



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

EDUCAÇÃO MUSICAL HUMANIZADORA:
Uma experiência com crianças no campo da educação não formal.

JUSSARA APARECIDA DE PAULA JUSTINO

SÃO CARLOS / SP

2017

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

EDUCAÇÃO MUSICAL HUMANIZADORA:

Uma experiência com crianças no campo da educação não formal.

JUSSARA APARECIDA DE PAULA JUSTINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos

Orientadora: Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly

SÃO CARLOS /SP

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

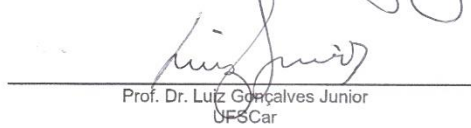
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Jussara Aparecida de Paula Justino, realizada em 20/02/2017:



Prof. Dra. Ilza Zenker Leme Joly
UFSCar



Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior
UFSCar



Prof. Dra. Renata Sieiro Fernandes
UNISAL

GRATIDÃO.....

“Aos meus Antepassados, e a todas as forças ancestrais que de alguma forma se movimentaram e possibilitaram, todos os Encontros visíveis e invisíveis, necessários para a manifestação e expressão desse trabalho.

À Música e às Crianças (erês) de hoje e de sempre.

À minha guia Prof. Dra. Ilza Zenker Leme Joly.

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa Curumim na unidade do SESC na cidade de Araraquara/SP, que atende crianças de 7 a 12 anos de idade, filhos de servidores do comércio de bens, serviços e turismo, público prioritário do SESC. O programa visa o desenvolvimento integral da criança por meio de atividades culturais, artísticas e esportivas que priorizem o lúdico e a qualidade de vida. O objetivo geral da pesquisa foi identificar possibilidades no desenvolvimento de processos educativos e musicais com crianças em uma perspectiva da educação não formal, valorizando uma práxis dialógica entre crianças e pesquisadora. A pesquisa teve por base autores da área de educação musical, tais como Brito (2001, 2003, 2007), Koellreutter (1997), Joly e Severino (2016), que sustentaram os conceitos da educação musical, articulados com outros teóricos da área. Para compreensão e contextualização da educação não formal os aportes vieram da pesquisa e reflexão sobre textos de Gohn (2007, 2008), Garcia (2015), Park e Fernandes (2005, 2015), autoras que vêm se debruçando na sistematização dessa área de estudo ainda em construção no Brasil. A pesquisa ainda contou principalmente com o pensamento de Freire (2014) para entender a troca entre saberes e a práxis dialógica. A metodologia teve uma abordagem qualitativa, com reflexões baseadas em alguns dos conceitos da Fenomenologia, de onde trouxe autores como Merleau-Ponty (2011, 2013, 2014), Bicudo (2011), Martins e Bicudo (2006) Machado (2010) e Rezende (1990). A coleta de dados teve como ferramenta de registro, os diários de campo baseados em Bogdan e Biklen (1994), desenhos e escritos das crianças, e fotos de alguns dos momentos dos encontros musicais. A pesquisa traz contribuições para a produção do conhecimento sobre música na educação com crianças. Mostrando a importância do diálogo como meio para construção de uma leitura de mundo autônoma, e como elemento motivador para a construção de proposições conjuntas entre crianças e educadores.

Palavras-chave: Processos educativos, educação musical humanizadora, educação não formal.

ABSTRACT

This research took place in the Curumim Program at the SESC unit in the city of Araraquara / SP, with children from 7 to 12 years of age, Children whose parents work in the commercial area and in tourism. The program aims at the integral development of the child through cultural, artistic and sports activities that prioritize the playfulness and quality of life. The general objective of the research was to identify possibilities in the development of educational and musical processes with children from the perspective of non - formal education, valuing a dialogical praxis between children and researcher. The research was based on authors of music education, such as Brito (2001, 2003, 2007), Koellreutter (1997), Joly and Severino (2016), who supported the concepts of music education, articulated with other area theorists. . In order to understand and contextualize non-formal education, the contributions came from research on texts by Gohn (2007, 2008), Garcia (2015), Park and Fernandes (2005, 2015), authors who have been studying the systematization of this area of study in Brazil. The research still relied mainly on the thinking of Freire (2014) to understand the exchange between knowledge and dialogical praxis. The methodology had a qualitative approach, with reflections based on some of the concepts of the Phenomenology, based on authors such as Merleau-Ponty (2011, 2013, 2014), Bicudo (2011), Martins e Bicudo) And Rezende (1990). Data collection was based on Bogdan and Biklen (1994), children's drawings and writings, and photos of some of the musical moments. The research brings contributions to the production of knowledge about the music in education with children. Showing the importance of dialogue as a way to construct an autonomous world, and as a motivating element for the construction of joint propositions between children and educators.

