes.

É um comportar-se do homem frente ao meio que o envolve, transformando-o em um mundo humano (FREIRE, 2017b, p. 18).

Para Bruna e Cauã, as músicas “são legais”, mas não é o que costumam ouvir no cotidiano. Da mesma forma que Ricardo, eles parecem gostar, mas indicam que a música já não faz parte do repertório de escuta atual. Ouvir esses alunos permitiu introduzir as músicas como repertório de pequenos recitais e apresentações, incluindo-as dentro da cultura musical de cada um. O recorte de que elas não fazem parte daquilo que escutam foi considerado, mas como todos gostaram das músicas em algum momento, foi possível incluí-las no cotidiano das aulas, ampliando as possibilidades daquilo que ouvem e tocam.

Ricardo apresenta uma outra fala muito importante sobre a inclusão dessa música, sua aprendizagem e a dos demais colegas de curso:

Ricardo: Legal porque como ainda estamos aprendendo, as músicas que gostamos são difíceis de tocar, aí tocamos estas até chegarmos nas mais difíceis.

A natureza da resposta de Ricardo está relacionada a uma reflexão rápida sobre as possibilidades técnicas daquilo que ele, ou a turma dele, é capaz de desempenhar no momento em que ocorreu a intervenção da professora/pesquisadora na aula de flauta transversal. É claro que as crianças gostam de tocar aquilo que ouvem nas rodas de amigos, trilhas de filmes, músicas de videogames, entre outras. Contudo, Ricardo parece ter consciência de que há um caminho técnico a ser percorrido, mas fica feliz de saber que é possível tocar algumas músicas conhecidas, antes de dominar a técnica do instrumento e ter autonomia para tocar aquilo que mais aprecia.

Por meio dessas falas é possível identificar a “consciência do inacabamento” que nos diz Freire (2017b), segundo a qual os alunos reconhecem que estão em processo de desenvolvimento e crescimento, e que podem e ou irão adquirir novos conhecimentos. Observamos que estes já estão apresentando capacidades de indagar, de comparar, e de aferir, diante do repertório apresentado a eles. Sempre fora dada oportunidade de se pronunciarem sobre o repertório a ser executado, e seus comentários se resumiam apenas ao gosto musical, não comentando sobre as dificuldades técnicas das músicas e nem ainda precisavam aprender um pouco mais para tocar tal música. Como diz Ricardo, não é possível ainda tocar todas as músicas que gostam, mas é possível tocar algumas que sejam interessantes para trilhar um caminho de desenvolvimento técnico e cultural.

Freire (2017a, p. 67) ensina que “a capacidade de aprender, é uma característica única de mulheres e homens, mas não é um aprender para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a”. Deste modo, refletindo ainda sobre a fala de Ricardo, é fundamental que o aluno aprenda não somente a tocar uma partitura, mas que o mesmo perceba-se num processo de aprendizagem, que compreenda a importância de sua participação nesses momentos, capaz de intervir e recriar formas de aprendizagem afim de conseguir tocar a música que ele gosta.

Nesse mesmo dia perguntei aos alunos da turma A, qual tipo de música eles ouviam. Eles relataram as seguintes falas:

Paulo: Ouço Nego do Borel. Meu pai é DJ e às vezes vou com ele.

Bruna respondeu: eu ouço música gospel.

Cauã: Professora, eu gosto muito de paródia.

Ricardo: Eu gosto das músicas de vídeo game, e também da música do Ed Sheeran (*Shape of you*).

C.O.: Mario disse que não ouve música nenhuma.

Como seres sociais, é possível identificar a influência do meio social em que vivem, como, por exemplo, a aluna Bruna (ela já relatou que frequenta igreja evangélica) e, talvez, devido a isto, seja o motivo pelo qual ela ouve músicas gospel. O aluno Paulo, tem a influência do pai que trabalha como DJ e por isso frequenta locais onde a presença de música Funk é muito forte. Cauã gosta de paródias. Ricardo por jogar videogame, ouve as músicas dos respectivos jogos e cita o cantor Ed Sheeran, em específico a música *Shape of you*. Já o aluno Rafael ouve o que a mãe gosta de ouvir. Fialho (apud SOUZA, 2004) explica que as relações dos alunos com determinado gênero musical constituem um processo de socialização, de sentir-se como pertencente a determinado grupo, pois esse estilo musical pode ter uma letra que revela sua situação social, ou reivindica problemas de falta de educação, de oportunidade, situações de exclusão social, etc.

Cada uma dessas músicas possui um significado para esses alunos, eles se identificam com essas músicas, que fazem relação com o contexto social em que vivem e frequentam. Não há um objeto musical que se desenvolve sem a influência de uma ordem cultural, ou sujeitos que não sejam influenciados por uma obra musical (SOUZA, 2004).

Isso revela o papel que a música ocupa na vida de cada um desses alunos, fazendo-os se envolver com alguns estilos e evitando outros.

Além da preferência, há também a liberdade dos alunos nessa escolha. A escolha livre os faz amadurecer no momento que podem tem que decidir optar por esta ou aquela música.

Essa atitude de escolha faz parte do exercício de sua humanização como ser humano, tal como nos aponta Freire (2017a). Esses alunos não apenas estão no mundo, mas estão *com* os mundos, *com* os outros, fazendo sua história, participando, fazendo suas escolhas, intervindo na construção de seu conhecimento.

Continuei a aula explicando o que eram músicas brasileiras, dizendo que são aquelas compostas por compositores brasileiros, cantadas na nossa língua nativa, contendo elementos da nossa cultura, etc. A aluna Bruna, logo fez o seguinte comentário em relação às músicas de seu colega Ricardo, demonstrando um exemplo de conscientização cultural.

Bruna: Então, as músicas que eu, o Cauã e Paulo ouvimos são brasileiras, mas as que Ricardo ouve não são brasileiras, pois são em inglês.

A fala de Bruna mostra uma percepção clara do que pode ser música brasileira ou não fazendo uma referência à língua falada. As músicas faladas em inglês ou outra língua que não o português (brasileiro) não estão contextualizadas como sendo do nosso país. Bruna consegue compreender o contexto e construir uma análise crítica do que se constitui um repertório brasileiro.

Finalizei esse dia de atividade solicitando como tarefa que trouxessem algumas músicas de preferência de cada um.

4.1.1.2 Reflexões sobre a prática pedagógica e os processos educativos - Aula 1

Mediante o relato desta atividade pretendemos realizar algumas reflexões referentes a algumas falas apresentadas pelos alunos das turmas A e B. Iniciamos pela receptividade dos alunos ao ouvir músicas que estiveram e ou ainda estão presentes na infância de cada um. Fazer o uso de músicas pertencentes ao folclore brasileiro, além de manter vivas as tradições populares, é proporcionar aos alunos o contato com expressões e manifestações culturais que emergiram da espontaneidade cultural de um determinado povo, no caso o brasileiro. É permitir a aquisição de conhecimentos relacionados à nossa cultura, que foram construídos a partir das relações e vivências sociais, cujos hábitos, tradições, costumes, e conteúdos são transmitidos oralmente, e sendo algo peculiar de uma comunidade, povo ou nação, além de permitir realizar reflexões sobre a importância desses conhecimentos para o aprendizado de cada de aluno.

Fontoura e Silva (2005) escrevem que Folclore “são acontecimentos que surgem no tempo, dentro de uma comunidade, de maneira espontânea, transmitidos de modo informal”.

Esses acontecimentos, segundo os autores, carregam fatos ligados a manifestações da fé, crenças populares de sorte ou azar, simpatias, benzeduras, contos, histórias, provérbios, rezas etc. Todos esses assuntos estão presentes na música folclórica, que “carrega em si valores, visões e comportamentos da coletividade que cria. Revela muito do que o povo é e o que faz, de maneira direta e funcional, pois nasce de processos simples de composição” (FONTOURA; SILVA, 2005, p. 10).

O folclore, portanto, faz parte de nossa cultura, através dele as pessoas se educam em coletividade. Para compreender a relevância dessa cultura, referimo-nos ao folclore, Fontoura e Silva (2005, p. 6) explicam que:

Cultura é a totalidade de comportamentos e experiências acumuladas pelo homem e transmitidas socialmente. Também é definida como produto da relação homem-meio-conhecimento, ou seja, como resultado da inter-relação entre seres humanos, natureza, apropriação de conhecimentos e experiências dentro de um contexto social.

Fiori(1986) também expõe algumas contribuições que auxiliam na compreensão sobre cultura, escrevendo que essa “é a expressão simbólica objetiva elaborada num processo colaborativo do mundo com homem, atribuindo-lhes significados ao que produz”. O autor continua narrando que “o processo cultural é educação, o homem se faz, aprendendo a refazer-se, aprendendo a humanizar-se e a libertar-se” e conclui dizendo: “o ser humano é ser de cultura; a cultura não é algo pronto, a cultura se faz e refaz”.

Considerando que o folclore está incluso em nossa cultura, entendemos que este foi elaborado a partir das relações entre os homens e o meio social em que viviam, dando significados de acordo com as formas de vida de tal ambiente. Transpondo esses conhecimentos para o nosso contexto, o ensino coletivo de flauta transversal, compreendemos a existência da construção de conhecimentos sobre as músicas utilizadas, não sendo usadas somente para fins como em datas comemorativas, momentos de brincadeiras, ou em momentos de descontração para os irmãos menores; mas como um repertório musical que pode oferecer conhecimentos musicais, trazendo discussões históricas e sociais sobre a cultura de sua nação.

O contato com esse repertório possibilitou aos alunos o “exercício de uma curiosidade crítica de tomar distância do objeto, de observá-lo, de fazer sua aproximação e compará-lo” (FREIRE, 2017b, p. 83). Analisaram o repertório, fizeram comparações com o que ouvem e pronunciaram respostas como: “São de crianças pequenas”. Para os alunos, eles já estão um pouco à frente das crianças que ouvem essas músicas e talvez daqui mais alguns anos estarão

ouvindo outras músicas. Esses alunos não chegam a verbalizar a seguinte frase: “Estamos num processo de aprendizagem”, mas em suas falas constatamos que os mesmos entendem que se encontram um pouco adiante das crianças que ouvem essas músicas, “são seres inscritos num processo permanente de busca” e de aprendizado.

Percebemos que os alunos começam a superar a “curiosidade ingênua” iniciando uma curiosidade “epistemológica”, conforme ensina Freire (2017a, p. 32).

A curiosidade ingênua é apenas cantar ou tocar músicas folclóricas sem realizar uma reflexão, contextualização e sem saber os motivos pelos quais estão usando tal música; curiosidade epistemológica é executar sabendo da importância destas músicas para a nossa cultura, atendo-a como identidade de um povo, analisando suas possibilidades de conhecimentos musicais e históricos.

Essa “curiosidade ingênua, está associada ao saber do senso comum, mas ao aproximar-se de forma cada vez mais metodicamente do objeto cognoscível, se torna uma curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2017a, p. 33). Compreendemos a necessidade de que, ao buscar por uma prática musical humanizadora, ações que incentivem a curiosidade, perguntas que incentivem a participação ativa e reflexão, serão sempre fundamentais na construção tanto do aprendizado humano como na construção deste novo repertório.

4.1.2 Aula 2 - Descrição da atividade

Nesse segundo dia de aula sobre o folclore com a turma A, levei um pequeno cartaz escrito MÚSICA BRASILEIRA, e continuamos nossa conversa perguntando sobre o que lembravam da conversa anterior sobre esse tema. Após essa conversa continuei contextualizando a origem da música Escravos de Jó, cujo nome faz alusão ao personagem bíblico, muito rico e com muitos escravos. O nome de Jó provavelmente foi apropriado pela cultura negra para simbolizar a imagem de homem rico e poderoso, como eram os senhores de engenho. Já o “zigue zigue zá” provavelmente se refere ao ziguezague que os escravos faziam para fugir do capitão-do-mato, que os perseguia em caso de fuga, a mando do senhor. Por isso são apontados como “guerreiros”. A palavra caxangá refere-se a um enfeite de cabelo usado pelas mulheres do estado de Alagoas. Assistimos novamente ao respectivo vídeo dessa música.

Proseguí para a música Capelinha de melão. Contextualizei explicando que a palavra “capela” é associada a uma “reunião de foliões durante a festa de São João”. Em Portugal, significa “coroa de flores ou folhas”, e em outros lugares, como no Rio Grande do Norte, a tal da “capelinha” se refere a uma brincadeira com cânticos apresentados pela comunidade na noite de São João. As dançarinas se apresentam sempre de duas em duas, com roupas e sapatos brancos tendo na cabeça uma “capelinha de flores de melão de São Caetano”. Indumentária arrumada, todas cantam e dançam segurando uma “lanterninha” com a vela acesa e uma bandeirola de São João.

O termo “capelinha de melão” designa um grupo de foliões dos festejos populares sanjoanenses, ornados de capelas de folhagens, marchando em grupos até chegar ao local do milagroso banho, e de volta em animadoras passeatas. Em Portugal, capela pode ser uma coroa de flores ou folhas. Como na canção, a coroa pode ser de cravo, de rosa ou de manjeriço.

Em algumas regiões do Brasil, o termo Capelinha de Melão foi considerado de forma literal, e então virou tradição homenagear São João no dia 24 de junho com um relicário feito de melão, cravo, rosa e manjeriço. Proseguimos revendo o vídeo da música Capelinha de melão, conforme apresentado na atividade anterior.

Seguimos para a música Marcha soldado, mas como não encontrei informações sobre sua contextualização, assistimos a um vídeo relacionado a ela.

Contextualizar aos alunos o que irão tocar, permite aquisição de conhecimentos históricos, e sociais referentes ao período e ou momento de sua elaboração (SWANWICK,

2003). Maura Penna (2005) afirma que ao propiciar práticas de determinada cultura, não basta somente mostrar uma música, mas sim perceber a importância de contextualizá-la, mostrando como determinadas culturas constroem, socializam e significam suas músicas.

Apresentar um repertório brasileiro, é uma tentativa de trazer músicas brasileiras no sentido de ampliar as experiências musicais dos alunos, propiciando uma formação pela música de terras brasileiras, favorecendo o conhecimento relacional, de si próprio, experimentando o que chamamos de aceitação de diferenças, senso crítico e o sentido de pertencimento.

Portanto, pensar numa educação musical que incorpore um repertório de sua nacionalidade, permite oferecer aos alunos experiências musicais com algo que, na maioria das vezes, não é significativo, por não ter participação na cotidianidade dos alunos.

Essa mesma contextualização foi usada para os alunos da turma B. Nesse mesmo dia eu levei meu *tablet* e permiti que cada aluno mostrasse ao colega, procurando no Youtube sua música preferida que estava anotada no caderno de música, e as alunas da turma B finalizaram escolhendo qual música iriam executar.

4.1.2.1 Saberes dos alunos

Perguntei aos alunos da turma A qual das três músicas eles prefeririam tocar, e eles responderam:

C.O.: Paulo escolheu Escravos de Jó.

Bruna: Capelinha de Melão.

Ricardo: Marcha Soldado.

Rafael: Marcha Soldado.

Cauã: Marcha Soldado.

Identificamos que houve diferenças na escolha; Paulo opinou por Escravos de Jó, Bruna-Capelinha de melão, mas Ricardo, Rafael e Cauã preferiram Marcha Soldado. Cada aluno teve a oportunidade de falar sobre a música que gostaria de tocar, expondo suas opiniões. Para Freire (2017b), “dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens”, e ao “pronunciar torna-se gente” (FREIRE, 2017b, p. 108). Portanto, consideramos como direito de cada aluno expor suas ideias, gostos, opinar sobre algo. Ao verbalizar seu gosto, o aluno percebe que a sua construção como ser, não ocorre isoladamente, mas nas relações com todos que estão ao seu redor. Quando um indivíduo é impedido de expor seus pensamentos, seus gostos, seus anseios, repetimos o que já fora escrito

anteriormente, desumaniza-se, tornando-se um objeto, sem a permissão de falar, de pronunciar-se.

Em seguida, solicitei que cada aluno da turma A apresentasse sua música:

Bruna: Eu gosto de música eletrônica, Vigo vídeo.

Ricardo: Sertanejo, Ed Sheeran, música *See You again* (cantor Wiz Khalifa) música do filme Velozes e Furiosos.

Paulo: Funk: Nego do Borel, música baile da Gaiola.

Cauã: Eu gosto de paródia de futebol, jogo de videogame, cantor Ticole (paródia Brawl Stars)

C.O.: Para saber quais músicas o aluno Rafael ouviu fui perguntar para a mãe. Ela muito atenciosa responde: Lulu Santos, Vinicius de Moraes.

Nesses diálogos observamos que os alunos apresentaram novas músicas além daquelas apresentadas anteriormente. A aluna Bruna apresentou mais um gosto musical, que são as músicas eletrônicas do canal Vigo Vídeo. Ricardo reiterou o cantor Ed Sheeran, e apresentou dois novos gostos musicais, o sertanejo e a música do filme Velozes e Furiosos. Paulo citou novamente o cantor Nego do Borel e sua música Baile da Gaiola. Cauã citou mais exemplos de paródias (paródias de futebol, videogame) e as paródias do cantor Ticolé. O aluno Rafael apresenta o espectro autista, por isso, foi preciso perguntar para a mãe qual tipo de música apresenta para o filho, e a mesma respondeu que são as músicas dos cantores Lulu Santos e Vinicius de Moraes.

Ao apresentar sua música, seu gosto musical, os alunos vão (re)construindo-se em coletividade; pois no momento em que o colega apresenta sua música, esse aluno passa a conhecer outros gêneros, é uma construção coletiva um respeitando o outro.

Freire (2016a) escreve que “cada homem está situado, datado, no sentido de que vive numa época determinada, num lugar determinado, num contexto social e cultural preciso: o homem é um ser com raízes tempo-espaciais”. Portanto, é fundamental considerar esse repertório que os alunos trazem para iniciar a apresentação de um repertório diferenciado, possibilitando comparações e reflexões entre eles.

Considerando, o ensinamento de Freire citado acima, cada aluno vive num contexto social com características peculiares, nas suas interações nesse ambiente, ao refletir e dar respostas aos desafios, ele cria a sua cultura.