Key-words: Educational processes, musical education humanizing, non- formal education.

Lista de Figuras

Figura 1: Texto de Sara Goto.....	79
Figura 2: Texto de Giovana B.....	79
Figura 3: Desenho da Raíssa A.	80
Figura 4: Desenho da Bianca P.	80
Figura 5: Registro de Ana Laura B.	84
Figura 6: Registro de Rafael	84
Figura 7: Registro de Laura D.	84
Figura 8: Registro de Laís G.	84
Figura 9: Registro de Yasmin L.....	85
Figura 10: Registro de Laís G.	85
Figura 11: Registro de Camilly E.	86
Figura 12: Formação da roda para o Jogo de Mãos	92
Figura 13: Registro de desenho coletivo.....	96
Figura 14: Registro de Giovana B.	96
Figura 15: Registro da Laís G.	97
Figura 16: Registro de Ana Laura M.	97
Figura 17: Registro coletivo das crianças mais antigas	97
Figura 18: As crianças na execução dos registros	98
Figura 19: As crianças na execução dos registros	99
Figura 20: Registro trazido pela Laura D.	101
Figura 21: Disposição dos instrumentos	107
Figura 22: Curiosidade com o berrante.....	108
Figura 23: Preparação para a atividade	108
Figura 24: Preparação para a atividade	108
Figura 25: Cartazes da Victória F.	109
Figura 26: Jogo de copos	110
Figura 27: Poema a partir de sons.....	111
Figura 28: Texto Giovana B.	111
Figura 29: Partitura da Karoline A.....	113
Figura 30: Partitura da Laura D.	113
Figura 31: Vivência de auto avaliação das crianças	114
Figura 32: Vivência de auto avaliação das crianças	114

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1	19
1.1- Sobre Educação não formal.....	19
1.2- Contexto – SESC-Curumim – Cenário:	26
1.3- Sobre Educação Musical:	33
1.4- Educação Musical na Perspectiva dialógica (humanizadora):	43
1.5- Sobre o diálogo.....	46
CAPÍTULO 2	48
2.1. - Metodologia.....	48
2.2 – Descrição dos sujeitos participantes	55
2.3 – Descrição das crianças (sujeitos da pesquisa).....	56
2.4 – Descrição do programa de intervenção.....	60
2.5 – Construção do plano de intervenção.....	61
2.6 – Instrumentos de intervenção	62
2.7 – Materiais e aplicação do plano de intervenção	62
2.8 - Subsídios para construção da coleta de dados e estratégias para intervenção...	63
CAPÍTULO 3	65
3.1- Resultados e Discussão.....	65
3.2 – As oficinas de coleta de dados, seus resultados e discussão.....	74
CONSIDERAÇÕES	115
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICE 1	122
APÊNDICE 2	158
APÊNDICE 3	161
APÊNDICE 4	162
ANEXO 1	165
ANEXO 2	166

APRESENTAÇÃO

Meu primeiro contato com as aulas de música se deu aos nove anos de idade, quando, depois de me ver encantada com uma apresentação musical, com bandas marciais¹ e fanfarras² em um desfile de sete de setembro, data em que se comemora a Independência do Brasil, na cidade de Bauru- SP, onde nasci, fui criada e matriculada pelo meu pai, um violinista autodidata, em um curso de violino, instrumento que ele toca desde adolescente. Aprendeu vendo outras pessoas tocarem, em meio a alguns grupos circenses com que teve contato, dentre essas pessoas, ele conviveu com um casal, que depois de adulta vim saber se tratava de um casal famoso, são eles a dupla de música caipira Cascatinha e Inhana³.

Meu pai só foi ter aulas de violino, depois de adulto em outra condição de vida, já casado com a minha mãe, e com nós os filhos pequenos. Tocava bastante durante todo o tempo em que podia, sendo assim, essa música fez parte de toda minha escuta em formação musical da infância.

Lembro-me dessa época como um momento de muitas novidades. No entanto, minhas lembranças das aulas de música não são as melhores, pois tinha muita dificuldade em compreender o que o professor me ensinava. O professor, seu Geraldo, era um violinista que tocava na orquestra da igreja Congregação Cristã no Brasil, ele era até engraçado, mas como professor eu o achava bravo, essas aulas eram carregadas de uma rigidez e de certas responsabilidades que em minha pequena experiência de nove anos de idade não faziam sentido, e que aos poucos foram tornando esse aprendizado algo doloroso e bastante chato.

Após um tempo de tentativas frustradas e muita bronca do meu pai, fui desligada das aulas, pois não tinha condições de aprender. Segundo esse professor da época, eu não estudava e nem me esforçava.

A música sempre esteve presente em minha casa. Sua presença era marcante nos momentos familiares e nas canções cantadas pelas mulheres, mães e tias, que também ensinavam para nós crianças; a música clássica do repertório erudito estudado pelo meu

¹ Um tipo de banda de instrumentos de sopro, consistindo unicamente de instrumentos da família dos metais e às vezes percussão.

² Grupo festivo de trombetas ou outros metais, frequentemente com percussão, para fins cerimoniais.

³ Dupla sertaneja formada por Francisco dos Santos e Ana Eufrosina da Silva, marido e esposa; suas músicas mais famosas foram Índia (1952), Meu primeiro Amor (1952) e Colcha de retalhos (1959).

pai em suas aulas de violino; e também a presença sonora constante do rádio ligado. Me lembro até da Ave Maria, todos os dias às 18h no intervalo do programa de música caipira⁴.

Apesar da falta de sucesso na primeira tentativa, novamente fui matriculada aos 12 anos em uma escola de música, desta vez para aprender a tocar Órgão eletrônico e Piano. Lembro-me de sempre me animar para essas aulas, porém o desejo maior era de meu pai, que amava música e gostaria de ver um de seus filhos tocando um instrumento.

Gostei muito da professora que se chamava Silvia. Ela, além de ter um estilo diferente do primeiro professor, apresentava aulas mais divertidas, o que fez com que eu realmente me encontrasse no caminho que gostaria de seguir. Tenho como lembrança dessa época um marco importante, que foi a certeza de que gostaria de ser uma profissional que trabalhasse com música, nessa época já estava com 13 para 14 anos.

Em minha trajetória passei por vários professores e professoras, e pela experiência de três conservatórios⁵, até que fui fazer o vestibular para a faculdade de Música na Universidade do Sagrado Coração – USC, minha família não tinha condições para que eu arriscasse uma Universidade pública que fosse fora de Bauru.

Ainda com uma visão bastante imatura e restrita da abrangência da Música, nos tempos iniciais da graduação não tinha noção da música fora dos parâmetros de uma aprendizagem instrumental ou vocal. Mesmo com as referências acessadas na aprendizagem acadêmica, que englobavam rotinas de estudos técnicos e muita disciplina, as matérias da formação de professores que faziam parte da licenciatura ainda eram bastante nebulosas para mim, que não conseguia compreender a importância de tais disciplinas em um curso de música.

Foi somente ao final do curso, após o contato com a psicologia da educação, a didática e as metodologias ativas⁶ da educação musical, que um novo caminho se abriu em minhas perspectivas profissionais. Assim, fui levada a revisitar por várias vezes aquelas primeiras experiências que tive com as aulas de Música na infância.

Despertou em mim o desejo de ensinar Música preferencialmente para crianças, ou para quem trabalha com elas. Havia, no entanto, o compromisso de sempre buscar algo diferente, uma postura que visasse para além de todos os resultados esperados, despertar

⁴ Expressão usada para tradições musicais associadas em geral a culturas rurais.

⁵ Instituição moderna de ensino de música criada com a revolução francesa.