A cultura é tudo o que resulta da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho para transformar e firmar relações de diálogo com outros homens. Constitui também a aquisição sistemática da experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora- não uma justaposição de informações [...]. (FREIRE, 2016a, p. 72).

Na elaboração de sua cultura os seres dialogam entre si. Desta maneira, no momento em que cada um apresenta sua música, eles pronunciam-se. Há um diálogo, há uma exposição de ideias. Reiteramos, “diálogo é o encontro entre os homens para a pronúncia do mundo” (FREIRE, 2017b). Há uma relação dialógica, completando, “não há diálogo, porém se não há profundo amor aos homens e ao mundo” (FREIRE, 2017b). Ele ainda continua “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo”. Assim entendo que uma relação dialógica é quando respeito o outro, sua fala, seu gosto, sua opinião, atitude que está presente no diálogo descrito acima entre os alunos.

Finalizando este tópico, transcrevo o diálogo das alunas da turma B, ao sugerir que escolhessem duas músicas para tocar:

Cecília: Podemos tocar Capelinha de melão e Escravos de Jó. Acho que são mais fáceis.

Carla: Prefiro Marcha soldado e Escravos de Jó, são mais animadas.

Mariana: Concordo com Carla.

Fernanda: Ah... prefiro Escravos de Jó e Marcha soldado

Observa-se, no desenvolvimento da atividade, a autonomia, o respeito e o direito à fala de cada aluna. Cecília faz sua escolha e revela o motivo, “Acho mais fáceis”. Carla escolhe músicas diferentes e também apresenta sua decisão: “São mais animadas”. Mariana apenas concorda com a escolha de Carla. Fernanda, faz a mesma escolha que Carla e Mariana; difere de Cecília que escolheu Capelinha de melão.

Há uma conversa espontânea, um diálogo entre elas, não há, portanto, a autossuficiência (FREIRE, 2017a) ou um diálogo demonstrando um desrespeito a opinião da colega, mas há o respeito à opinião feita pela colega. Freire (2016b, p. 93) ensina sobre o diálogo:

O que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se de amor, humildade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz na relação de ‘empatia’ entre ambos. O diálogo é, portanto, o caminho indispensável.

As alunas não se fecham ao egoísmo, à indiferença em relação ao motivo da escolha, mas ouvem atentamente, proporcionando um ambiente de relações construtivas. Quando uma pessoa é antidialógica, ela não permite que o outro pronuncie, que se manifeste, mas oprime, impondo seu modo de vida, seu pensamento. Este que é impedido de falar tornar-se “coisa, é

coisificado”, uma vez que para quem oprime, na sua visão, somente ele é ser humano. Portanto, dar voz às suas ideias, abrir-se ao diálogo, é subverter essa ordem, é humanizar-se.

4.1.2.2 Reflexões sobre a prática pedagógica e seus processos educativos - Aula 2

Relendo algumas falas acima, gostaria de destacar alguns processos educativos decorrentes da atividade aplicada em sala-de-aula. Como educadora que busca uma educação humanizadora, procurei deixar livre para que os alunos das turmas A e B escolhessem o repertório que gostariam de tocar.

Paulo Freire (2017a) apresenta algumas ações que devem ser inerentes às práticas de professores que buscam por uma educação humanizadora. Para ele, o professor que “pensa certo” promove ações coparticipativas, em que o aluno participa ativamente das aulas, dialogando, aceitando e respeitando outras formas de pensar, num processo em que o conhecimento não é transferido, mas construído pelo grupo.

Conforme já dito anteriormente, “o homem se faz pela palavra” (FREIRE, 2017b, p. 17), “expressa-se e comunica-se pela palavra”. Como educadora que busca por práticas humanizadoras e que acredita que todas as pessoas devem exercer esse direito, é fundamental abrir sempre o diálogo em sala-de-aula, realizando atividades que permitam a ação de escolha por parte dos alunos, aplicando-as de maneira ponderada durante as aulas (e quando não for possível usá-las, explicar-lhes os motivos), abrindo-se, assim, ao diálogo, para ouvir o repertório que o colega ouve e o motivo de sua escolha, respeitando as diferenças de cada integrante da turma.

No momento do diálogo, ideias e pensamentos podem concordar como também podem discordar, tal como pudemos ler anteriormente na fala das alunas Mariana e Carla, em que uma concorda com a outra, assim como há discordância nas escolhas do repertório descrita entre os alunos. Por conseguinte, Freire (2017b, p. 22) escreve que:

[...] Os dialogantes ‘admiram’ um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. Consciência do mundo, busca-se ela a si mesma num mundo que é comum; buscar-se a si mesma é comunicar-se com os outros.

Em contato com o objeto de estudo, cada aluno expõe sua ideia, sua reflexão e num ciclo de concordâncias e discordâncias, humanizam-se. Só é possível educar-se quando me abro ao diálogo, pois o “isolamento não personaliza porque não socializa” (FREIRE, 2017),

no monólogo há a negação do homem, enquanto que “o diálogo, como encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo, é uma condição fundamental para sua real humanização” (FREIRE, 2017b, p. 185).

Todavia, os momentos de fala, de escuta, de concordância e discordância acontecem somente quando há respeito aos colegas, tolerância e abertura para novas aprendizagens, se um aluno discrimina o gosto ou a ideia do colega, se considera somente o seu gênero musical como o correto, para Freire (2017, p. 118) este não poderá “falar *com*, mas a elas, de cima para baixo”, assim, “o diferente não é o outro a merecer respeito, é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível”. Por conseguinte:

Escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. [...] é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. (FREIRE, 2017a, p. 117).

Compreendemos a importância de práticas que estimulem as relações dialógicas, que permitam esse processo de fala e escuta, provocando nos alunos constantes reflexões, inibindo assim a falta de humildade, a arrogância, a superioridade de uma pessoa ou de um conhecimento sobre o outro, que é uma transgressão da vocação humana do *Ser Mais*.

4.1.3 Aula 3 - Descrição da atividade

Nesse dia continuamos com a atividade referente ao Folclore com a turma A, como escolheram a música Marcha Soldado para tocarmos, iniciamos a execução. Providenciei uma partitura para o aluno Ricardo tocar toda a melodia (anexo C), pois ele é o aluno desta turma que está há mais tempo no Projeto Guri, e elaborei outro arranjo facilitado desta música para os demais alunos (anexo C).

Primeiro cantamos todos juntos, batendo palmas no primeiro tempo de cada compasso para que pudessem sentir a pulsação. No início, os alunos Paulo e Rafael apresentaram alguma dificuldade, porém os alunos Cauã e Ricardo os ajudavam. Cantamos mais uma vez usando alguns instrumentos de percussão, o triângulo, clavas e dois xilofones.

Eu levei alguns instrumentos de percussão, o triângulo, algumas clavas e dois xilofones, e disse a eles que poderiam escolher o instrumento que desejassem para realizarmos a atividade. Ricardo escolheu o triângulo, Cauã e Paulo escolheram o xilofone e o

Rafael ficou com as clavas. Propus que Paulo e Cauã tocassem a nota sol e ao repetirmos a música tocassem a nota lá, que serão as notas que irão tocar na flauta.

Cantamos duas vezes, pois percebi que já estavam sentindo a pulsação da música. Pedi para que os demais ouvissem a música, pois eu iria tocar com o Ricardo. Após passar com o Ricardo, corrigimos as passagens em que apareciam as notas ré (grave) e fá# (médio). Seguimos executando enquanto Ricardo tocava na flauta, eu e os demais alunos cantamos e tocamos os instrumentos de percussão.

Pedi algumas sugestões. Cauã e Paulo deram suas sugestões (veremos logo abaixo suas falas). Executamos com as sugestões apresentadas. Tocamos por três vezes eu, Cauã, Paulo, Rafael e Bruna. Tocamos todos juntos novamente, mas alguns alunos perceberam que estavam descontraídos e deram suas sugestões. Finalizamos tocando juntos corretamente.

4.1.3.1 Saberes dos alunos

Vejam a sugestão apresentada pelo aluno Cauã, integrante da turma A:

Cauã logo respondeu: podemos tocar um pouquinho mais rápido e no final mais devagar.

Cauã apresenta sugestões relacionadas com o andamento da música, procurando participar da atividade e cooperando para que a música apresente diferenças de andamento. Freire (2016b) orienta que a educação deve ser “desinibidora e não restritiva”, isto é, uma educação que promova e permita a participação do aluno, sendo capaz de intervir; para não ser um simples espectador de sua presença no mundo.

Quando Cauã sugere sobre o uso diversificado de andamento, sua resposta demonstra o interesse em executar uma música com variações de andamento, isso permite que ele vivencie maneiras diferentes de tocar a música, percebendo o que ocorre quando toca mais rápido e mais devagar, sentirá também suas limitações e seu desempenho, observando o que é mais fácil e mais difícil.

Koellreutter (1997 apud BRITO, 2011) apresenta um ensino musical no qual o aluno experimente e vivencie um conhecimento e depois lhe apresente o conceito, essa ação ele denomina de ensino pré-figurativo. O ensino pré-figurativo das artes é parte de um sistema de educação que incita o homem a se comportar perante o mundo, não como diante de um objeto, mas como o artista diante de uma obra.

Como exemplo de um ensino pré-figurativo, Koellreutter (1997, p. 42 apud BRITO, 2011, p. 38) afirma:

Ensinar a teoria musical, a harmonia e o contraponto como princípios de ordem indispensáveis e absolutos é pós-figurativo. Indicar caminhos para a invenção e a criação de novos princípios de ordem é pré-figurativo. Ensinar o que o aluno pode ler em livros ou enciclopédias é pós-figurativo. Levantar sempre novos problemas e lavar o aluno à controvérsia e ao questionamento de tudo o que ensina é pré-figurativo.

Entendemos a importância das sugestões de Cauã e as oportunidades de vivência no processo de aprendizagem do aluno, a fim de que este não apenas receba os conteúdos, mas que antes experimente e sinta os conteúdos por através de uma prática ativa e questionadora.

Através da vivência o aluno poderá assimilar o conteúdo com mais facilidade, experimentando de maneira lúdica conhecimentos necessários para melhor execução do seu instrumento, além de proporcionar uma aprendizagem prazerosa, incentivando sempre a participação do aluno

Solicitei mais sugestões e obtive as seguintes respostas:

C.O.: Rafael não respondeu.

Paulo disse: Vamos mais devagar.

Rafael não respondeu nada, novamente talvez pela sua própria condição, lembrando que ele tem o diagnóstico de autismo. Ele verbaliza muito pouco. Quando indagado sobre suas preferências, ele não se manifesta. Paulo participou opinando para que tocássemos mais devagar. Sua participação contribui, contribui para a construção de uma “relação dialógica” (FREIRE, 2017b), conforme já comentamos anteriormente sobre esta relação.

Ao opinar sobre um andamento, executando uma música com andamentos diferentes, vai de encontro com a afirmação de Gainza (2002, p.23), que “ensina que as atividades musicais devem sensibilizar o indivíduo, promover estimular seus processos de desenvolvimento mediante a participação ativa e o manejo da linguagem musical e sonora”. Sugerir um andamento permite ao educando compreender, apreciar, desenvolver a criatividade e suas formas de educar os ouvidos.

4.1.3.2 Reflexões sobre a prática pedagógica e seus processos educativos - Aula 3

Ao repassar as falas dos alunos nesta atividade, identificamos a participação dos alunos Cauã e Paulo, atitude está muito enfatizada pelo educador Paulo Freire, cujo

pensamento ensina que “quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom-senso” (FREIRE, 2017a, p. 61).

Incentivar a participação dos alunos, é permitir que este haja de maneira consciente durante as atividades, vivenciando, experimentando os conteúdos propostos pelo professor(a). Sugerir, questionar, pronunciar é humanizar, pois “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 2017a). Assim sendo, ao buscar por uma educação humanizadora, é preciso olhar para o aluno como um ser humano, não enfatizando somente o desenvolvimento técnico do instrumento, mas na formação humana do indivíduo.

A participação ativa dos alunos proporciona uma reflexão, e (re)construção de novos pensamentos, desafiando-os nas suas respostas, percebendo que *estão sendo* no mundo e por consequente são os atores principais de seu processo de aprendizagem.

Logo, atuar, participar, agir, sugerem ações em coletividade, e não pode realizar-se isoladamente, separada dos demais, mas só existe na “na comunhão, na solidariedade dos existires” (FREIRE, 2017). Observe que, quando os alunos apresentam algumas sugestões, solicitam que toquem todos “mais devagar”, portanto participar é pronunciar sua palavra, é “tomar distância” do objeto estudado, e em seguida por voz ao conhecimento elaborado decorrente de sua participação.

Inibindo a participação, desumaniza, castra-se a curiosidade, a criatividade dos alunos, ao contrário de que, quando o mesmo participa paulatinamente, compreende que o homem é um ser histórico e, portanto, capaz de construir sua história em comunhão com os outros no mundo em que vive, isto é, o local onde vivem, criam e produzem.

Portanto, quando o aluno participa, sincronicamente ele reflete sobre algo, auxiliando na leitura do mundo para então transformá-lo, tornando-se capaz de identificar situações de opressão, agindo sem imposição de ideias, pautando em relações dialógicas.

4.1.4 Aula 4 - Descrição da atividade.

As alunas da turma B escolheram as músicas Marcha soldado (anexo C) e Escravos de Jó (anexo C). Preparei algumas atividades para iniciarmos o estudo da música Marcha Soldado.

Sugeri que cantássemos a música por duas vezes batendo palmas somente no primeiro tempo, e assim que a pulsação estivesse correta duas alunas bateriam palmas e as demais tocariam na flauta as primeiras notas de cada compasso.

C.O.: As alunas cantam batendo palmas no primeiro tempo por duas vezes. Em seguida Cecília e Carla se prontificam em tocar as primeiras notas na flauta. As alunas tocam, mas quando aparecem algumas colcheias não conseguem executar no tempo correto.

Ao perceber essa dúvida, propus que executassem a escala de ré maior devido ser a tonalidade da música. Executamos a escala usando figuras de semínimas e colcheias pois serão as figuras musicais presentes na partitura

C.O.: As alunas tocam conforme foi sugerido. Logo após tocam a música executando somente o primeiro tempo de cada compasso, finalizando a atividade proposta.

Continuamos com a aula.

C.O.: Cecília sugere para tocarmos somente as colcheias.

E assim prosseguimos. Nesse dia utilizei um xilofone para marcar o pulso da música. Percebo que as alunas apresentam dificuldades na emissão da nota ré (região grave do instrumento). Para auxiliar nessa dificuldade, tocamos novamente a escala de ré maior, porém a nota ré grave será a base e tocamos da seguinte maneira: Ré-mi; Ré-fá#, Ré-la; Ré-si; Ré-do#; Ré-mi; Ré-Ré. E assim executamos por algumas vezes. Tocamos a música Marcha soldado inteira e propus de tocá-la na apresentação de final de semestre. As alunas concordam.

C.O.: Mariana: Há alguns compassos difíceis, mas vou estudar em casa.

Repassamos a música por algumas vezes e logo percebemos melhora na execução. Comento que iremos ensaiar para apresentarmos. Finalizamos a aula.

4.1.4.1 Saberes dos alunos

Durante a realização da atividade foram sugeridos alguns exercícios, mas queremos destacar o comentário abaixo:

C.O.: As alunas cantam batendo palmas no primeiro tempo por duas vezes. Em seguida Cecília e Carla se prontificam em tocar as primeiras notas na flauta. As alunas tocam, mas quando aparecem algumas colcheias não conseguem executar no tempo correto.

C.O.: Cecília sugere para tocarmos somente as colcheias.

As alunas executam a atividade indicada, porém elas se prontificam em tocar de outra maneira surgindo um desafio ao chegarem nas colcheias. Há um desafio a ser vencido pelas alunas, cooperando para a melhora da técnica no instrumento, para o aprendizado de um novo ritmo musical. Beineke (2003, p. 92) escreve que “os alunos precisam se sentir desafiados, e é necessário que eles se sintam capazes de atingir os objetivos propostos. E mais do que isso, precisamos ter consciência de que esses graus de desafio/dificuldade diferem para cada aluno”.

Ser desafiado, permite que o aluno se sinta participante da construção de seu conhecimento, incentiva-o a refletir em busca de soluções para a questão que está a sua frente, podendo agir em conjunto com os demais alunos para juntos executarem uma música.

Ao serem colocados em desafios constantemente, os conhecimentos musicais poderão ser aprendidos com mais facilidade, pois irão vivenciar primeiro na prática e depois receberão a explicação teórica, considerando que, além dos conhecimentos musicais, as relações interpessoais serão beneficiadas, pois cada aluno poderá ajudar o colega na mesma dificuldade e talvez explicando de uma maneira mais fácil de ser compreendida entre eles.

Seguindo nos comentários, observamos que logo mais adiante a aluna Cecília sugeriu para executar somente as colcheias. Não é possível afirmar com exatidão qual o motivo dessa sugestão, talvez se sentia mais confiante em executar essas figuras musicais mesmo não estando perfeitas; mas é possível ter percebido algum progresso levando a sugerir que tocassem somente as colcheias.

No decorrer da aula, várias atividades foram sugeridas com o objetivo de chegar à execução das músicas. Foram realizadas as seguintes atividades:

- 1- Todas juntas deveriam bater palmas somente no primeiro tempo. Em seguida, duas alunas deveriam bater palmas e as demais deveriam tocar na flauta as primeiras notas de cada compasso.
- 2- Execução da escala de ré maior usando figuras de semínimas e colcheias.
- 3- Execução da escala de ré maior, porém a nota ré grave será a base e será tocado da seguinte maneira: Ré-mi; Ré-fá#, Ré-la; Ré-si; Ré-do#; Ré-mi; Ré-Ré.

As atividades são planejadas de acordo com as dificuldades apresentadas pelas alunas, buscando trabalhar ritmo, sonoridade, aspectos técnicos do instrumento, andamento, dentre outros aspectos. Utilizar uma variedade de atividades, além de desenvolver as habilidades instrumentais, permite o desenvolvimento rítmico e de sua percepção auditiva (BEINEKE, 2003, p. 89), aumentando a autonomia em relação à partitura, executando com maior segurança.

Swanwick (1994, p. 7) ensina que:

A ação complexa de se tocar um instrumento não pode ser abordada seguindo-se um único método, pois a aprendizagem musical acontece por meio de um engajamento multifacetado: solfejando, praticando, executando os outros, apresentando-se, integrando ensaios e apresentações em público.

Há uma necessidade de buscar recursos e elaborar atividades diversificadas para que o aluno desenvolva as habilidades necessárias para executar o seu instrumento, pois a música não é um conjunto de notas ordenadas de acordo com uma regra de combinações (BRITO, 2015), mas é preciso que a construção do conhecimento musical ocorra a partir de um fazer inteligente e prático, diferente de um fazer meramente teórico.

4.1.4.2 Reflexões sobre a prática pedagógica e seus processos educativos - Aula 4

Ao buscar por uma educação musical que valorize o aluno como centro do processo de aprendizagem, é preciso promover atividades que permitam uma participação ativa, usando recursos metodológicos e tendo ideias criativas para que este indivíduo compreenda os conteúdos estabelecidos pelo educador, mas que também adquira conhecimentos para o seu desenvolvimento humano.

Freire (2017b) ensina que a prática educacional deve ser problematizadora, que promova constantemente discussão, reflexão, solução de problemas, evitando a memorização mecânica de conteúdos.

Em consonância com o pensamento de Freire (2017b), Gainza (2018, p.55) escreve que “os conhecimentos musicais adquirem sentido através do fazer”, ou seja, ao estudar uma música é necessário elaborar atividades nas quais o aluno possa experimentar os conteúdos presentes na música, tornando mais fácil e agradável a aprendizagem de determinado repertório. Durante essa vivência, o aluno pode ser levado a questionar, indagar, buscando recursos, propondo ideias para que junto com os colegas alcancem o resultado final, que é a execução da música.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. (FREIRE, 2017b, p. 98).

A prática tradicional do ensino de música, valoriza o ensino de conteúdos através da teoria. Destacamos que não desejamos fazer uma crítica destrutiva em relação à prática teórica, pois reconhecemos que há momentos em que a verbalização de conteúdos é necessária, mas estamos refletindo e sugerindo que os alunos vivenciem, experimentem, que atividades desafiadoras sejam utilizadas a fim de beneficiar o ensino do instrumento musical.

Portanto, ao promover uma prática musical problematizadora, os alunos vão percebendo criticamente os conteúdos abordados, além de cooperar para uma reflexão de “como *estão sendo* no mundo”, cooperando para sua humanização.

4.1.5 Aula 5 - Descrição da atividade.

Nesse dia Cecília é a primeira a chegar e logo pergunta se iremos continuar com a música Marcha soldado. Respondo que sim e que vamos iniciar a música Escravos de Jó. Carla e Mariana chegam para a aula. Lara não veio na aula naquele dia. As alunas se organizam. Distribuo as partituras das músicas que vamos estudar. Proponho o solfejo melódico da música Marcha Soldado batendo palmas no primeiro tempo. E assim fazemos por duas vezes. Na próxima atividade, Carla e Mariana tocam as notas do primeiro tempo e eu e Cecília tocamos as notas do segundo tempo. Expliquei deverão substituir por pausas o tempo que não irão tocar. Tocamos por três vezes. Mariana apresenta uma sugestão:

C.O.: **Mariana:** Poderíamos trocar os “lugares”, ou seja, quem toca o primeiro tempo irá tocar o segundo tempo e vice-versa.

Tocamos também por três vezes. Proponho tocar a música completa todas juntas. Repetimos. Ficou muito boa a execução. Passamos para a música Escravos de Jó. Todas sorriem. Pergunto por que a alegria. As alunas respondem:

C.O.: Cecília logo responde: Ah, essa música é muito legal, adoro ela.

Mariana: É um pouco fácil.

Carla: Na minha escola já realizamos uma atividade de passar o copo com ela, mas a professora criava alguns desafios difíceis que precisam de muita atenção.

Fazemos um solfejo melódico num andamento devagar. Em seguida, o solfejo é batendo palmas de acordo com a melodia, cantando todas as notas. Solfejamos por três vezes. Seguimos para tocar na flauta tocando uma vez inteira. Após isso, trabalhamos os compassos que havia colcheias. Yasmim se propõe a solfejar e as demais tocam na flauta. Depois, Mariana e Carla realizam o solfejo enquanto as outras tocavam. Tocamos todas juntas. Risos. Todas comentam:

C.O.: Nossa, essa foi mais fácil que Marcha Soldado.

E assim finalizamos a aula.

4.1.5.1 Saberes dos alunos

Dando continuidade na aula anterior, prosseguimos estudando a música Marcha Soldado. Após uma sugestão proposta para as alunas, temos uma fala da aluna Mariana:

C.O.: Mariana: Poderíamos trocar os “lugares”, ou seja, quem toca o primeiro tempo irá tocar o segundo tempo e vice-versa.

A aluna sugere uma troca na execução da atividade, assim a colega que está executando algo passará a oportunidade para a outra amiga. Ceder o lugar e/ou dar oportunidade para outra pessoa é uma ação que agrega algumas reflexões como por exemplo: ceder lugar é permitir que o outro desempenhe a mesma atividade que estou fazendo (no caso da atividade em questão), podendo fazer de uma maneira diferente que eu não conhecia, aprendendo com essa pessoa. Ceder a oportunidade de “falar” tanto através do seu instrumento como de voz para os demais colegas de turma. Ceder e ou dar oportunidade é considerar que o outro que está junto a mim é tão importante quanto para minha relação e aprendizado.

Tão atual e necessária nos dias atuais, a atitude de ceder e ou dar oportunidade vem acompanhada pelo respeito ao próximo, pois se o respeito, dou-lhe o direito de se manifestar, de se expressar, de ser *Ser mais*. Se não o amo, se não o respeito, se o considero inferior a mim, não lhe darei a oportunidade, estarei pondo em ação o *ser menos*.

Nessa mesma aula iniciamos a música Escravos de Jó, vejamos alguns comentários:

C.O.: Cecília logo responde: Ah, essa música é muito legal, adoro ela.

Mariana: É um pouco fácil.

Carla: Na minha escola já realizamos uma atividade de passar o copo com ela, mas a professora criava alguns desafios difíceis que precisa de muita atenção.

A aluna Cecília manifesta um grande interesse na música Escravos de Jó, mesma atitude já citada na aula 1, quando comenta que brincava com essa música na escola. Essa motivação da aluna, segundo Beineke (2003, p. 90), auxilia na aprendizagem tornando mais fácil a compreensão dos objetivos propostos durante a realização das atividades, havendo maior envolvimento do aluno.

Já nas falas das alunas Mariana e Carla, vemos um relato sobre facilidade e desafios propostos em relação à música Escravos de Jó. As atividades são elaboradas de acordo com as dificuldades apresentadas pelas alunas, com isso vão progredindo na aprendizagem, na aquisição de conhecimentos teóricos e práticos do instrumento passando a perceber o que é fácil e difícil, sendo capazes de comparar, de escolher, de decidir.

Freire (2017a, p. 51) escreve que “conforme os seres humanos, vão intervindo na criação das coisas a fim de suprir suas necessidades, já não é possível existir sem assumir o direito de decidir, de lutar, de fazer política”. Assim como não é possível viver em sociedade sem sua atuação como sujeito de sua história, no ensino de música ocorre de maneira semelhante, não é correto que este aluno não participe, que não questione, pois ficando emudecido não poderá adquirir conhecimentos necessários para o aprendizado do instrumento e também para sua formação como ser humano.

4.1.5.2 Reflexões sobre a prática pedagógica e seus processos educativos - Aula 5

Apropriando-se novamente do pensamento de Kater (2004), segundo o qual a “conjugação de música e educação podem resultar uma ferramenta capaz de promover processos de conhecimento quanto de autoconhecimento”, compreendemos que a atitude “trocar de lugar” durante a realização de uma atividade entre as alunas é um dos resultados desta conjugação.

Refletindo um pouco mais sobre a questão de ceder o lugar para a colega, entende-se que quem cedeu o lugar atentou para a valorização do Outro dentro do grupo. Este Outro também tem o direito de fazer o que estou fazendo, pode me ensinar algo diferente, e também pode aprender com este ato de ceder o lugar, a oportunidade; e quem recebe este ato, poderá sentir o respeito, o amor, motivando-se a participar.

Quando o aluno é o centro da aprendizagem, no decorrer das atividades, ações como “trocar de lugar”, ceder a vez para falar, apresentar ideias, devem estar presentes. Quanto mais provocados e desafiados são os alunos, novas compreensões e respostas vão surgindo, eganjando-se para um melhor aprendizado.

Observe que a aluna Carla relata que sua professora criava novos desafios. Portanto, compreendemos que além de praticar uma educação que busca a humanização do aluno, é preciso promover novos desafios, nos quais o fazer esteja em evidência, evitando a memorização vazia de conteúdos, o que não favorece a reflexão e compreensão dos mesmos.

4.2 Abordagem do repertório brasileiro: Músicas Indígenas

4.2.1 Aula 1 - Descrição da atividade

Na última aula relacionada ao folclore, solicitei aos alunos da turma A que trouxessem alguma música indígena, pois iríamos iniciar atividades com esse assunto. Todos chegaram querendo mostrar suas músicas. Pedi que se sentassem enquanto colocava algumas palavras fixadas na parede.

Perguntei: Quem deseja mostrar sua música?

C.O.: Paulo disse: Eu trouxe a música Mborai Marae Xamanica.

Perguntei: Por que escolheu essa música?

C.O.: Paulo: Ah, ouvi o som do chocalho.

Eu levei meu tablete e assim localizamos no YouTube a música escolhida por cada aluno. Todas as músicas são de livre acesso no YouTube.

Abaixo está o link da música escolhida por Paulo.

https://www.youtube.com/watch?v=B_HbllashuM

Cauã trouxe a música do cantor Djavan, Cara de Índio. Perguntei: O que você achou de interessante nesta música? Logo abaixo está o link da música do aluno Cauã.

C.O.: Cauã: Acho que fala dos problemas que eles têm, bom, isso foi o que minha mãe me ajudou a entender.

Abaixo está o link da música escolhida por Cauã.

<https://www.youtube.com/watch?v=igQdX6cyf2M>

Ricardo levou a música Kworo Kango, da tribo Kauapó.

C.O.: Ricardo: Eu trouxe essa música pois tem os instrumentos que são usados pelos indígenas (as flautas, os chocalhos).

Abaixo está o link da música escolhida por Ricardo.

<https://www.youtube.com/watch?v=TQNMkjniq-w>

Em seguida, coloquei o Cd com músicas indígenas das educadoras Magda Pucci e Berenice de Almeida (2017). Ouvimos as faixas 01, 03 e 05. Todos estavam atentos. Perguntei: Vocês reconhecem essas músicas?

C.O.: Ricardo: São músicas de indígenas. Na semana passada foram alguns indígenas na minha escola. Eles contaram algumas coisas sobre a vida, a comida e outras coisas que eu não me lembro agora. Ah, tocaram alguns instrumentos.

Cauã: Música indígena.

Mario e Paulo não responderam nada.

Numa roda de conversa iniciamos uma exposição sobre o mundo indígena. Perguntei aos alunos sobre o que conhecem sobre esses povos.

C.O.: Cauã: Minha professora disse que quando os colonizadores chegaram no Brasil os povos indígenas já estavam aqui, e que foram usados para trabalhar nas plantações e sofreram muito.

Ricardo: Eu também aprendi isso. Sei também que eram chamados de preguiçosos porque não queriam trabalhar.

Bruna: Eu também aprendi a mesma coisa.

Paulo e Mario não se manifestaram.

Fiz outra pergunta: O correto é falarmos índio ou indígena?

C.O.: Cauã: Indígena, porque índio é quem nasce na Índia, aqui são os povos indígenas.

Bruna e Ricardo responderam a mesma coisa que Cauã.

Continuando com a aula, expliquei que quando Cristóvão Colombo chegou na América os indígenas já habitavam as terras “desocupadas”. Por achar que estava na Índia, deu-lhes o nome de índio, mas o escritor indígena Daniel Munduruku explica que:

[...] a palavra índio também tem uma conotação ideológica muito forte, e faz com que as pessoas liguem a aspectos ruins, como achar que índio é preguiçoso, selvagem, canibal ou atrasado. Por este motivo é mais adequado

dizer ‘indígena’, que significa ‘aquele que pertence ao lugar’, ‘original do lugar’. (MUNDURUKU, 2013).

Perguntei se conheciam alguma palavra do nosso cotidiano de origem indígena. Todos ficaram pensativos. E passei a mostrar as palavras que havia grudado ao redor lousa: Mandioca, Tapioca, Bertioiga, Piracicaba, Ipanema e Jericoacoara.

Disse: Vocês conhecem algumas dessas palavras?

C.O.: Ricardo: Mandioca, Ipanema que é uma praia conhecida no Rio de Janeiro.

Cauã: Conheço só mandioca e tapioca.

Paulo: Mandioca

Bruna: Mandioca.

Muito bom, ficaram faltando as palavras Bertioiga que é uma praia localizada no estado de São Paulo, Piracicaba, que é uma cidade que fica no estado de São Paulo e Jericoacoara, também uma praia, mas localizada no Estado do Ceará.

Vimos algumas figuras que mostram a arte indígena feita na cerâmica, algumas pinturas corporais e a arte plumária. Expliquei que usam nas pinturas muitos traços em várias direções tanto nas pinturas corporais como nas cerâmicas. Há também as plumas usadas em cocar e nos instrumentos musicais.

A música está presente nos rituais, como, por exemplo, quando um adolescente passa para a vida adulta, e então precisam realizar inúmeras atividades como “bater água” no rio durante várias horas do dia por cerca de um mês, para testar sua resistência. Li para os alunos a seguinte frase de um indígena que revela como a música está presente na vida de todos eles:

A música é para nós, povos indígenas, é nativa, tanto quanto o mais velho ancião. É nativa porque nasce conosco, tem cheiro de fumaça, gosto de mapati e é pintada de urucum e jenipapo. Há música no canto da parteira que acalma a mãe que vai parir e, do lado de fora da moloca, o pajé do som do maracá, entoia seus cânticos sagrados para afastar o mal e acalantar os espíritos. O canto faz parte do nosso cotidiano. Cantamos quando nascemos e quando morremos. Há cantoria para pescar, e para caçar. Quando chove ou quando faz sol. Cantamos nos rituais de paz e de guerra. Celebramos a vida através do canto. (PUCCI; ALMEIDA, 2017, p. 118).

C.O.: Cauã: Eles usam a música para tudo.

Ricardo: Então eles cantam o tempo todo.

Respondi que a música é algo muito importante para os indígenas e para todos nós seres humanos.

Prosegui mostrando alguns instrumentos que usam durante as músicas: para soprar usam algumas flautas, porém diferentes das que nós conhecemos, para acompanhar usam tambores, chocalhos de pé ou de mão, paus de chuva. Vocês irão observar que a música indígena é composta por melodias que se repetem por várias vezes, com um ritmo marcado pelos pés e com um som anasalado.

Após essa contextualização ouvimos três músicas indígenas para iniciarmos algumas atividades. Em cada uma delas, perguntava qual instrumento conseguiam identificar. Vejamos algumas respostas. Ao ouvirem a música 01, perguntei qual instrumento conseguem identificar.

C.O.: **Cauã:** É um instrumento de sopro, uma flauta como a que você mostrou.

Ricardo: Também acho que é uma flauta.

Paulo: Balançou a cabeça e disse que não sabia.

Mario ouve, mas não respondeu nada.

Com a música 05 perguntei: Quais instrumentos vocês conseguem ouvir?

C.O.: **Cauã:** Ah é aquele que usa na capoeira.

Ricardo: Nossa eu sei qual é, mas não estou conseguindo lembrar.

Paulo: É berimbau. Eu perguntei: Como você identificou?

Paulo: É porque o meu pai tem e já fui ver capoeira.

Com a música 03 todos ficam atentos. A sala fica silenciosa.

C.O.: **Ricardo:** Tem criança.

Cauã: Tem criança e adultos. Tem mais gente.

Paulo: Tem muita gente cantando tudo misturado.

Cauã: Tem crianças e depois gente grande.

Ricardo: Eles repetem as mesmas coisas.

Respondi: Nesta música há vozes de crianças e depois entra um coral cantando outra coisa.

Perguntei: E os instrumentos?

C.O.: **Ricardo** e **Cauã** respondem: Chocalho.

Pergunto: Há outros instrumentos ou somente chocalho?

C.O.: **Ricardo:** Somente chocalho.

Proponho para cantarmos essa música. Saulo me ajuda a escrever na lousa.

C.O.: Ricardo fala que irá cantar a voz das crianças.

Cauã: Então nós iremos cantar a parte que canta os adultos.

Termino de escrever na lousa (figura 6) e passo com o Ricardo a voz das crianças.

Figura 6 - Letra da música: “Mamo oime nde rory”

<p>LETRA DA MÚSICA</p> <p>Mamo oime nde rory (2x)</p> <p>Tekohápyma oime (2x)</p>	<p>PRONÚNCIA</p> <p>Mamoiménderory</p> <p>Tecorrá pimaoimé</p>
<p>TRADUÇÃO</p> <p>Onde está sua alegria?</p> <p>Minha alegria está no tekoha.</p>	

Fonte: produção da própria autora

Expliquei que, segundo as pesquisadoras Magda e Berenice (2017):

[...] essa música faz parte do repertório da comunidade Kaiwá de Itay (Casa de reza Merenciana), próxima a Dourados, Mato Grosso do Sul. A letra da canção se refere ao **tekoha**. *Tekoha*, para os Koiwá, ou *tekoa*, para os Mbya, significa mais que um espaço geográfico ou um simples meio de sobrevivência. Representa a terra onde os Guarani celebram suas tradições vividas no cotidiano, é um lugar de forte ligação com os elementos da natureza e seus ancestrais.

Mamo oime é uma canção usada para a valorização cultural e luta, que vem marcando a vida dos Koiwá desta região (PUCCI; ALMEIDA, 2017, p. 189).