⁶ Diz respeito às metodologias de educação musical do século XX com vertentes de ensino mais corporais e lúdicas que priorizam o fazer musical.

a alegria nos estudantes, porque para mim, essa era a parte mais legal de estudar música, nas lembranças que eu tinha de quando era criança, mesmo em meio algumas dificuldades, havia um lado mágico, e com alguns (as) professores (as), esse lado foi marcante, hoje classifico como inspirador.

Durante esse período, entre início e fim da graduação, minhas experiências profissionais ocorreram em alguns dos estágios remunerados em que participei, escolas de ensino fundamental, e de educação infantil, todas de ensino escolar, e em algumas aulas de instrumentos ministradas junto as oficinas culturais da Secretaria Municipal de Cultura em Bauru- SP.

Vivenciei um período curto como professora em um dos conservatórios onde estudei pouco tempo depois de graduada, e fui monitora de naipes durante todos os anos da graduação, no Coral da Universidade. Posteriormente participei de um projeto do governo federal na época chamado Universidade Solidária- UNISOL, onde tive os primeiros contatos com a educação não escolar.

A aproximação com o chamado terceiro setor⁷ e os projetos sociais me trouxe novamente outras perspectivas de trabalho e de reflexão, desde a diferença do contexto físico, do público participante, das diretrizes na organização dos planejamentos, modos de pensar e fazer educação que me estimulavam querer ensinar, bem como compartilhar de tais ideais com aquelas pessoas, essa motivação, me fez procurar por saber e participar mais de tais experiências após a formação na Universidade do Sagrado Coração. Ela também me despertou para o campo de estudos voltado às práticas educativas em ambiente não escolar, denominada educação não formal⁸.

Trabalhei com ações de musicalização infantil⁹ em diversos projetos sociais na cidade de Bauru e em Organizações não governamentais- ONGs. Em cada uma dessas situações, fui tendo a oportunidade de me situar e perceber uma educação musical que, no interior desses contextos, se construía de forma mais abrangente, em um sentido que não priorizava apenas a técnica de um instrumento, nem tampouco outras questões estéticas tais como percepção, criação, apreciação. Essa abrangência se estendia para outros territórios, demonstrando nuances da formação musical até então despercebidas, portanto ignoradas por mim, onde havia um exercício que era para todos, feito por todos, com a presença do diálogo, da convivência.

⁷ Termo de origem americana, *Third Sector* se refere às associações e entidades sem fins lucrativos.

⁸ Modalidade educativa; campo conceitual.

⁹ Etapa inicial da educação musical; estratégias de apresentação da música para as crianças.

As questões políticas e sociais tais como críticas, questionamentos, a luta por melhores condições presentes nesses contextos, as formas de participação e interesse das crianças envolvidas, os significados que as práticas musicais tinham na e para a realidade delas, tudo isso me inquietava muito. Tal inquietação se dava ao conscientizar que por muitas vezes e erroneamente, reproduzi parte de minhas referências de ensino da infância, com aquelas crianças.

Tenho consciência de que essas posturas, em alguns momentos, vieram carregadas de autoritarismo, pois exigiam competências e atitudes que nem sempre condiziam com a realidade delas. Essa inquietação teve seu lado positivo, pois foi a partir daí que me vi obrigada a buscar outros caminhos de reflexão e identidade docente, que agregassem e preenchessem as lacunas que se faziam presentes no meu trabalho e no meu saber, ainda restrito e imaturo diante de realidades educacionais distintas.

Certos caminhos metodológicos e determinados repertórios escolhidos por mim para trabalhar com as crianças por muitas vezes não funcionaram, pois nada tinham a ver com o contexto, fora de uma sala organizada para aquele fim, em contato com expectativas muito diferentes das minhas inicialmente, e também com a vivência e experiência musical delas. Portanto, ao invés de incluir, foram práticas que por vezes excluíram, mesmo que sem intenção.

Todos esses fatores me levaram a pesquisar e conhecer mais sobre as especificidades da educação musical em ambientes de educação não formal, e me instigaram a adentrar em outras áreas que fazem a interconexão da música com a educação de uma maneira geral, e também com outras potencialidades humanas, tais como a Filosofia, a Motricidade Humana e as outras linguagens da Arte.

Meu interesse pela pós-graduação sempre esteve presente. Porém, como ocorreu na experiência profissional, ainda faltava maturidade acadêmica para a aprovação nos processos seletivos das universidades de meu interesse.

A participação e reprova em alguns desses processos mostraram que eu ainda não tinha o repertório e os argumentos necessários para sustentar minhas ideias. No entanto, o esforço e leituras demandados para a participação nessas avaliações foram aumentando meu conhecimento teórico e abrindo outros horizontes.

Assim, notei que alguns conceitos e novos olhares já se faziam mais claros para meu entendimento, e possibilitavam interessantes diálogos entre os assuntos que me inquietavam e pediam reflexão, como essa nova modalidade de educação, e uma educação musical que fosse pertinente e coerente.

Pude pensar a educação musical a partir de outras e novas referências, identificando as várias infâncias em um prisma mais humanizador, termo que vim a conhecer mais adiante durante a trajetória de pesquisa. Neste momento tomamos como conceito a perspectiva de Severino e Joly (2016, p. 20), que abordam uma educação musical humanizadora como sendo:

(...) aquela que agrega pessoas, que acolhe aqueles que têm desejo de fazer música; aquela que está presente no processo de desenvolvimento de pessoas, construindo e ativando memórias afetivas e culturais, criando identidades, permitindo que as pessoas através da música, possam compreender o mundo e fazer parte dele.

Esse pensamento converge em total consonância com os objetivos que serão propostos. Portanto, no intuito de potencializar o entendimento do(a) leitor(a), trazemos à discussão os comentários de Brito (2001) sobre as ideias de Koellreutter e também falas do próprio autor sempre que possível. Tal movimento se faz necessário, uma vez que os autores(as) também amparam esta pesquisa ao apresentarem um olhar voltado para o aspecto humanizador da educação musical. Brito (2001, p.40) nos apresenta uma entrevista com o professor Koellreutter, onde este afirma que sua abordagem “privilegia e valoriza a necessidade e o porquê da música (e da arte) na vida humana, ao lembrar que cada sociedade, com suas características e necessidades típicas, condiciona um tipo de arte.”

Os contextos nos quais eu estava imersa, era composto por crianças em situação de risco, consideradas carentes pelas suas condições de moradia e assistência social, as atividades ocorriam em espaços comunitários e contava com a colaboração de vários agentes da comunidade, tais como os pais e irmãos mais velhos das crianças, todos esses elementos vieram ao encontro deste movimento teórico, pois propunham outra perspectiva de educação. Não tendo a escola como referência, aqueles contextos me permitiram conhecer outras práticas, educativas e sociais.

Em 2005, participei de um processo seletivo do Serviço Social do Comércio (SESC-SP) para o cargo na época de Instrutor de atividades Curumim. A instituição denomina Curumim, o público infantil de 07 a 12 anos que frequenta suas unidades, e também uma de suas ações educativas mais antigas, o Programa Curumim, que atende as crianças nessa faixa etária filhos(as) dos dependentes do comércio prioritariamente, que foi implantado em 1987 e conta com um histórico de 29 anos, propondo experiências que o SESC entende como formas de educar.

A instituição caracteriza e denomina o programa, como uma ação de educação não formal e não toma a escola como referência na organização de suas propostas. No entanto, não se trata simplesmente de ser não escolar, ou mesmo uma forma alternativa de educação.

O SESC SP entende a escola como detentora de saberes e papéis que só cabem a ela, e não tem a intenção de substituí-la ou mesmo caracterizá-la como de menor importância. Sua proposta de educação é não formal, pois parte de outras especificidades, de outros olhares, de outros pontos de vista e perspectivas acerca do entendimento do que pode ser educar, e pensa de uma maneira diferenciada ao propor esse olhar a criança como ser no mundo, dotada de cultura própria e específica.

Comecei a trabalhar como educadora do Programa Curumim na unidade do SESC SP em Araraquara em 2006, após um longo período no processo de seleção que é composto de três etapas que incluem uma avaliação de conhecimentos gerais, dinâmicas de projetos em equipe, e testes psicológicos.

As ações educativas do Programa Curumim são interdisciplinares¹⁰. Assim, mesmo com uma formação específica em Música, sempre estava envolvida em projetos que pediam o estudo de outros assuntos e um cuidado especial na organização do trabalho em equipe, outra nova experiência para mim, pensar não só a música em si, mas os possíveis diálogos e entrelaçamentos dela com outras áreas do saber.