Após essa explicação, cantamos por algumas vezes, primeiro pronunciamos a letra para depois cantarmos. Cantamos em duplas, pois percebi que quando cantavam juntos eles ficavam confusos em relação à pronúncia. Cantamos nas seguintes duplas, Cauã e Ricardo, Bruna e Ricardo, e novamente Ricardo e Mario. Cauã e Paulo cantam animados.

C.O.: Cauã: Agora vamos todos juntos.

Cantamos uma vez e ficou um pouco desenganchado. Tentamos mais quatro vezes até que conseguimos cantar.

C.O.: Cauã: Nossa, superlegal.

Finalizamos a aula com a sugestão de Pedro para cantarmos mais algumas vezes na próxima aula.

4.2.1.1 Saberes dos alunos.

Nessa aula iniciamos algumas atividades com o objetivo de apresentar algumas informações sobre os povos indígenas. Conhecer esses povos, é aprender sobre nossas origens, apropriando-se de fatos remotos e atuais, refletindo sobre pensamentos e ações que incidem nessa comunidade, excluindo-as, tirando muitos de seus direitos. É conhecer um pouco do Outro, que teve sua terra invadida, “conquistada” em busca de uma modernidade. Por fim, é conhecer um pouco das “Epistemologias do Sul”, cuja dominação exclui todos os saberes, conhecimentos e experiências desse grupo tido como inferior.

Seguindo no relato dessa atividade, solicitei aos alunos que trouxessem alguma música relacionada ao tema. Relendo algumas falas dos alunos da turma A, podemos identificar o motivo que levou cada aluno a trazer a sua música: Paulo identifica o som do chocalho; Cauã, com a ajuda de sua mãe, compreende alguns problemas sociais enfrentados pelos índios; Ricardo escolhe a sua música por conter os instrumentos indígenas. Observamos que os alunos demonstram motivos interessantes relacionados com a escolha, seja na identificação dos instrumentos ou dos problemas indígenas, realizando reflexões diversificadas sobre um determinado assunto, tornando-se capazes de participar, de discutir, construindo seu conhecimento. Esses momentos são considerados como fonte de conhecimento reflexivo e criação (FREIRE, 2017b, p. 127).

[...] e é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as suas ideias, suas concepções. Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres históricos. (FREIRE, 2017b, p. 128).

Quando cada aluno apresenta o seu motivo de escolha, cria-se uma relação dialógica entre eles, fundada no respeito mútuo, esperando pacientemente a sua hora de falar, resultando na construção do Ser mais. Há também a “partilha de saberes”, pois todos os motivos de escolha citados abordam conhecimento alusivo aos povos indígenas, permitindo essa troca de saberes entre os alunos.

Durante a contextualização, verifica-se que os alunos descrevem os conhecimentos adquiridos na escola, citando os maus tratos vivenciados pelos indígenas e a maneira correta como devem ser chamados.

O aluno Cauã apresentou-se muito participativo e rápido em responder as perguntas que eram feitas. Não é possível afirmar e ou descrever como a professora deste aluno elaborou a aula relacionada aos povos indígenas, mas demonstra ter sido uma boa experiência, assim como o aluno Pedro que teve a visita de um indígena na sua escola. Mas há um interesse e uma curiosidade, que permite aos alunos “criticizar”, deixando de ser uma “curiosidade ingênua tornando-se então epistemológica” (FREIRE, 2017a, p. 32); aquela curiosidade que conduz a indagações, questionamentos, aproximando-se do objeto de conhecimento de uma maneira mais reflexiva. Podemos citar como exemplos de reflexões a maneira como os povos indígenas eram tratados, propondo questões como: Será que realmente eram preguiçosos? Será que o tipo de trabalho forçado executado por eles, não era algo diferente do que faziam e por isso não conseguiam fazer? É correto pôr uma pessoa para executar um trabalho forçado? Quando uma pessoa é obrigada a fazer um trabalho forçado, damos o nome de trabalho escravo, vocês acham que há trabalho escravo nos dias atuais? Atividades como essas podem conduzir a uma curiosidade epistemológica, auxiliando na reflexão de vários assuntos.

Com a turma B foi utilizada a mesma contextualização aplicada na turma A. Os alunos da turma B também fizeram comentários importantes demonstrando interesse e participação logo em seguida da apresentação dos instrumentos usados na música indígena.

C.O.: Ricardo e Mariana logo comentam que já viram desta flauta sendo tocada por um indígena no centro da cidade.

Ricardo e Mariana identificam o instrumento que faz parte da música indígena, trazem consigo uma informação que foi adquirida através do próprio integrante da comunidade indígena. Carla faz o seguinte comentário:

C.O.: Carla: Eles tem instrumentos exóticos.
Fernanda: É bem diferente das músicas atuais.

A fala de Carla, expressa o entendimento de que os instrumentos usados na música indígena não são os mesmos que ela está habituada a ouvir, resultando numa sonoridade musical diferente de sua experiência musical. O mesmo ocorre com a fala de Bruna comentando ser uma música oposta às tocadas nos dias atuais.

Compreendemos que o repertório indígena é algo diferente e estranho para os alunos, são músicas que não fazem parte das músicas que ouvem no seu cotidiano, por isso ressaltamos a importância de apresentar aos alunos o repertório aqui proposto nesta dissertação, pois a reflexão sobre outras músicas diferentes da sua, amplia seus horizontes, despertando o respeito e a atenção em relação às outras culturas. O foco não se encontra no gostar ou não, mas sim na compreensão da riqueza da diversidade cultural e do quanto podemos ampliar nosso repertório.

Quando conhecemos a cultura e o modo de vida do Outro, os conhecimentos se ampliam, podendo apresentar sentimentos como repulsa, identificação, encantamento ou estranhamento, mas é a partir desses sentimentos que reflexões podem surgir, abrindo-se para o respeito e o diálogo, promovendo uma construção de um ser humano melhor.

Após essa conversa, seguimos para a audição de algumas músicas. As músicas 01 e 05 são músicas que apresentam apenas sons de instrumentos musicais, na música 03 há participação de crianças, instrumentos musicais e um grupo de adultos. Na turma A, os alunos Cauã e Ricardo logo identificam os instrumentos na música 01, porém na música 05, os alunos fazem uma relação com a capoeira para tentar lembrar o nome. Paulo logo responde, vejamos novamente a fala dos alunos.

C.O.: Cauã diz: Ah, é aquele que usa na capoeira.

Ricardo: Nossa eu sei qual é, mas não estou conseguindo lembrar.

Paulo: É berimbau. Eu perguntei: Como você identificou? **Paulo:** É porque o meu pai tem e já fui ver capoeira.

Compreendemos que os alunos no percurso de seu processo de aprendizagem realizam associações, trazem à memória situações de seu cotidiano, de seu mundo, e a partir disso, novos conhecimentos são (re) construídos. Neste contexto, o aluno Paulo, por frequentar rodas de capoeiras, logo reconheceu o som do instrumento usado nessa prática.

Continuando na atividade de apreciação, quando iniciamos a audição com a música 03, os alunos participam respondendo o que ouvem, identificando os instrumentos e também como as vozes vão surgindo na música. Relendo as respostas abaixo dos alunos, mesmo não respondendo corretamente sobre a forma como a música é constituída, eles conseguem

identificar quando cantam somente as crianças, quando são adultos e crianças, o que reaparece etc. Porém acreditamos que a identificação dos elementos constitutivos da música é um processo gradativo, pois conforme vão exercitando a audição, participando das atividades de apreciação, haverá o aperfeiçoamento colaborando para a construção de conhecimentos musicais.

C.O.: Ricardo: Tem criança.

Cauã: Tem criança e adultos. Tem mais gente.

Paulo: Tem muita gente cantando tudo misturado.

Cauã: Tem crianças e depois gente grande.

Ricardo: Eles repetem as mesmas coisas.

No momento de cantarmos a música 03, os alunos organizam-se entre eles para decidir qual colega irá cantar determinado momento, até que todos finalmente cantam juntos. A iniciativa de organização dos alunos permite que os mesmos percebam a importância de cada um dentro do grupo, e que todos são fundamentais para alcançar o resultado de ter uma boa execução musical. Podemos fazer uma breve comparação com uma orquestra, observe que há vários instrumentos que tocam primeira e segunda voz, no naipe de percussão há uma variedade de instrumentos e todos são fundamentais para que uma obra musical seja interpretada; da mesma forma que o pequeno grupo de alunos ao ensaiar a música indígena, todos são fundamentais.

4.2.1.2 Reflexões sobre a prática pedagógica e seus processos educativos - Aula 1

Trazer aos alunos um pouco sobre os povos indígenas, é incentivar o respeito às diferenças, provocando uma atitude de aproximação com o Outro, adentrando um mundo repleto de expressões culturais elaboradas de acordo com suas próprias percepções de mundo. A lei 11.645/2008 propõe a inserção da temática indígena e africana no currículo escolar, porém, mesmo com a existência deste documento, compreendemos a importância de mostrar aos alunos os saberes e conhecimentos desses povos, que devido há muito tempo são considerados inferiores em relação aos conhecimentos europeus e americanos, tido, como modelos.

Em consonância com este pensamento, Freire (2017b, p. 189) ensina sobre o “mito da inferioridade ‘ontológica’ de determinado grupo, comunidade, cultura e o da superioridade de outros”, ou seja, os saberes produzidos pelos povos indígenas são inferiores e os saberes europeus e americanos superiores.

Oferecer aos alunos práticas musicais que envolvam o repertório indígena, além de ampliar o conhecimento referente ao seu modo de vida, hábitos, costumes, permite ao aluno refletir sobre as diferenças e semelhanças entre o seu mundo e o mundo indígena, provocando reflexões sobre a importância do respeito e compreensão ao modo de vida de Outro.

Esta percepção de reconhecer a diferença entre a música indígena e a música que os alunos estão habituados a ouvir, está presente nas falas das alunas Carla, que fala sobre a diferença dos instrumentos, e Fernanda, quando compara a música indígena com as músicas atuais. As alunas perceberam as diferenças entre as músicas e como são elaboradas, aproximando-se, desta maneira, um pouco mais de uma outra cultura e outros saberes.

Opondo-se à ação antidialógica, durante a realização da atividade, os alunos da turma A trouxeram uma música de livre escolha, expondo o motivo de sua escolha. O direito de escolha, assim como o direito de falar, pronunciar, é intrínseco ao ser humano, sendo uma das condições necessárias para sua humanização; o oposto disto, impedindo-o em algumas dessas ações, desumaniza-se.

Koellreutter (apud BRITO, 2011) afirma que “quando se trata da educação musical, ele propõe que os processos de aquisição de competências musicais de cada indivíduo, ocorra uma efetiva interação com o fazer musical, pela integração de corpo e mente, prática e teoria”. Desta maneira, durante a atividade, para uma melhor experiência dos alunos, procuramos através do canto, da apreciação, da audição, observando como a música é elaborada, promover ações que colaborassem na aquisição de conhecimentos musicais como, por exemplo, forma da música, pulsação; e ainda, experiências relacionadas aos povos indígenas, integrando na prática a teoria musical e na mente as questões indígenas. Destacamos que, o modo de executar as atividades, também se enquadram ao modelo T(E)C(L)A, usado como modelo pedagógico no Projeto Guri.

4.2.2 Aula 2 - Descrição da atividade.

Todos chegaram e foram se sentando nos lugares que desejavam.

C.O.: Cauã pergunta: Profª, iremos continuar com a atividade de música indígena?

Respondo: “Sim”. E pergunto: Você deseja cantar a música que começamos a cantar na aula passada?

C.O.: Cauã: Ah, eu canto. Já decorei.

Ricardo: Eu também já sei a música, decorei.

Pergunto para Paulo: Você se recorda da música que estamos cantando?

C.O.: Fica pensando por alguns minutos e responde. **Paulo:** “Eu não me lembro”.

Eu levei uma folha com a letra da música em Guarani, a pronúncia em português e o significado da música.

Novamente repetimos a música, praticando de maneira bem devagar a pronúncia da letra da música. Ao perceber que todos já conseguiam falar, iniciamos o canto da música. Cantamos num andamento lento. Francisco por apresentar dificuldades na fala, teve ajuda de Saulo.

Após ensaiarmos, proponho que cantemos juntos com o CD. A música se inicia e todos atentos cantam juntos. Timidamente os alunos cantam. Pergunto: “Quais sugestões vocês poderiam dar para cantarmos”?

C.O.: Ricardo: Eu canto a parte das crianças e você (referindo-se a mim), **Cauã e Paulo** a parte que entra os adultos.

Coloco o CD novamente, e todos esperam o momento de iniciar. Ricardo começa a cantar: “Mamo oime nde rory (2x)”, em seguida eu, Saulo e Pedro: “Tekohápyma oime (2x).” Cantamos juntos com o CD e fica interessante a atividade.

C.O.: Ricardo diz: Vamos mais uma vez. Cantamos novamente.

Cauã: Agora vamos cantar somente nós.

Todos cantam. Paulo se esforça em cantar e participar da aula.

C.O.: Paulo: Podemos cantar mais uma vez?

Cantamos. Ao terminar Ricardo se manifesta:

C.O.: Ricardo: Nossa já vou para casa cantando essa música.

Finalizamos a aula.

4.2.2.1 Saberes dos alunos.

Nesse dia continuamos a atividade já iniciada em aula anterior, na qual a proposta era cantar uma música indígena. Ao retomar a atividade, quando pergunto para o aluno Cauã se ele deseja começar a cantar a música, tenho a seguinte resposta:

C.O.: Cauã: Ah, eu canto. Já decorei.

Ricardo: Eu também já sei a música decorei.

Durante a execução da atividade, estes dois alunos sempre demonstraram um grande interesse pela música, dando sugestões de como cantar, onde cada aluno deve cantar. Reconheço que por ser uma música indígena, com uma letra e pronúncia um pouco difícil e por não ser um repertório presente no cotidiano dos alunos, o relato dos alunos sobre ter decorado a música, foi muito prazeroso, além de ser um desafio superado por eles mesmos. Pois, conforme já citamos, “ao mesmo tempo em que os alunos precisam se sentir desafiados, é necessário que eles se sintam capazes de atingir os objetivos propostos” (BEINEKE, 2003, p. 92).

Por meio de pequenas ações que auxiliem na construção deste sentido de “ser capaz”, “eu tenho condições para realizar tais ações”, o aluno irá adquirindo segurança e consciência para resolver, decidir e conquistar seus direitos, humanizando-se, e para isso “requer que o indivíduo seja ativo e responsável” (FREIRE, 2017b, p. 76).

A todo instante solicito a participação dos alunos nas atividades, vejamos algumas de suas respostas:

C.O.: Ricardo: Eu canto a parte das crianças e você (referindo-se a mim), Cauã e Paulo a parte que entra os adultos.

Ricardo: Vamos mais uma vez. Cantamos novamente.

Cauã: Agora vamos cantar somente nós.

Paulo: Podemos cantar mais uma vez?

Participar é algo fundamental para a construção do conhecimento do aluno, permite que ele experimente o conteúdo que está em pauta naquele momento. Participar auxilia na construção de relações dialógicas, é o momento de falar, pronunciar, concordar, discordar, mas respeitar.

Tecendo alguns comentários sobre o aluno Paulo, mesmo com sua dificuldade de aprendizagem, ele se esforça em participar apresentando sua sugestão e tem a ajuda do aluno Cauã para cantar a música. Há uma atitude de solidariedade para com o colega, desejando que

Paulo também consiga participar do canto da música. Essa ajuda traz no seu ato a consideração pelo Outro, que passa a ser fundamental em nossa existência e nas nossas ações (DUSSEL, 1977).

4.2.2.2 Reflexões sobre a prática pedagógica e seus processos educativos - Aula 2

Ter o aluno como objetivo da educação musical, conforme ensina Koellreutter (apud BRITO, 2011), é promover atividades que incite o aluno a refletir e analisar, re(formulando) respostas e conhecimentos que cooperem para sua aprendizagem e formação humana. Brito (2015, p.51) ainda cita um outro pensamento do educador Koellreutter, em que “a música para ele, deveria comunicar, informar, proporcionar vivências e, desse modo, transportar para o novo”

O repertório indígena trouxe uma aproximação com o Outro, (referimo-nos aos povos indígenas) que foi desrespeitado e invadido, recebendo como imposição um modo de vida diferente do seu.

Essa aproximação permitiu a realização de vivências, cantando um repertório novo, com letra, língua e construção musical diferente das músicas que estão habituados a ouvir, somando conhecimentos musicais e humanos.

Para Freire (2016a, p. 67) “a vocação do homem é ser sujeito, não objeto”. Portanto promover a participação do aluno, permitindo que eles se organizem, como é possível reler nas falas acima, é agir contra uma educação engessada, que preocupa apenas em comunicar os conteúdos. Quando os alunos organizam-se entre eles, numa relação dialógica, aprendem a se posicionarem com uma atitude ativa, respeitando as possibilidades de cada um, juntos num quefazer, agindo e refletindo em busca de possíveis maneiras para realizar a atividade.

4.2.3 Aula 3 - Descrição da atividade.

Ao chegar no Projeto, encontro Cauã brincando com alguns alunos de outros cursos enquanto aguardam pelo início da aula. Dirijo-me para a sala de aula. Logo os alunos da turma A começam a chegar. Pedro chega e senta colocando suas coisas ao lado de sua cadeira. Paulo e Cauã adentram a sala.

C.O: Ricardo: Vamos continuar a atividade com a música indígena?

Respondo: Sim, tenho uma sugestão bem interessante para realizarmos hoje. Organizo a mesa para que possam escrever; distribuo as folhas sulfites em branco, lápis grafite. Em seguida explico a atividade: Hoje vou colocar a música que estamos trabalhando, e gostaria que vocês escrevessem tudo o que ouvem na música. Qual instrumento vocês ouvem, se há vozes, somente uma pessoa ou várias pessoas, quantas vezes ouvem a mesma voz ou várias vozes. Há alguma dúvida? Vou colocar o CD, vocês devem ouvir atentamente. Em seguida escrevam o que ouviram. Coloquei a música. Todos ouvem atentamente.

C.O.: Cauã: Aparece o caxixi, voz de adulto misturada com instrumento. E parece que ouço um monte de pessoas.

Ricardo: Tem caxixi, e um outro instrumento junto, depois aparece somente uma voz.