Os educadores do Programa Curumim passam por encontros de formação e capacitação que são oferecidos anualmente pela instituição.

Na época do início do meu trabalho no SESC, a instituição responsável por esses momentos de capacitação era o Instituto Paulo Freire¹¹, onde tive a oportunidade de me aproximar da obra desse autor, que eu ainda não conhecia as ideias, mas que sabia de sua contribuição para a educação já por intermédio de amigos e desses encontros.

Ao mesmo tempo tive contato com colegas de trabalho que eram alunos da Universidade Federal de São Carlos- (UFSCar), na linha Práticas Sociais e Processos Educativos, no programa de Mestrado em Educação, no qual hoje eu sou aluna, e que foram responsáveis por me apresentar outros(as) autores(as) fundamentais nessa linha de pesquisa.

¹⁰ Ações comuns a duas ou mais disciplinas ou ramos do conhecimento.

¹¹ Instituto Paulo Freire. Disponível em: <<https://www.paulofreire.org>>.

O contato com essas pessoas e as leituras realizadas, me motivaram a ir em busca oficialmente da pós-graduação.

Mesmo informalmente, fui buscando obras dos(as) autores(as) sugeridos(as) pelos colegas. A leitura dessas obras e também os referenciais da educação musical que sugeriam novas propostas do ensino de música, me levaram a investigar perspectivas de educação musical fora dos ambientes escolares, pautadas por um ensino mais dialógico, mais criativo e lúdico, onde a criança possa ser pensada como um ser brincante, dotado de cultura própria, cujos saberes a transformam em uma potencial colaboradora.

Meu maior encontro teórico na educação musical foi o contato com o trabalho e a obra de Hans Joachim Koellreutter (1915- 2005) por ele mesmo e a partir da professora Teca Alencar de Brito divulgadora de sua obra.

Por meio de todos esses estímulos, fui ganhando aportes para repensar o que propunha em minhas aulas, a forma como organizava minha prática. Exercitar uma escuta ativa¹² das crianças foi o primeiro passo dado, e permitiu me conectar em diálogo com outras contribuições trazidas por elas. Tais trocas foram cruciais para se pensar outras formas de educar e de aprender.

Em 2011 ingressei em um programa de pós-graduação *lato sensu* em Arte/educação no Centro Universitário Maria Antônia- CEUMA/ USP em São Paulo, onde tive a oportunidade de revisitar e conhecer um pouco mais sobre as outras linguagens da Arte, como o Teatro, a Dança, e as linguagens visuais.

O contato com Música nessa perspectiva da arte/ educação foi crucial, abrindo caminhos para outras reflexões de minha parte. Ali me deparei com abordagens bem distintas, que exigiam novos aportes teóricos e referenciais. Foi nessa ocasião que me aproximei da obra de Maurice Merleau-Ponty (1908- 1961) por meio da Fenomenologia da Percepção, e de autores que abordavam a importância da experiência no processo de ensinar e aprender.

Nesse mesmo período participei como aluna especial em uma disciplina do Mestrado em Música na Escola de Comunicação e Artes da USP- ECA, chamada “a criança, o sonoro e o musical”, ministrada pela prof. Dra. Teca Alencar de Brito. Ali, mais uma vez pude me aproximar e refletir sua obra como autora e agora minha professora, juntamente com as reflexões de Hans Joachim Koellreutter.

¹² Ação de escutar não passiva que sugere reflexão do que se escuta e da capacidade auditiva de somente ouvir.

Nas aulas, revemos aspectos da obra de Paulo Freire, e tomei contato com as reflexões de Gilles Deleuze, Johan Huizinga, Carlos Kater, Humberto Maturana e Violeta Hemzy de Gainza, autores(as) cujas abordagens tiveram centralidade nas aulas. Também pude me aproximar de outros(as) autores(as) indicados(as) como leituras complementares em diálogos e comparação de ideias, que se mostraram próximos de meus anseios de estudo.

Todos esses novos referenciais colaboraram para que eu redimensionasse minha prática, e esse movimento abarcou as atividades com as crianças, a memória de minhas próprias experiências como aluna, e também as possibilidades de um fazer musical que fosse com as crianças e não para elas.

Dessa forma, minhas atividades de educação musical com as crianças, passaram a ter outro caráter, onde passei a ouvi-las mais e a agregar as solicitações, opiniões e contribuições que elas traziam. Assim, elas foram se tornando coautoras em tudo o que fazíamos, incluindo as criações, a participação conjunta nas proposições das atividades, e também os novos registros de nossa experiência.

Após a finalização dessa especialização, tomei a firme decisão de pesquisar a fundo meu tema de interesse, ou seja, a educação musical na educação não formal, sem abrir mão de que essas pesquisas fossem feitas com as crianças ou com quem trabalha com elas.

Em março de 2014, por intermédio da indicação de amigos(as), comecei a participar do Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física - (NEFEF) – na UFSCar, ouvi sobre a Fenomenologia ainda na especialização e de pronto já havia me sentido com muito interesse em querer conhecer mais. Quando soube da existência do núcleo, e me foi dada a possibilidade de participar das reuniões, esse foi um grande divisor de ideias, e me motivou a tentar me inserir no Mestrado em Educação nessa mesma universidade.

Busco compreender como o ambiente de trabalho, e também a maneira como o Programa Curumim é organizado, podem colaborar em algum ou vários aspectos para que um exercício dialógico possa acontecer, e se esse exercício é possível a partir da perspectiva das crianças.

Enquanto educadora do Programa Curumim do SESC em Araraquara, tenho a oportunidade de me aproximar e vivenciar outras formas de educar, bem como de também ser educada, que são cotidianamente construídas em minha convivência com as crianças.

Trata-se de um movimento contínuo de trocas que suscita processos de desconstrução e de ressignificação de minha prática docente.

Talvez por estar imersa em um contexto de aprendizagem onde posso maravilhar-me com a infância e com a educação em outra dimensão, carregadas por denúncias e anúncios, eu acesse uma compreensão mais integral da vida, um olhar de deslumbramento ao qual muitas vezes esquecemos quando adultos.

Para tanto, julgo necessário conhecer e compreender mais sobre a educação não formal, investigando suas especificidades e possibilidades, com ênfase na educação musical que acontece na perspectiva dessa ação no SESC Araraquara, no caso específico desta pesquisa, meu olhar se volta para a experiência do Programa Curumim, o que vem sendo para mim uma busca constante. A prática educacional não formal que ocorre nessa instituição foram meu tema de pesquisa na monografia da especialização, e são o tema que investigo nesta pesquisa de Mestrado.

Tenho dialogado com as ideias Valéria Aroeira Garcia, Margareth Brandini Park e Renata Siero Fernandes, pesquisadoras da educação não formal na perspectiva a que me refiro, onde anunciam o momento atual e a formação de um campo de estudo em construção no Brasil, o que sem dúvida vem ao encontro de meu contexto e realidade específica de pesquisa, também cito Maria da Glória Gohn em recortes do processo histórico da Educação não formal.

Meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação- (PPGE) na UFSCar se deu em 2015, e desde então venho buscando encontros conceituais que enfatizem e sustentem os ideais de investigação referentes aos processos educativos em música com crianças em uma perspectiva de educação não formal, que suscitem maneiras de participação das crianças nas intencionalidades propostas caracterizando uma práxis dialógica¹³ e que tome como elemento intencional a coproposição¹⁴ conjunta de ideias entre crianças e educador (a).

Com base nessa trajetória e a partir desses contextos surgiu a questão que orienta e tematiza esta pesquisa: Como se dá o processo de leitura de mundo mediada pela educação musical a partir da coproposição de ideias entre crianças e educador(a) participantes de um programa de educação não formal?

Assim, para responder a questão de pesquisa, nos debruçamos em um referencial teórico com o qual pretendemos articular e dialogar, a fim de abarcar e conectar todas as

¹³ Conceito básico que perpassa a obra de Paulo Freire, diz respeito à ação-reflexão-ação.