Paro o CD e pergunto: Quantos instrumentos temos no início?

C.O.: Paulo: Eu ouço caxixi e atabaque no início.

Cauã: Caxixi e tambor, depois começa uma voz.

Ricardo: Professora, começa várias vozes.

Respondo: Isto. E quantas vezes fica somente uma voz e um grupo de várias vozes?

C.O.: Ficam pensativos e coloco a música do início. Alguns minutos depois.

Cauã: Duas vezes.

Paulo: Tem uma pessoa, depois há muitas pessoas.

Professora: Correto. Vamos ouvir novamente do início e prosseguir mais um pouco na escuta.

C.O.: Enquanto a música toca, silêncio na sala. O silêncio é interrompido pela fala de Pedro.

Ricardo: Os instrumentos param de tocar e ficam somente várias vozes cantando juntas.

Cauã: Mas precisamos ver quantas vezes isso fica assim.

Pergunto para Paulo se ele consegue identificar quantas vezes aparece somente o grupo de pessoas.

C.O.: Paulo: Duas vezes.

Professora: Vou colocar a música do início e contamos, tudo bem?

C.O.: Pedro: Ok.

Silêncio na sala. Ricardo e Cauã contam juntos quantas vezes fica somente o grupo de várias vozes.

Ricardo: Seis vezes.

Cauã: Não. São sete vezes e no final falam AHHHHHHH.

Professora: Vamos conferir. Coloco o CD mais uma vez do início.

C.O.: Todos ficam contando nos dedos. Paulo parece não conseguir identificar como a música vai se desenvolvendo.

Cauã: São sete vezes, mas tem uma hora que cantam todos juntos com os instrumentos e depois os instrumentos param. Ficam somente as vozes.

Ricardo: Não. Fica assim: Na terceira vez que aparece a música são todas as pessoas cantando juntas. Depois fica somente o grupo com todas as pessoas sem os instrumentos cantando por quatro vezes. E no final falam Ahhhh.

Paulo: Fica um monte de vezes todas as pessoas juntas.

Professora: Muito legal a participação de vocês.

4.2.3.1 Saberes dos alunos.

Ainda com a mesma música, realizamos uma atividade de apreciação, procurando observar como a música é elaborada. Após algumas audições, pelas falas apresentadas na descrição da atividade, percebemos que os alunos conseguem identificar como a música é elaborada. Não usei com os alunos das turmas A e B o termo “forma”, pois, em consonância com a fala de Gainza (2018), “os conhecimentos musicais somente adquirem sentido através do fazer”. Acredito que neste momento a prática de atividades que buscam por aprimorar a audição e a compreensão dos alunos relacionados à forma musical, irão trazer ótimas contribuições antecedendo a apresentação do conceito sobre forma musical. Nesta atividade o objetivo não é apresentar um conceito, mas promover uma apreciação usando um repertório pouco presente no cotidiano dos alunos, mas não se esquecendo de futuramente apresentá-lo aos alunos.

A cada trecho da música ouvíamos por três ou quatro vezes, em seguida eu sempre procurava fazer algumas perguntas sobre o que ouviram, buscando pela participação do grupo. Os alunos davam suas respostas respeitando o seu momento de fala, num clima cordial. Porém há momentos de discordâncias de resposta entre os alunos Saulo e Pedro, vejamos suas falas:

C.O.: Silêncio na sala. Ricardo e Cauã contam juntos quantas vezes fica somente o grupo de várias vozes.

Ricardo: Seis vezes.

Cauã: Não. São sete vezes e no final falam AHHHHHHH.

C.O.: Todos ficam contando nos dedos.

Cauã: São sete vezes, mas tem uma hora que cantam todos juntos com os instrumentos e depois os instrumentos param. Ficam somente as vozes.

Ricardo: Não. Fica assim: Na terceira vez que aparece a música são todas as pessoas cantando juntas. Depois fica somente o grupo com todas as pessoas sem os instrumentos cantando por quatro vezes. E no final falam Ahhhh..

Paulo: Fica um monte de vezes todas as pessoas juntas.

Há uma discordância nas respostas e o não concordar com o outro que apresenta uma opinião divergente faz parte da sua construção do ser humano, permitindo que cada um dê seu parecer, aprendendo assim a dialogar, respeitando-se. Freire (2017a, p. 111) escreve que “não somos portadores da verdade, mas é *escutando* que aprendemos a falar *com* eles”. Portanto discordar é fundamental, pois proporciona novas ideias e conhecimentos, transformando as realidades consideradas, levando a uma rebeldia em busca do *Ser mais*.

Atentando para as respostas, algumas vezes não eram corretas, pois estavam diante de um repertório com características musicais muito peculiares, um timbre de voz nasalado, um idioma diferente, entre outros aspectos.

Pensando numa educação musical humanizadora, a ação é no sentido de não dar as respostas prontas para os alunos, mas permitir que, através da audição, os mesmos vão observando os caminhos de como a música se desenvolve. Essa atitude de buscar pelas respostas, é uma ação relacionada com o inacabamento do ser humano. “O inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas somente entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, 2017a, p 50 auto). Permitir o jogo de respostas certas e erradas, é permitir que este aluno seja sujeito de seu conhecimento, que ele atue de maneira participativa, intervindo, decidindo, rompendo situações que desumanizam.

Podemos tecer alguns comentários semelhantes durante a aplicação desta mesma música na turma B, na qual também foi proposta a identificação dos elementos constitutivos da música. Vejamos a fala das alunas:

C.O.: Professora: O que vocês acharam desta música e da atividade?

Carla: É um pouco fácil, mas tem que prestar atenção. E é uma música muito diferente do que ouvimos.

Cecília: Foi complicada, pois às vezes aparece uma voz que parece ser voz de criança, mas acho que não é. Aí essa voz canta e entra outras juntas depois. Aí neste grupo tem sim vozes de crianças.

Mariana: É que a voz do adulto que canta sozinho parece ser de criança. Tem que ouvir direito.

As alunas relatam suas percepções referente à música, demonstrando ser diferente do que ouvem e mencionando a importância da atenção para identificar como a música se desenvolve. Logo, trabalhar a música indígena é permitir que o aluno “tome distância” deste repertório, observando e analisando suas características e, em seguida, reflita de maneira crítica sobre ele. Os alunos, em vez de receber as informações prontas, vão construindo e percebendo como estes saberes indígenas são elaborados, aprendendo a participar na construção de seu conhecimento e formação humana, *estando* no mundo e *com* o mundo.

4.2.3.2 Reflexões sobre a prática pedagógica e seus processos educativos - Aula 3

Para uma melhor aproximação dos alunos com o repertório indígena, buscamos atividades que envolvessem o canto e a apreciação musical, como recursos para diversificar a aprendizagem dos alunos e as vivências neste contexto. Quão maiores são os recursos, melhores serão as respostas e compreensões dos alunos sobre um determinado conteúdo.

Nos momentos da atividade de apreciação, além de os alunos perceberem a construção da música, seus instrumentos, como as vozes estavam agrupadas, quais momentos cada grupo aparece, surgem os diálogos entre os alunos cada um com suas respostas a fim de chegarem ao final da atividade.

Neste percurso, os alunos pronunciam suas respostas elaborando sua aprendizagem, participam, e até mesmo discordam entre eles. Discordar faz parte da humanização do indivíduo, pois ele passa a compreender a importância de respeitar opiniões divergentes sem necessidade de atos de violência. E, nesse processo, vão entendendo que durante os diálogos há momentos de escutar, falar, concordar e discordar, porém todos esses momentos deverão ser feitos de maneira respeitosa, sem agressões.

Apresentamos outra reflexão citando a fala da aluna Carla, em que comenta ser uma música muito diferente do que ouvimos. Koellreutter (apud BRITO, 2011) afirma que “a música retrata pensamentos e sentimentos de determinado povo na época e histórica em que é escrita. Dessa forma, surgem os estilos, a soma total das características que dão à obra a sua identidade”. A música indígena não é um repertório presente entre os alunos e também possui uma elaboração diferente do repertório que ouvem, causando certa estranheza para os alunos.

Aproximar-se desse repertório, é oportunizar o aprendizado musical e cultural, conduzindo a novas reflexões e conhecimentos de uma cultura que permanece viva, porém desvalorizada em relação a um conhecimento tomado como modelo, referimo-nos ao repertório erudito.

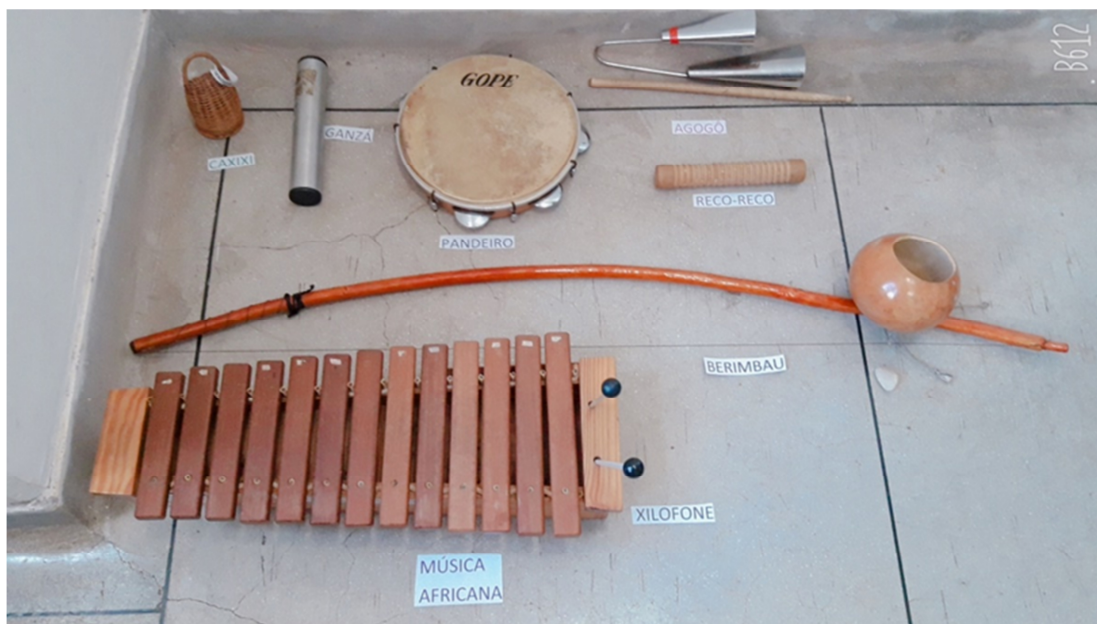
Portanto, a conjugação desse repertório junto a práticas que buscam a humanização, pode auxiliar no desenvolvimento de novos aprendizados, ampliando a percepção, expressão, imaginação dos alunos, despertando o interesse em relação às outras culturas.

4.3 Abordagem do repertório brasileiro: Músicas Africanas

4.3.1 Aula 1 - Descrição da atividade.

Cheguei ao Projeto e fui organizar a sala-de-aula e pegar os instrumentos que iria utilizar na atividade proposta com a turma A (figura 7). Nesse dia iniciamos as atividades referentes ao repertório de música africana. Peguei alguns instrumentos: pandeiro, agogô, reco-reco, caxixi, ganzá, berimbau e xilofone. Coloquei-os num espaço da sala.

Figura 7 - Instrumentos usados na música africana



Fonte: produção da própria autora

Enquanto eu arrumava a sala, os alunos foram chegando. Bruna chegou, mas foi levar a irmã na sala de aula do curso de musicalização. Mario chega e logo senta e pergunta pelo aluno Ricardo. Ricardo chega logo em seguida. Paulo chega e logo vai querendo tocar o instrumento berimbau, porém peço que espere um pouquinho e depois ele poderá tocar. Cauã chega em seguida.

Os alunos perguntam: Professora o que são estes instrumentos? Professora: São alguns instrumentos que vamos usar na realização das atividades sobre música africana. Vocês conhecem alguns desses instrumentos?

C.O.: **Paulo:** Eu conheço quase todos. Conheço o pandeiro, berimbau, caxixi e o ganzá.

Ricardo: Eu conheço o pandeiro, caxixi e ganzá. Os outros eu já vi na televisão mas não sei como toca.

Bruna: Conheço somente o xilofone e o caxixi.

Mario não respondeu nada.

Peço que experimentem todos os instrumentos por alguns minutos, e em seguida que escolhessem um deles para tocar na atividade que realizaríamos naquele dia.

C.O.: Os alunos experimentam os instrumentos. Francisco toca o pandeiro e o xilofone com muita habilidade.

Ricardo: Paulo você está tocando alguma música? **Paulo:** Sim, mas não lembro o nome da música. Em seguida Paulo toca um pouco do berimbau.

Bruna experimenta o xilofone e o pandeiro. Ricardo toca ganzá e reco-reco. Eu ajudo o Mario a experimentar o xilofone, tocando algumas notas. Tocamos também o caxixi e o ganzá.

Professora: Vou colocar a música com o nome YAYÈ BÖBÖ (anexo C), ouçam e depois me respondam o que há de semelhança entre elas. Coloquei o CD, porém a música YAYÈ BÖBÖ possui a mesma melodia, mas possui versões sendo executada por instrumentos diferentes. Após a escuta das músicas os alunos logo responderam:

C.O.: **Ricardo:** É a mesma música, mas com instrumentos diferentes.

Bruna: Isso, é a mesma música.

Professora: Vocês conseguem me falar quais são os instrumentos?

C.O.: Nesse momento todos começam a responder juntos.

Cauã: Xilofone

Ricardo: A primeira é somente com uma única voz.

Bruna: Tem uma versão somente flautas.

Paulo: Voz e atabaque

Professora: exatamente. Essa música possui um arranjo para vozes e percussão, um arranjo para flautas e um último arranjo para xilofones.

Em relação ao significado do nome da música, segundo as autoras do livro (ALMEIDA; PUCCI, 2011, p. ?), “não há uma tradução exata da palavra, mas sabe-se que o texto se refere à uma brincadeira com boinas azuis dos soldados brancos.”

Perguntei então aos alunos: Precisamos escolher uma versão para usarmos na atividade, qual vocês escolhem?

C.O.: **Bruna:** Flauta
Cauã: Xilofone
Ricardo: Xilofone
Paulo: Voz e percussão
Mario não opinou

Coloco a música e todos já começam a acompanhá-la. Num outro momento, coloco a música novamente, e proponho que cada um toque um trecho da música; quando um colega parar, o próximo tocará acompanhando a música.

C.O.: Coloco o CD e o aluno Paulo inicia tocando usando o xilofone. No início apresenta um pouco de dificuldade, não consegue marcar a pulsação da música. Eu o ajudo por alguns instantes e ele segue tocando sozinho. Depois de alguns minutos, Bruna começa a tocar usando o pandeiro. Ela consegue acompanhar a música sem dificuldade. Ricardo começa usando o ganzá, porém acha melhor mudar de instrumento pois segundo ele a música é um pouco rápida e não é possível tocar com o ganzá. Pega o agogô. Espera o momento certo de entrar junto com o CD. Acompanha a música com facilidade. Na vez de Mario eu o ajudo tocando o caxixi. Mario consegue tocar por alguns minutos sem minha ajuda, mas às vezes fica um pouco adiantado em relação ao andamento da música. Pedro vem ajudá-lo. A música termina.

Eu pergunto: O que acharam desta atividade?

C.O.: **Cauã:** Legal, mas às vezes não consigo ouvir a música.
Ricardo: Eu também às vezes não conseguia ouvir.
Bruna e Mario não responderam nada.
Ricardo: Vamos mais uma vez.

Coloco o CD novamente e os alunos trocam de instrumento.

C.O.: Ricardo começa a tocar usando o caxixi. Bruna toca usando o xilofone. Paulo usa o pandeiro. Mostro para ele a posição correta da mão para tocar o pandeiro. Ele espera por alguns momentos e logo começa a acompanhar a música. Eu ajudo o Mario a tocar o agogô.

Finaliza a música. Todos os alunos conseguem tocar a música. Proponho que na próxima aula retomemos essa atividade e iniciemos outra com as sugestões dadas por eles. Finalizamos a aula.

4.3.1.1 Saberes dos alunos

Iniciamos a atividade com música africana, proporcionando o contato com os instrumentos usados nesse repertório. Ao perguntar se conheciam algum dos instrumentos, percebemos que cada aluno já conhecia somente alguns, não sendo muito estranho para eles. Por isso, experimentar um pouco mais desses instrumentos é permitir conhecer seus timbres, o material usado na sua construção, as diferentes formas, e como podem ser usados numa composição, além de ter contato com um instrumento característico de uma cultura.

Com o objetivo que proporcionar uma atividade de apreciação, usamos a música YAYÉ BÖBÖ, apresentando aos alunos as diferentes versões de interpretação, possibilitando a aquisição de informações relacionadas à identificação e diferenciação de cada instrumento.

No decorrer da atividade, o aluno Paulo demonstra estar muito familiarizado com os instrumentos usados na música africana, pois como já relatamos, ele vai com o pai em rodas de capoeira. Ele apresenta algumas dificuldades na execução do xilofone, algo normal para o início da atividade, porém após algumas execuções, ele consegue tocar sozinho de maneira correta.

Esteve presente mais uma vez a ação “escolher” uma das interpretações musicais. Cada um apresentou sua opinião, e a opção que teve mais votos foi utilizada na realização da atividade. Escolher é uma ação que estará sempre presente no cotidiano dos alunos, e quando lhes é permitido realizar esta ação, tornam-se capazes de compreender que muitas vezes a sua escolha não será realizada, pois, neste caso, houve uma votação em conjunto e outra música fora escolhida, mas, por outro lado, foi concedido a eles o direito de escolher.

Seguindo com a atividade, cada aluno escolhe um instrumento. Fazer escolha é permitir a sua humanização, se eu escolho pelo aluno ou determino o instrumento, desumanizo esse aluno. Escolher é expressar o interesse específico por algo, é dar oportunidade de que mais uma vez o seu gosto por algo seja respeitado, é “dizer a sua palavra” por meio de um instrumento musical. Nesse momento, pode ocorrer de dois alunos escolherem o mesmo instrumento; surge uma situação em que os dois alunos terão que dialogar com respeito decidindo entre eles quem irá usar o instrumento primeiro. É o momento de conversa, de aprender a esperar pelo seu momento de usar o mesmo instrumento que o colega também deseja usar. Escolher pode ser uma ação de crescimento para todos os envolvidos na atividade.

Quando acompanham o CD, apresentam um pouco de dificuldade de entrar logo que o amigo para de tocar, mas, após algumas correções, finalizamos a música. Esperar a sua vez de entrar na música, coopera na construção de conhecimentos musicais como por exemplo, atentar para entrar no andamento, compreender que todos os instrumentos são importantes para a realização da atividade. Essa atitude de esperar o seu momento de executar seu instrumento, é semelhante a atitude de esperar pela sua vez de falar, de pronunciar, auxiliando portanto na aprendizagem de saber escutar, mas que enquanto ouvem, refletem sobre o assunto para poder apresentar sua ideia, e em coletividade, construir novos conhecimentos.

4.3.1.2 Reflexões sobre a prática pedagógica e seus processos educativos - Aula 1

Freire (2017a, p. 91) escreve que “[...] minha presença de professor não pode passar despercebida dos alunos da classe e na escola. Devo revelar aos alunos minha capacidade de analisar, de romper, de comparar, de decidir, de romper, de não falhar à verdade”. A atenção constante do professor no decorrer das aulas é fundamental, como por exemplo minha ajuda junto ao aluno Paulo. É durante a realização das atividades que o professor vai observando e vendo o que precisa ser modificado mediante as respostas de aprendizagens que os alunos vão transmitindo. Estando em constante reflexão sobre sua prática, comprometido com a aprendizagem do aluno, sua ação pedagógica estará em concordância com o seu discurso referente aos assuntos educacionais.

Este compromisso se reflete na ação de oferecer aos alunos uma nova experiência musical, apresentando um pouco dos saberes da cultura e da música africana. É aproximar-se novamente de outro repertório vindo de um povo que teve seu direito de viver e expressar-se tirado; um povo que foi desumanizado. É permitir, através da realização das atividades, reconhecer o conhecimento que já existe, é refletir sobre os aspectos musicais, mas também ter uma práxis que conduza a mudanças e (re)construções de pensamentos de atitudes.

4.3.2 Aula 2 - Descrição da atividade

Na aula seguinte, com o objetivo de realizar uma breve contextualização sobre o continente africano, levei um mapa e juntamente com os alunos realizamos uma leitura dos países pertencentes a ele. Iniciamos a leitura e por conta própria os alunos foram citando alguns países que traziam alguma lembrança a eles.

C.O: **Cauã** disse: Egito é o país do jogador Mohamed Salah. Camarões também tem bons jogadores de futebol.

Marco: Madagascar é o nome do filme “Pinguins de Madagascar”.

Paulo: Já ouvi falar de Moçambique, pois minha mãe me disse que é um país muito pobre.

Bruna: Nossa há vários países com nomes diferentes.

Mario: não citou nenhuma referência sobre os países africanos.

Prosseguindo com a aula, mostrei aos alunos algumas palavras conhecidas que fazem parte de nosso cotidiano e que eram de origem africana. Foram as palavras: Agogô, berimbau (são instrumentos de percussão), acarajé, fubá, chuchu, jiló, quilombo, senzala e samba. Logo em seguida o aluno Cauã fez um breve comentário sobre a vinda dos povos africanos para o Brasil:

C.O.: **Cauã:** professora os negros vieram para o Brasil para serem usados como escravos nas plantações. Eles sofreram muito até chegar ao Brasil e muitos morriam nos barcos.

Completando a fala de Cauã, expliquei que os portugueses com objetivo de plantar cana-de-açúcar passaram a usar a mão-de-obra escrava, pois para os colonizadores os índios não estavam conseguindo realizar todo o trabalho necessário. Contudo, precisamos compreender que os indígenas não estavam habituados com este tipo de atividade. Muitos negros foram trazidos da África, vindos da Angola, Congo, Moçambique, África Central e África do Sul em navios negreiros com péssimas condições e muitos morreram antes mesmo de chegar ao Brasil. Nas senzalas que eram os locais onde os negros viviam, para não perderem seus costumes, após finalizar o trabalho eles procuravam manter vivos seus costumes, como a capoeira, os batuques, e o maracatu.

A música, para os africanos, está presente em todos os momentos, como nas festas, na celebração de agradecimento pela natureza, nos afazeres do cotidiano, nas celebrações de agradecimentos. No Brasil, há uma prática africana muito conhecida, que é a capoeira. Vejamos este vídeo.

C.O.: **Paulo:** Nossa muito bom. Eu gosto de capoeira.

Cauã: eu já vi algumas pessoas jogando aqui no centro da cidade.

Bruna: É legal, mas tem que treinar bastante.

Após esta contextualização, seguimos para a atividade de apreciação com a música YAYÈ BÖBÖ, melodia cantada em sousou, língua falada na Guiné e no Senegal.

Continuamos com os instrumentos, xilofone, caxixi, berimbau, agogô e pandeiro. Coloquei o CD para relembrem a música e a aluna Bruna começou a acompanhar a música batendo as mãos na cadeira enquanto todos ouviam a música. Quando finalizou a música todos os demais alunos se manifestaram dizendo:

C.O.: Paulo: Assim ficou legal, podemos fazer como ela, referindo-se a maneira como Vitória tocou.

Bruna: Eu vou acompanhar no xilofone

Mario: Continuou no caxixi.

Cauã: Eu vou usar o pandeiro.

Sugeri que acompanhássemos a música apenas batendo palmas para sentirmos sua pulsação. Conseguiram realizar com facilidade. Até que retornamos a acompanhar a música com os instrumentos musicais. Eu e Paulo acompanhamos a música com a sugestão da aluna Bruna. Acompanhamos a música por mais uma vez. Antes de finalizarmos a aula, o aluno Cauã sugeriu que desenhassem os instrumentos que havia na música. Dei uma folha sulfite e alguns lápis de cor para cada um para que realizassem o desenho. Enquanto desenhavam a música continuava tocando. Após alguns minutos todos finalizaram o desenho. Vejamos alguns desenhos realizados pelos alunos da turma A (figuras 8, 9, 10 e 11).

Figura 8 - Desenho da aluna Bruna relacionado como música africana



Fonte: produção da própria autora

Figura 9 - Desenho do aluno Cauã relacionado música africana



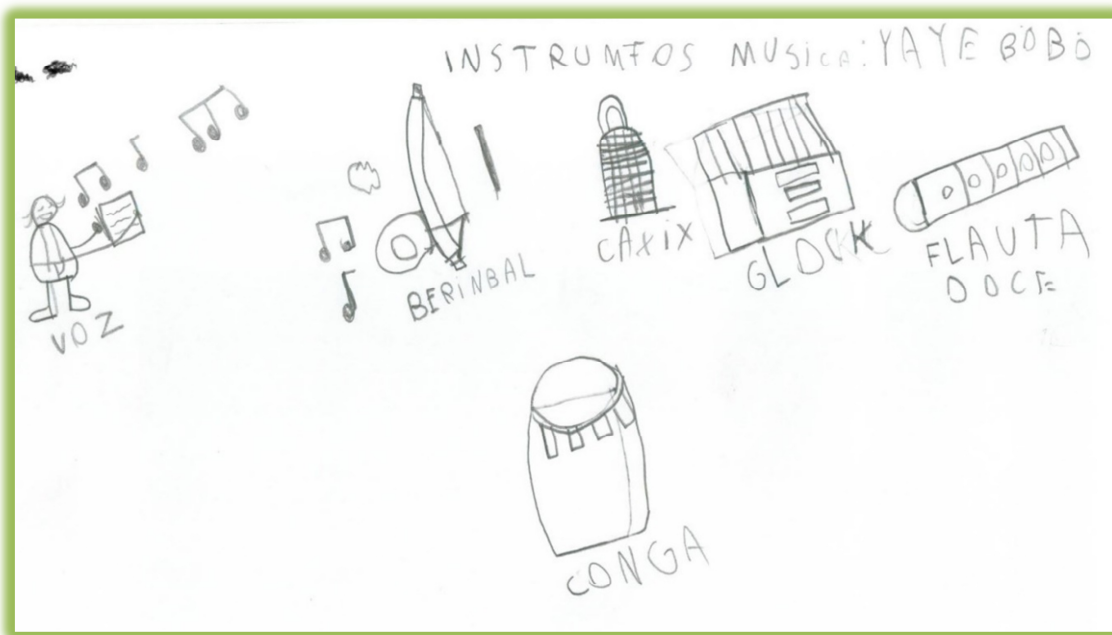
Fonte: produção da própria autora

Figura 10 - Desenho do aluno Paulo relacionado com música africana



Fonte: produção da própria autora

Figura 11 - Desenho do aluno Ricardo relacionado com música africana



Fonte: produção da própria autora

4.3.2.1 Saberes dos alunos

Observamos durante a realização da atividade relacionada à música africana, que os alunos trazem à memória conhecimentos relacionados com os povos africanos, o que pode-se observar nas falas dos alunos Cauã, Bruna e Paulo:

C.O: **Cauã** disse: Egito é o país do jogador Mohamed Salah. Camarões também tem bons jogadores de futebol.

Bruna: Madagascar é o nome do filme “Pinguins de Madagascar”.

Paulo: já ouvi falar de Moçambique, pois minha mãe me disse que é um país muito pobre.

Essa atitude de trazer a memória esteve presente também nas atividades com a música indígena. Entendemos que são conhecimentos que auxiliam na construção humana e também na identidade do povo brasileiro. Os alunos passam a compreender que possuem influências africanas e a importância de valorizar e respeitar as diferenças e os saberes que possuem.

Paulo é um aluno que frequenta as rodas de capoeira com o tio e o pai, manifestando um interesse pela cultura africana. Essa curiosidade e interesse dos alunos, não somente o interesse do aluno Paulo pela cultura africana, mas todas as associações que os alunos realizaram durante a contextualização, é fundamental para a compreensão de sua identidade cultural, possibilitando a compreensão de que o Brasil é um país com grande diversidade cultural e como cada uma pode estar presente em nosso dia-a-dia.

Nesta atividade destacamos a participação da aluna Bruna, que por iniciativa própria teve outras ideias de vivências a música sugerida em sala de aula. Observamos que ela percebeu uma outra possibilidade de como a música poderia ser acompanhada. Esta ação vai ao encontro do pensamento de Gainza (2018), segundo o qual, “os conhecimentos musicais são adquiridos através do fazer”. Criar outras possibilidades auxilia na percepção do uso de novos timbres de instrumentos, possíveis para o uso durante a atividade, não somente nesta, mas nas demais práticas musicais.

Cada aluno escolheu outro instrumento, mas Paulo e Bruna continuaram usando a cadeira. Koellreutter (apud BRITO, 2011) propõe um ensino de música “que incita o aluno a ser o artista diante de uma obra a criar”, portanto permitir que o aluno crie as possibilidades de diversificar o uso de instrumentos, é permitir que o mesmo se torne o sujeito de sua aprendizagem, (re)construindo novas ideias musicais.

4.3.2.2 Reflexões sobre a prática pedagógica e seus processos educativos - Aula 2

Contextualizar sobre um conteúdo ou realizar atividades (L) estudos de literatura, proposto pelo modelo T(E)C(L)A, é fornecer um número significativo de informações a respeito de um assunto para que os alunos possam refletir, compreender, experimentar, evitando a memorização mecânica durante a aprendizagem.

Foi possível perceber como os alunos aproximam-se dos assuntos abordados, citando sempre um desenho, um filme, um jogador de futebol, como vimos nas falas dos alunos Cauã e Bruna. Essas relações apresentadas ao grupo podem ser conhecimentos transmitidos aos demais, pois pode ocorrer de nem todos os alunos terem o conhecimento, por exemplo, sobre o jogador Mohamed Salah ser integrante de um time africano. A fala do aluno também pode revelar seu interesse por determinada atividade, promovendo a troca de aprendizagem entre o grupo, o respeito pelo gosto do colega de turma, educando-se em coletividade.

“Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando” (FREIRE, 2017b, p. 137). Logo, através das contextualizações é possível conhecer o grupo, aprender sobre um determinado assunto e aprender *com* o grupo.

Outro momento significativo foi quando a aluna Bruna apresentou uma sugestão para realizar a atividade. Paulo logo interessou em fazer conforme a colega sugeriu. Bruna demonstra participar ativamente da atividade, esta sendo ela o sujeito de sua aprendizagem, ajudando o colega Paulo. Os dois alunos educam-se, aprendendo um com o outro, “não apenas estão no mundo, mas estão *com* o mundo” (Freire, 2017). Este estar *com*, é participar da sua construção como sujeito de seu processo histórico, é participar das aulas pronunciando sua palavra, é ajudar o colega, é aproximar de novos conteúdos e experiências musicais (re)formulando os conhecimentos.

4.3.3 Aula 3 - Descrição da atividade

Com a turma B realizamos uma conversa sobre o uso dos povos africanos durante o período da colonização no Brasil. Vejamos algumas de suas falas:

C.O.: Cecília: Muitas pessoas vieram para o Brasil em navios negreiros. Viviam em senzalas, apanhavam, e eram colocadas em troncos até morrerem.

Carla: Hoje temos o dia da consciência negra, que discute sobre os direitos e reconhecimento das pessoas afrodescendentes.

Comentei com os alunos que a data de vinte de novembro, é uma data importante, ela foi criada neste dia por coincidir com a morte de Zumbi dos Palmares, um dos grandes líderes que lutou pela libertação dos escravos. É uma data que procura discutir questões como racismo, discriminação, igualdade social e inclusão dos negros e da cultura afro-brasileira. Em seguida perguntei o que pensam sobre os problemas de racismo, igualdade social, sobre a cotas em universidades?

C.O.: Ricardo: Eu acho que devemos respeitar as pessoas e não podemos ficar colocando apelidos. Eu não acho certo chamar as pessoas como por exemplo, de macaco, como algumas pessoas fazem com alguns jogadores.

Mariana: Também respeito as pessoas. Meus colegas nunca fizeram brincadeiras de racismo comigo.

Carla: Acho que as cotas são corretas, pois realmente há muita diferença de oportunidade entre brancos e negros, mas mesmo com a cotas acho que devem se esforçar e estudar muito.

Cecília: Tem pessoas que chamam os outros de pretinho, como uma forma de carinho, mas tem que saber até onde podemos chamar alguém assim, para não virar um preconceito.

Continuamos na conversa, explicando que precisamos evitar ações de racismo ou preconceito, e que há uma necessidade de que compreensão a cor da pele não faz alguém ser melhor ou superior que o outro, precisamos respeitar. Sobre as cotas, trata-se de uma ação importante pois promove o aumento de pessoas negras dentro de universidades públicas.

Seguimos para a audição da música YAYÈ BÖBÖ, ouvimos as três interpretações. Assim que terminaram de ouvir Sofia comenta:

C.O.: Os instrumentos usados parecem ser os mesmos da música indígena, mas as vozes são diferentes.

Ricardo: As vozes são diferentes.

Professora: Sim a construção da música, a construção da melodia difere da música indígena, na música africana o som não é anasalado.

Ricardo: Profª uma coisa na cultura africana é a capoeira.

Professora: Exato. É uma atividade muito presente no Brasil, praticada por muitas pessoas. Os povos africanos, assim como os indígenas procuram manter vivas tudo aquilo que faz parte de sua cultura, de seu modo de vida.

Seguindo na atividade, sugeri que cada um escolhessem uma das músicas para acompanhar como desejassem, e poderiam realizar a atividade em grupo, duplas, como desejassem.

C.O.: Cecília: Carla podemos fazer juntas.

Carla: Ok

Ricardo: Ah então iremos fazer eu e Mariana.

Mariana: Tudo bem.

Pedi que ouvissem as interpretações da música YAYÈ BÖBÖ, expliquei para eles que é uma língua falada na Guiné e no Senegal, e que escolhessem uma das versões para acompanhar como desejassem. Todos ouviram a música atentamente.

C.O.: Ricardo: Mariana o que você acha de usarmos a música na versão somente com a voz?

Mariana: Legal, pois não tem instrumento aí podemos incluir algum.

Carla: Cecília vamos fazer com a versão voz e instrumentos, parece ser muito bonita.

Cecília: Sim, pode ser.

Perguntei: Vocês disseram anteriormente que os instrumentos da música africana são semelhantes aos da música indígena, quais instrumentos vocês conseguiram identificar?

C.O.: Ricardo: Tambor, berimbau, caxixi.

Cecília: Pandeiro, agogô.

Professora: Muito bom.

Prossigo apresentando a lista de instrumentos, há, o agogô, reco-reco, atabaque, xilofones. Disse que daria alguns minutos para elas se organizarem na realização da atividade. Permiti que colocassem o CD para treinar como iriam realizar a música. Todos finalizam e chega o momento da apresentação.

Ricardo e Mariana se manifestam para apresentar. Colocam o CD e ouvem atentamente até que iniciam junto com o CD. Eles usam os instrumentos, agogô e xilofone. Fica um pouco descontraído. Antes de colocar o CD novamente, peço para que atentem para o andamento que está um pouco rápido em relação à música. Inicia-se a música e eles conseguem acompanhá-la.

Cecília e Carla escolheram a música com voz e instrumentos de percussão.

Inicia o CD. Cecília canta sempre na palavra YAYÈ BÖBÖ, enquanto, Carla usa o pandeiro.

Assim que termina a música, cantamos, por algumas vezes pronunciando somente a palavra YAYÈ BÖBÖ. As alunas apresentam novamente a música. Logo em seguida o aluno Pedro apresenta a seguinte sugestão:

C.O.: Ricardo: Podemos fazer agora como se fosse uma apresentação.

Cecília: Ah, legal. Gostei da ideia.

Os alunos organizam-se e começa a apresentação. Ricardo e Mariana são os primeiros. Apresentam a música, muito bem. Batemos palmas e eles sorriem. Cecília e Carla apresentam em seguida. Conseguem finalizar a música mantendo o andamento, pois antes estavam com dificuldade.

C.O.: Ricardo: Nossa foi muito boa a atividade. Tem que te atenção.

Carla: É muito interessante a música. Gostei da atividade.

Finalizamos a aula.

4.3.3.1 Saberes dos alunos

Conversar com os alunos sobre alguns assuntos sociais enfrentados pelos afrodescendentes, é cooperar para a transformação de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. De acordo com o educador Freire (2016b, p. 51) “ o passo para uma consciência crítica não é automático. Ele somente se dá com um processo educativo de conscientização”. O diálogo sobre esses assuntos pode ser uma ferramenta para que os alunos apresentem ideias e pensamentos sendo eles mesmos, de modo que juntos poderão compreender como este problema afeta essa pequena parte da população brasileira.

Por meio das falas dos alunos, Ricardo, Carla e Cecília, percebe-se que eles entendem a importância do respeito pelo outro, evitando ações racistas e preconceituosas são atitudes que devem ser evitadas, e ressaltam a necessidade de estar em alerta para que algumas brincadeiras não se tornem ofensas. Este Outro, deve ser respeitado, é um indivíduo que possui uma cultura e um modo de vida diferente, e a cor da pele não o torna inferior em relação às demais pessoas.

Já Carla, tece um comentário sobre as cotas em universidades, mas destaca a importância de ter um esforço em relação aos estudos. Através da “práxis, que é ação e reflexão sobre a realidade” (FREIRE, 2016a, p. 20), os alunos poderão ser capazes agir para uma transformação do meio em que vivem, podendo alcançar mais e mais pessoas

Quando passamos para a atividade de apreciação, os alunos tecem comentários fazendo comparações entre o repertório indígena e o africano, comentando também sobre a característica do som anasalado da música indígena. A atividade prática permite a construção do conhecimento, anulando as ações de meras memorizações sem compreender os conteúdos.

A construção do conhecimento também ocorre, quando os alunos acompanham as músicas usando instrumentos usados na música africana. Passam a perceber as possibilidades

de interpretações das músicas, trabalham conteúdos musicais como, andamento, e dinâmica. A elaboração de diversas formas de interpretar e de usar os instrumentos auxilia na criatividade, dando respostas diferenciadas.

4.3.3.2 Reflexões sobre a prática pedagógica e seus processos educativos - Aula 3

Considerando esse trabalho como uma das ações pertencentes às Epistemologias do Sul, utilizar o repertório africano, é impulsionar uma experiência crítica, no qual, tanto os alunos(as) como eu que vos escrevo, debruçar-se sobre inúmeras reflexões que envolvem essa comunidade.

Exercer uma educação humanizadora, é perceber que uma comunidade colocada á margem da sociedade, carrega em si uma gama de saberes, capaz de potencializar conhecimentos humanos e musicais. As falas dos alunos relacionados com ao uso de cotas e o racismo, coopera para a conscientização contra o racismo e preconceito, seja ele não somente aos povos africanos, mas o preconceito contra outras minorias; assim como o uso de promove o entendimento de oferecer maiores oportunidades para todos os povos. Paulatinamente os alunos serão capazes de discutir e refletir sobre inúmeros assuntos, mesmo que durante os diálogos manifestem algum conflito, esse é necessário para que em comunhão construção e reelaborem novas informações.

O repertório africano, também auxilia na aquisição de conhecimentos musicais. Durante o fazer musical, para que esse processo torne-se mais significativo, é interessante evitar ensinar conteúdos isoladamente, por exemplo, ensinar figuras e notas musicais fora de um contexto. Pela audição, os alunos identificam as características da música, os timbres dos instrumentos, as possibilidades de interpretação da mesma. No decorrer da atividade, buscam em conjunto soluções para a execução da música. Trabalhar em grupo, permitir na construção de processos educativos, como autonomia, decisão, cooperação, respeito pela ideia do colega; atributos que são fundamentais por uma vida inteira.

No final da aplicação das atividades, solicitei que trouxessem escrito, o que acharam das atividades envolvendo o repertório de músicas folclóricas, africanas e indígenas. Logo abaixo podemos ler o pensamento de alguns alunos (figuras 12, 13 e 14):

Figura 12 - Reflexão do aluno Ricardo sobre o repertório estudado (1)

Todas essas estilos de musica foram bons
 para me mostrar um pouco mais sobre
 esses estilos e foi bom pois conheci
 novas musicas e novos estilos de musicas
 que não conhecia

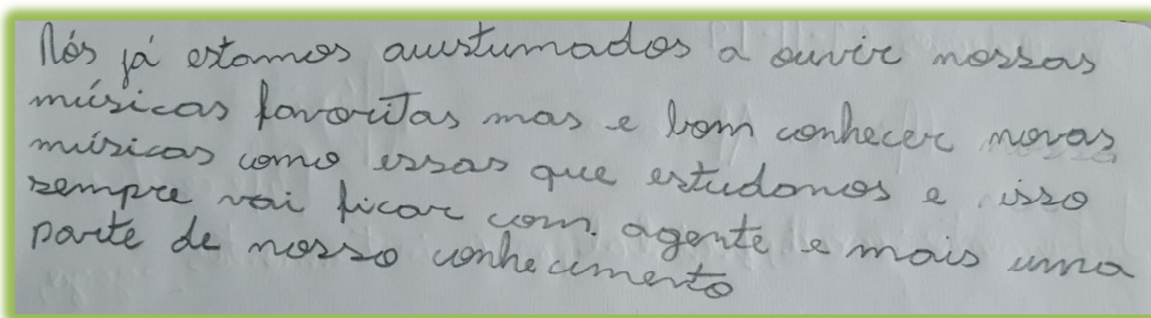
Fonte: produção da própria autora

Figura 13 - Reflexão da aluna Cecília sobre o repertório estudado (2)

Foi bom conhecer mais sobre
 folclore, musicas indigenas e africanas
 Para conhecer mais sobre nossa
 origem pois ~~isso~~ ^o ~~origem~~ ^{origem} af. comes para
 o Brasil foi em 1500, ^{também} e bom
 conhecer outras regiões para
 o nosso conhecimento ficar
 maior sobre o nosso país
 e os outros.

Fonte: produção da própria autora

Figura 14 - Reflexão da aluna Mariana sobre o repertório estudado (3)



Fonte: produção da própria autora

Freire escreve que, “a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e /ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (FREIRE, 2017a, p. 96). Aproximar os alunos desse repertório, é possibilitar conhecer o Outro, e respeitá-lo. É dialogar com outros saberes, compreender e aprender como esses são construídos, fazendo com que a prática do ensino coletivo não fique presa somente na aquisição dos conhecimentos musicais, mas que seja uma prática que promova uma aprendizagem para transformar a realidade, intervindo e recriando-a.

Na educação humanizadora não cabe uma ação que apenas transfere conhecimentos, mas que “crie possibilidade para sua produção ou sua construção” (FREIRE, 2017a, p. 24 auto). Os pensamentos dos alunos apresentados acima, podem ser o início de muitas compreensões, em que a partir das reflexões, poderão perceber situações de violência, atuando, colocando em prática a práxis, reflexão e ação. Portanto este repertório, vem proporcionar um acesso às práticas musicais diversificadas, capaz de ampliar sua experiência expressiva e significativa.

COMPROMENTENDO-SE COM OS SABERES DO REPERTÓRIO DA MÚSICA BRASILEIRA

O ensino coletivo, têm se tornado uma ferramenta muito adotada por inúmeras instituições sociais, escolas e organizações não governamentais (ONGs), como uma maneira de democratizar o ensino de música, visando também à formação social do indivíduo.

A temática dessa dissertação, abordou o uso de um repertório de música brasileira no ensino coletivo de flauta transversal, procurando identificar os processos educativos advindos da aplicação desse material e como estes processos podem cooperar na busca pela humanização dos alunos.

Consciente da importância de minha atuação como educadora musical, passei à observar a preponderância de disponibilidade e uso do repertório norte-americano no contexto de ensino coletivo. Essa situação me fez indagar sobre a importância de apresentar um repertório brasileiro aos alunos, realizar experiências musicais apresentando-os um material tão importante quanto o norte-americano. O interesse tornou-se maior no decorrer das aulas ministradas no curso que estou finalizando. O referencial teórico usado na linha de pesquisa, fizeram-me compreender ainda mais a necessidade de valorizar os saberes construídos dentro de nosso país. Mesmo sendo um repertório de difícil execução para alunos iniciantes, como uma educadora comprometida com a qualidade do ensino musical de meus alunos, atentando para a valorização da cultura brasileira, devo apresentar através de uma apreciação musical, contextualização histórica, todo esse saber que muitas vezes não é utilizado.

Esse comprometimento me faz refletir no seguinte ensinamento de Freire:

O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas 'águas' os homens verdadeiramente comprometidos ficam 'molhados', ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido, os homens já não se dizem neutros. (FREIRE, 2016b, p. 22).

O comprometimento não é somente com meus alunos, mas também comigo mesma. Percebi que estou inclusa no processo de busca pelo *Ser mais*, como educadora aperfeiçoando por meio de leituras, cursos, como pessoa, acreditando que a educação pode muito mais. Ser pesquisadora no meu campo de trabalho, me fez ver que as pequenas falas, os comentários dos alunos, que muitas vezes passam despercebidos, são pontes para grandes discussões, diálogos que podem conduzir a elaboração de novos conhecimentos. Estar junto e em

coletividade, é um constante (re)aprender, é desejar que Outro, aproprie-se de todo o conhecimento possível, transformando-se constantemente.

Nesse estudo, a questão levantada foi: De que maneira uma abordagem de repertório de músicas brasileiras pode desencadear processos educativos em grupos de ensino coletivo de flauta transversal? Quais os processos educativos desencadeados? Com base nesta questão, os objetivos foram: Identificar, descrever e compreender os possíveis processos educativos oriundos de uma prática musical coletiva na qual foram inseridas músicas da cultura popular brasileira. Reiteramos que este estudo de natureza qualitativa, na perspectiva participante, fez uso dos diários de campo como ferramenta para registrar todos os acontecimentos e momentos vivenciados durante a pesquisa.

Para realizar as atividades, utilizamos como repertório brasileiro, a música folclórica, indígena e africana, sempre apresentando uma contextualização que envolvia assuntos relacionados, a cultura, modos de vida, algumas discussões que envolviam assuntos sociais, e apreciação musical, abordando conteúdos teóricos musicais. Identificamos os seguintes processos educativos:

- Envolvimento dos alunos;
- Tomada de decisão;
- Reconhecimento e valorização da cultura do Outro;
- Importância da sua identidade como pessoa;
- Respeito e ajuda ao colega de turma;
- Respeito à diversidade de pensamento e escolha;
- Busca de solução para executar o repertório e realizar as atividades;
- Divergências de pensamentos e busca soluções;
- Vivências e aprendizados musicais; e
- Companheirismo.

Após a análise dos dados, verificamos que foi possível responder a questão levantada, conforme descrevemos acima, apresentando os processos educativos advindos do uso de um repertório de música brasileira, e que além de contribuir para o ensino coletivo, auxiliam na construção do processo de humanização. Observamos a necessidade de que esses processos sejam incentivados, por meio do diálogo, de práticas musicais onde o aluno seja o centro da aprendizagem. Destacamos que, não estamos enfatizando somente a busca pelo *Ser mais*, mas que haja um equilíbrio entre as atividades que envolvem assuntos musicais e a formação humana do aluno.

Quero aqui, enfatizar a importância da prática de contextualização no decorrer das atividades, confesso que antes da realização deste estudo, eu pouco fazia uso destes momentos, porém me surpreendi, pois durante esses momentos, surgiram muitos diálogos interessantes, nos quais os alunos apresentam ideias, pensamentos, faziam reflexões. Os alunos pronunciavam comentários espontâneos, relatavam suas experiências musicais, fazendo relações com os assuntos em questão.

O uso de um repertório brasileiro, além de permitir conhecer um pouco mais de sua identidade, contribuiu para a compreensão de Quem é este Outro?, Quais são os problemas enfrentados por eles?; Quais são seus saberes e o que posso aprender com eles?. Portanto, se eu me construo em coletividade, se os processos educativos decorrem das práticas sociais na qual estou inserida(o), e da relação dos indivíduos com a música, consideramos fundamental um ações onde haja um ecologia de saberes, onde não tenha um saber preponderando sobre o outro.

Caminhando para o final, Freire pergunta: “Pode a educação operar a mudança? Que mudança?” (FREIRE, 2016b, p. 9). Acredito que sim. Acredito que o repertório de música brasileira, pode ser usado com alunos iniciantes, mesmo não executando a música como ela é na sua integridade, atividades de apreciação e contextualizações, são oportunidades de ampliar o universo musical de nossos alunos, até alcançarem condições técnicas para executá-los como são. Como escrevemos logo no início desse estudo, a educação está presente em todos os locais, eduquei-me, compreendendo a importância de contextualizar, de que há saberes fundamentais na música brasileira, que em cada palavra pronunciada por um aluno, há uma oportunidade de construção de conhecimento. Acredito na educação, na comunhão dos saberes. Acredito que nenhum saber é melhor ou mais importante que o outro. Acredito que o ensino coletivo musical humanizador é capaz de construir não somente grandes músicos profissionais, mas um público consciente dos saberes que há em cada música. Por fim, acredito que este trabalho contribuirá para a reflexão de práticas musicais, dando maior ênfase na música brasileira, que não seja apenas uma escolha de um repertório para executar nas apresentações de encerramento de semestre, mas que haja um olhar para a construção coletiva, visando não somente os aspectos técnicos do instrumento, mas a busca pelo ser mais, humanização do ser.

Termino este trabalho, acreditando que educação musical humanizadora é possível. Termino continuando na busca pelo ser mais. Termino acreditando que a educação opera mudança.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Berenice; PUCCI, Magda. **Outras terras, outros sons: um livro para o professor**. 2. ed. São Paulo: Callis, 2011.
- ARAÚJO-OLIVEIRA, Sonia Stela. Exterioridade: o outro como critério. *In*: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (org.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 47-112.
- BEINEKE, Viviane. O ensino de flauta doce na educação fundamental. *In*: LIANE, Hentschke; DEL BEN, Luciana. **Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala-de-aula**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 86-99.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (org.). **Pesquisa participante: a partilha do Saber**. Aparecida: Ideias e Letras, 2006.
- BRITO, Teca Alencar. **Hans-Joachim Koellreutter: ideias de mundo, de música, de educação**. São Paulo: Edusp, 2015.
- BRITO, Teca Alencar. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação música**. São Paulo: Peirópolis, 2011.
- CRUVINEL, Flávia Maria. **Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas**. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2003.
- CRUVINEL, Flávia Maria. I ENECIM - Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso. *In*: FLAMARION, Rodrigo; CRUVINEL, Fabiana Castanheira; CRUVINEL, Flávia Maria. (org.). **I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical**. Goiânia: UFG, 2004. p. 30-36.
- DUSSEL, Enrique. **1492: O encobrimento do outro (A origem do mito da modernidade)**. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DUSSEL, Enrique. Da fenomenologia à Libertação. *In*: DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação na América Latina**. São Paulo: Loyola, 1977. p. 22-72.
- FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2017. p. 11-30.
- FIORI, Ernani Maria. Conscientização e educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 3-10, jan./jun. 1986.
- FIORI, Ernani Maria. O fio condutor de um pensamento itinerante. *In*: FIORI, Ernani Maria. **Metafísica e história**. Textos escolhidos. Porto Alegre: L&PM, 1991. 1 v. p. 32-52.

FONTOURA, Mara; SILVA, Lydio Roberto. **Cancioneiro folclórico infantil**: um pouco mais do que já foi dito. Curitiba: Gramofone Produtora Cultural, 2005.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016a.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz & Terra, 2016b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 55. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2017a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Solidariedade**. 3. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2017b.

GAINZA, Violeta Hemsy. Entrevista de Violeta Gainza na Rádio Clásica Espana. *In*: SIMONOVICH, Alejandro (org.). **Apertura, Identidad e Musicalización**: bases para uma educación musical latinoamericana. 2. ed. Lima/Perú: Foro Latinoamericano de Educación Musical, 2018. Tercera sección.

GAINZA, Violeta Hemsy. **Pedagogia musical**: dos décadas de pensamiento y acción educativa. Buenos Aires-México: Lumen, 2002.

JOLY, Maria Carolina Leme; JOLY, Ilza Zenker Leme. Práticas musicais coletivas: um olhar para a convivência em uma orquestra comunitária. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 26, jul./dez. 2011.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 10, p. 41-51, mar. 2004.

LOPES, Dulcelaine Lúcia; LIMA, Helton souto; COSTA, Sidney Alves; RIBEIRO, Vanderlei. Diário de Campo e Memória do Pesquisador. *In*: WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta (org.). **Sociologia Rural**: Questões metodológicas emergentes. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2002. p. 131-135.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa Santos; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 396-443.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Ed. Hucitec, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MONTANDON, Maria Isabel. Ensino Coletivo, Ensino em Grupo: mapeando as questões da área. *In*: FLAMARION, Rodrigo; CRUVINEL, Fabiana Castanheira; CRUVINEL, Flávia Maria. (org.). **I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical**. Goiânia: UFG, 2004. p. 44-48.

MUNDURUKU, Daniel. Série mundurukando: vamos brincar de índio? **Mundurukando**, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://danielmunduruku.blogspot.com/p/daniel-munduruku.html>. Acesso em: 20 maio 2019.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; RIBEIRO JUNIOR, Dyjalma; SILVA, Douglas Verrangia Corrêa; SOUSA, Fabiana Rodrigues; VASCONCELOS, Valéria Oliveira. *In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (org.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014a. p. 113-142.*

OLIVEIRA, Maria Waldenez; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTRONE, Aínda Victoria Garcia; JOLY, Ilza Zenker Leme. Reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. *In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (org.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014b. p. 29-46.*

PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.13, n. 14, mar. 2006.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu Ensino**. Porto Alegre: Sulinas, 2008.

PENNA, Maura. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, n. 13, set. 2005.

PENNA, Maura; BARROS, Olga Renalli Nascimento; MELLO, Marcel Ramalho. Educação musical: qualquer prática vale? **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, n. 27, jan. 2012.

PUCCI, Magda; ALMEIDA, Berenice. **Cantos da floresta**: iniciação ao universo musical indígena. São Paulo: Peirópolis, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-117.*

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In: SANTOS, Boaventura de Sousa Santos; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.*

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Associação **Amigos do Projeto Guri**: Projeto Político Pedagógico, São Paulo, 2010.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 10, p. 7-11, mar. 2004.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinha. São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de música. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, São Paulo, n. 4/5, p. 7-14, 1994.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Via Washington Luís, Km. 235- Caixa Postal 676
Tel/Fax: (0xx16) 3351-8356
CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil
e-mail: secppge@power.ufscar.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

O menor de idade pelo qual o(a) senhor(a) é responsável está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Os processos educativos através das aulas de flauta transversal no Projeto Guri polo Ribeirão Preto (SP)”, coordenado pelo pesquisador(a) responsável Milena Cristina Izaías.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar quais são as práticas sociais presentes na aula de flauta transversal do Projeto Guri, e como é a recepção de um repertório apresentado pelos alunos e seus colegas de curso; quais as dificuldades de aceitação em conhecer um novo repertório e analisar os processos educativos desencadeados na prática social presente na interação entre todos os alunos que frequentam o curso. Acreditamos que ela seja importante para a ampliação da aceitação do repertório musical e o respeito ao gosto musical apresentado pelo colega, que reconheçam esta nova música como linguagem e compreendam e manuseiem o material musical, identificando os benefícios para a formação humana de cada um.

A criança e ou adolescente irá participar da pesquisa se quiser, é um direito dele recusar a sua participação e esta escolha não terá nenhum problema.

A pesquisa será realizada no Projeto Guri polo Ribeirão Preto (SP), somente no período em as crianças e ou adolescentes vierem nas aulas no Projeto, solicitando assim participação ativa durante a realização das atividades. As atividades são consideradas seguras consistirá em realizar atividades de apreciação musical e execução de um repertório específico para o instrumento de flauta transversal e outro sugerido pelos colegas, seguido de rodas de conversas sobre a prática de apreciação e execução das obras apresentadas. Para isso, serão usados diferentes materiais, como câmeras, gravadores, cadernos de anotações, canetas e lápis. A gravação em vídeo será feita por uma câmera fixada em um tripé. Eu mesma darei início à gravação 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 fotos serão realizadas por uma pessoa que irei preparar para isso, para que assim registre imagens que ajudem a observar nossa interação e nossas expressões corporais. 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 vocês (pais e ou responsáveis) e somente serão utilizados se vocês aprovarem. Os materiais são seguros, as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação dos mesmos. Mas é possível que em algum momento o aluno(a) sinta-se envergonhado ou constrangido(a) por estar participando, que não o impedirá de participar. Caso isso aconteça, você pode me dizer pessoalmente ou me procurar pelos telefones citados acima. Ninguém saberá que seu filho(a), criança e ou adolescente pelo o(a) qual é responsável está participando da pesquisa, seus dados serão mantidos em sigilo. A pesquisa será divulgada em publicações e congressos universitários, mas sem identificar as crianças que participaram. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados em congressos ou revistas científicas.

Você (responsável pela criança e ou adolescente) e pais, receberão uma VIA deste termo onde constam os dados documentais e o telefone da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento. Vocês pais e ou responsável poderão obter informações durante todo o período da pesquisa, e terá o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora ou também no sistema CEP (Comitê de Ética em Pesquisa)/CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa). Instituído em 1996 o Sistema CEP/Concep tem por objetivo proteger os participantes de pesquisa em seus direitos e assegurar que os estudos sejam realizados de forma

ética nos projetos de pesquisa que envolvem seres humanos no Brasil. Os meios de contato do CEP/UFSCAR são: Universidade Federal de São Carlos, Via Washington Luís, Km. 235- Caixa Postal 676 (16) 3351-9683, CEP 13.565-905 – São Carlos – SP. Horário de funcionamento: Segundas às quintas-feiras, das 9h30 às 11h30 e das 14h às 16h, Sextas-feiras, das 9h30 às 11h30 . Email cephumanos@ufscar.br; CONEP contato pelo email conep@saude.gov.br, pelo link <http://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/publico/indexPublico.jsf> (na opção informações ao participante você também poderá encontrar uma cartilha com orientações sobre o que é uma pesquisa e como os seus direitos são assegurados. Nesta mesma página, na aba “público” você poderá enviar um email para ter maiores informações.

Caso a realização da pesquisa aconteça em algum momento fora do horário escolar, eu (pesquisador) providenciarei o transporte e a alimentação necessários. Informamos que caso apresente necessidade iremos assegurar o direito a justiça e/ou indenização a danos decorrentes a todos os participantes da pesquisa.

Assinatura do(a) Pesquisador(a) Responsável

Milena Cristina Izaias

RG: 24.153.209-7 CPF. 258.441.028-19

Rua Carlos de Campos 1104, Bairro: Monte alegre, Ribeirão Preto/SP

Email. milenaed@yahoo.com.br

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 (TALE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Via Washington Luís, Km. 235- Caixa Postal 676
Tel/Fax: (0xx16) 3351-8356
CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil
e-mail: secppge@power.ufscar.br

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 “Os processos educativos através das aulas de flauta transversal no Projeto Guri polo Ribeirão Preto (SP)”, coordenado pelo pesquisador(a) responsável Milena Cristina Izaías.

Esta pesquisa pretende tem como objetivo investigar quais são as práticas sociais presentes na aula de flauta transversal do Projeto Guri, e como é a recepção de um repertório apresentado pelos você e seus colegas de curso, quais as dificuldades de aceitação em conhecer um novo repertório e analisar os processos educativos desencadeados na prática social presente na interação entre todos os alunos que frequentam o curso. Acreditamos que ela seja importante para a ampliação da aceitação do repertório musical e o respeito ao gosto musical apresentado pelo colega, que reconheçam esta nova música como linguagem e compreendam e manuseiem o material musical, identificando os benefícios para a formação humana de cada um.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. As crianças e adolescentes que irão participar desta pesquisa têm de 9 a 17 anos de idade.

A pesquisa será realizada no Projeto Guri polo Ribeirão Preto (SP), somente no período em você vier nas aulas no Projeto, solicitando assim sua participação ativa durante a realização das atividades. As atividades são consideradas seguras consistirá em realizar atividades de apreciação musical e execução de um repertório específico para o instrumento de flauta transversal e outro sugerido pelos colegas, seguido de rodas de conversas sobre a prática de apreciação e execução das obras apresentadas. Para isso, serão usados diferentes materiais, como câmeras, gravadores, cadernos de anotações, canetas e lápis. A gravação em vídeo será feita por uma câmera fixada em um tripé. Eu mesma darei início à gravação 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 fotos serão realizadas por uma pessoa que irei preparar para isso, para que assim registre imagens que ajudem a observar nossa interação e nossas expressões corporais. 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 vocês (seus pais ou responsáveis) e somente serão utilizados se vocês aprovarem. Os materiais são seguros, as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação dos mesmos. Mas é possível que em algum momento você sinta-se envergonhado ou constrangido por estar participando, o que não o impedirá de participar. Caso isso aconteça, você pode me dizer pessoalmente ou me procurar pelos telefones citados abaixo. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, seus dados serão mantidos em sigilo. A pesquisa será divulgada em publicações e congressos universitários, mas sem identificar seu nome. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados em congressos ou revistas científicas.

Haverá coisas boas que podem acontecer com a sua participação, como o aprimoramento do aprendizado musical, e das relações humanas entre você e seus colegas e o conhecimento de um novo repertório. Você, seus pais e ou responsável, receberão uma VIA deste termo onde constam os dados documentais e o telefone da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento. Você, seus pais e ou responsável poderão obter informações durante todo o período da pesquisa, e terá o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora ou também no sistema CEP (Comitê de Ética em Pesquisa)/CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa). Instituído em 1996 o Sistema CEP/Conep tem por objetivo proteger os participantes de pesquisa em seus direitos e assegurar que os estudos sejam realizados de forma ética nos projetos de pesquisa que envolvem seres humanos no Brasil. Os telefones de contato do CEP: Universidade Federal de São Carlos, Via Washington Luís, Km. 235- Caixa Postal 676 (16) 3351-9683, CEP 13.565-905 –

São Carlos - SP – Brasil. Horário de funcionamento: Segundas às quintas-feiras, das 9h30 às 11h30 e das 14h às 16h, Sextas-feiras, das 9h30 às 11h30 . email cephumanos@ufscar.br; CONEP contato pelo email conep@saude.gov.br, pelo link <http://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/publico/indexPublico.jsf> (na opção informações ao participante você também poderá encontrar uma cartilha com orientações sobre o que é uma pesquisa e como os seus direitos são assegurados. Nesta mesma página, na aba “público” você poderá enviar um email para ter maiores informações.

Caso a realização da pesquisa aconteça em algum momento fora do horário escolar, eu (pesquisador) providenciarei o transporte e a alimentação necessários. Informamos que caso apresente necessidade iremos assegurar o direito a justiça e/ou indenização a danos decorrentes a todos os participantes da pesquisa.

Assinatura do(a) Pesquisador(a) Responsável

Milena Cristina Izaias

RG: 24.153.209-7 CPF. 258.441.028-19

Rua Carlos de Campos 1104, Bairro: Monte alegre, Ribeirão Preto/SP

Email. milenaed@yahoo.com.br

=====

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa “Os processos educativos através das aulas de flauta transversal no Projeto Guri polo Ribeirão Preto (SP)”. Entendi que pode ocorrer coisas ruins durante a pesquisa, mas também podem surgir novos aprendizados. 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(A) pesquisador(a) tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma VIA deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do pai ou responsável

Assinatura do(a) participante da pesquisa

ANEXO

ANEXO A - Aprovação do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Os processos educativos através das aulas de flauta transversal do Projeto Guri polo Ribeirão Preto (SP)

Pesquisador: Milena Cristina Izaias

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 02170118.1.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.262.482

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um estudo descritivo e exploratório de natureza qualitativa. Como estratégias de pesquisa serão utilizados questionário semiestruturado, reflexões conjuntas em fóruns, análise do material gerado pelos sujeitos da pesquisa. A proposta pretende compreender como é a recepção do repertório musical apresentado pelo colega de turma, quais as dificuldades de aceitação em conhecer um novo repertório e analisar os processos educativos desencadeados na prática social presente na interação entre os participantes. A pesquisa terá as seguintes etapas: 1-entrevista com um questionário semiestruturado para coletar as informações referente ao gênero musical apreciado pelos alunos; 2- Atividades de apreciação utilizando o repertório descrito pelos alunos; 3- discussão para os alunos sinalizarem quais foram suas impressões sobre o repertório apresentado, e sua importância para a formação de cada um. Desse modo, essa etapa será construída pela contribuição do participante da pesquisa que compartilhará seus saberes e experiências com a pesquisadora.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral: Compreender como as aulas de flauta transversal do Projeto Guri podem contribuir no aprendizado musical e formação social dos alunos, estabelecendo um contraponto entre suas vivências e a prática do ensino coletivo de música.

Objetivos específicos:

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.262.482

- Identificar como se estabelece o processo pedagógico-musical nesse espaço de prática musical;
- Ao identificar os gostos musicais dos alunos, observar como Projeto Guri vem colaborar para a formação musical desses indivíduos;
- Analisar como o ensino o ensino coletivo pode oferecer ferramentas necessárias para que tais indivíduos se apropriem do conhecimento musical e dialoguem com os diversos gêneros musicais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A participação dos alunos de flauta transversal nas atividades a serem realizadas não oferecerão risco imediato aos participantes; porém, durante a coleta de dados, considera-se a possibilidade de um risco subjetivo, pois algumas perguntas poderão trazer algum desconforto, gerar sentimentos desagradáveis. Desse modo, a presente pesquisa apresenta riscos de constrangimento ou embaraço durante alguma atividade ou conversa, porém caso avalie, antes ou durante a entrevista, ou conversas que sua participação lhe causa constrangimento, embaraço o participante poderá recusar a participar ou continuar. Além disso, a pesquisadora estará à disposição para sanar dúvidas, ofertar informações caso seja necessário. Destaca-se também a existência de um risco mínimo de quebra da confidencialidade, em casos como perda, furto ou roubos dos materiais e dados oriundos da coleta de dados e demais fases da pesquisa, entre outras situações possíveis. Frente a esse risco, a pesquisadora se compromete a preservar por cinco anos, com segurança e sigilo, todo o material oriundo da pesquisa, incluindo-se aqueles relacionados à coleta de dados junto aos participantes, bem como notificar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) caso a referidas situações ocorram. Além disso, a pesquisadora preservará a identidade dos(as) participantes, utilizando-se codinomes ou nome fictícios em todas as fases da pesquisa, em especial na divulgação dos resultados. Destaca-se que a presente pesquisa não proporcionará benefícios imediatos aos participantes, porém, a contribuição das mesmas poderá auxiliar na produção de conhecimento para o avanço na elaboração de estratégias direcionadas à educação musical e ao ensino de flauta transversal. Poderá haver benefícios com sua participação no sentido de aprimoramento do aprendizado musical, das relações humanas com os colegas e da autonomia.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Tem sido crescente o número de projetos sociais e organizações não governamentais (ONGs) que utilizam a música como proposta educacional visando a promoção social de crianças e adolescentes que se encontram em risco de vulnerabilidade, de risco pessoal e à margem dos

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9683 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.262.482

benefícios oferecidos pela sociedade. Mas além de oferecer o atendimento socioeducativo, as práticas sociais podem cooperar na construção de “um” nós em que todos estão implicados. Atendendo para esta construção, o presente projeto de mestrado busca compreender neste ambiente coletivo, como se realiza o diálogo com a música, investigar quais são as práticas sociais presentes na aula de flauta transversal do Projeto Guri na cidade de Ribeirão Preto/SP e quais os processos educativos gerados neste grupo. Assim, os temas centrais desta pesquisa são: Humanização, Práticas Sociais e Processos Educativos, Projeto Guri e Ensino coletivo de música.

A pesquisa proposta tem relevância social e respeita os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS 510/2016 e suas complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto adequado.

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_1226717.pdf	27/02/2019 19:31:07		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Assentimento_03.pdf	27/02/2019 19:30:07	Milena Cristina Izaias	Aceito
Outros	Carta_CEP.pdf	27/02/2019 19:29:35	Milena Cristina Izaias	Aceito
Outros	Guri.pdf	27/02/2019 19:28:56	Milena Cristina Izaias	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_03.pdf	27/02/2019 19:26:09	Milena Cristina Izaias	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	22/10/2018 17:11:54	Milena Cristina Izaias	Aceito
Folha de Rosto	folharosto.PDF	22/10/2018 13:44:26	Milena Cristina Izaias	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.262.482

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 12 de Abril de 2019

Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador(a))

ANEXO B - Autorização do Projeto Guri-Polo Ribeirão Preto/SP para que a pesquisa fosse realizada



PROJETO GURI
REFERÊNCIA
NA MÚSICA E NA VIDA



Ribeirão Preto, 13 de fevereiro de 2019.

Declaro para os devidos fins, que eu Patrícia Helena Pereira Dias portadora do RG nº 35325051-x e CPF nº 223561808-18, na função de coordenadora do Polo Regional Ribeirão Preto/SP, estou de acordo com o projeto da Educadora Musical Milena Cristina Izaias, portadora do CPF nº 258.441.028-19, autorizo a realização das entrevistas, gravações e demais observações junto aos alunos do Projeto Guri do Polo Regional Ribeirão Preto, com o objetivo de desenvolver sua pesquisa de Mestrado na UFSCAR, intitulada "Os processos educativos através das aulas de flauta transversal do Projeto Guri polo Ribeirão Preto/SP".

Ressaltamos que a participação dos alunos na pesquisa será voluntária e mediante a autorização dos pais ou responsáveis pelas crianças e/ou adolescentes.

Patrícia Helena Pereira Dias
Coordenadora do Polo de Ribeirão Preto

ANEXO C: Partituras usadas durante as aulas

Marcha soldado

1

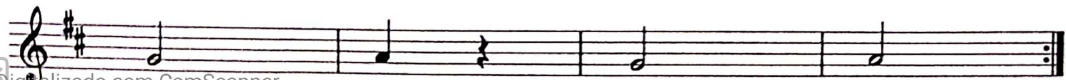
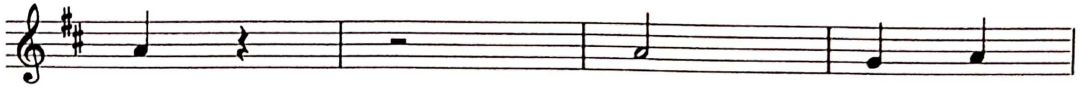
flauta transversal 1



Marcha soldado

1

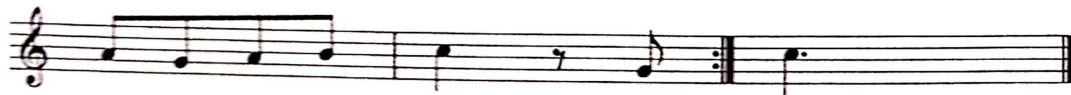
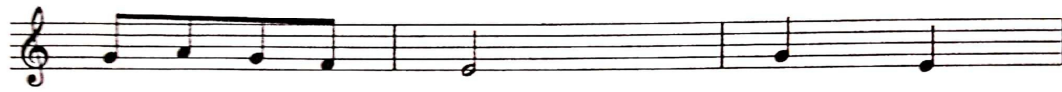
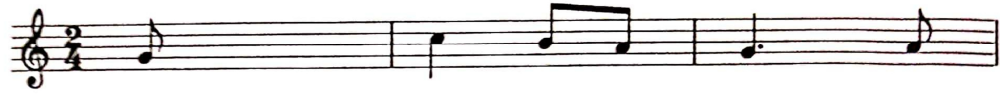
flauta transversal 2



Escravos de Jó

1

flauta transversal I



Escravos de Jó

1

flauta transversal 2



YAYÈ BÖBÖ (iá bobô)

arranjo para flautas

canção de brincar do Senegal e da Guiné

arranjo: Magda Pucci

repetir várias vezes

flauta soprano

flauta soprano

flauta contralto

ia bo bo diun gun be re u mua ia diun gun beremu le ia i no

CODA

58

be remu le u mua ia diun gun be remu le u mua ia diun gun

98

be re mu le u mu a ia di un gun be re mu le