¹⁴ Proposição conjunta entre uma ou mais pessoas.

ideias que sustentam nossas hipóteses, e com o intuito de esclarecer conceitualmente - ainda que de forma sintetizada em função do alcance desta pesquisa - todos os elementos que compõem as ideias para esta investigação, aliados a dados que foram coletados com o público que descrevemos, em situações que ocorreram no contexto a que nos referimos. Desta maneira esperamos corresponder a nossos objetivos e os conseguir comunicar ao leitor.

CAPÍTULO 1

1.1 Sobre Educação não formal

Esta pesquisa não tem como intuito principal se aprofundar nas especificidades da educação não formal, em nosso estudo ela será apresentada como campo conceitual ainda em construção no Brasil, mas para tanto, enquanto pesquisadora, sinto necessidade de trazer aspectos de suas características mesmo que sinteticamente, para que facilite a compreensão do leitor e da leitora para o lugar de partida dessa investigação, que tem como contexto uma instituição brasileira com trabalho nessa perspectiva, e o que acreditamos, contribui diretamente na estrutura de todos os processos a que nos referimos.

Os aportes que referenciam esse trabalho apoiam-se em um grupo de autoras brasileiras, que se dedicam à pesquisa e colaboram na construção desse campo de estudos e práticas, desse modo de ser, partindo de um contexto nacional com características e especificidades próprias, como campo autônomo e independente.

O termo, ainda em construção epistemológica,

Diz respeito às instituições, associações, organizações e fundações que trabalham com a educação como mediadora nos processos de construção do conhecimento, independente do público, objetivo, conteúdo, durabilidade, espaço e lugar em que se desenvolve a proposta (GARCIA, 2015, p.64).

A autora declara que a criação de um conceito, geralmente advém de uma necessidade, de um problema, e a criação do mesmo, é uma forma intrínseca de relacionamento com o mundo em busca de entendimento e interpretação.

Outra definição para o termo parte das ideias de Gohn (2008, p.07), que caracteriza a educação não formal como um campo novo estruturado nessa conjuntura, e que:

Aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social; ou processos educacionais, frutos da articulação das escolas com a comunidade educativa via conselhos colegiados etc.

A maior característica da educação não formal como modalidade de educação, talvez a mais visível, é que as práticas acontecem fora do ambiente escolar, o que reforça mais uma vez, que a educação escolar seja a maior referência de educação formal.

Esta modalidade formal é caracterizada por Libâneo (2010, p.88) como: “aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Nesse sentido, a educação escolar convencional é tipicamente formal”. Porém reforçamos, que não intuimos trabalhar com a educação não formal enquanto modalidade, nem especificidade de educação, mas sim buscamos nessa pesquisa, ao apresentar a educação não formal como campo conceitual, não perder o foco em sua autonomia e independência como já citamos, pois para nós, a escola não constitui centralidade sendo somente mais um ponto, um outro modo de representação e fazer educativo no todo que compõe a experiência de aprendizagem.

O ponto de partida para as práticas que aqui serão descritas e analisadas, partem de pontos de ancoragem, que podem perpassar pelo brincar, pela corporeidade, pelo lúdico e pela expressividade infantil, sempre com vistas a uma formação integral e permanente, o que conseqüentemente, traz à baila as especificidades que compõem esses processos educativos, aspectos que nem sempre estão em consonância com a maioria das realidades educacionais.

De acordo com Brembeck (1978) na perspectiva da educação formal a estrutura do que é desenvolvido, os programas que são planejados, possuem um caráter acadêmico, teórico, com um sistema sequencial coordenado, orientada para um tempo futuro, visível e fixada em um local. No modo de ser da educação não formal, os objetivos se relacionam com a vida prática, com vistas a um retorno de curto prazo, que se oriente para o tempo presente. Uma educação que pode ocorrer em quase todos os lugares. Se compromete com formação e socialização, em diferentes graus de intencionalidade.

Tomamos como conceito de intencionalidade, a perspectiva de Bicudo (2011, p.31):

Modo de ser intencional, é característica da consciência. Consciência é compreendida como movimento intencional, efetuado pelo corpo-encarnado, ao ir de modo atento em direção ao focado como figura destacada do fundo, totalidade em que sempre estamos com os outros.

Essa perspectiva do conceito de intencionalidade que destacamos, também vem ao encontro das características da pesquisa qualitativa de inspiração fenomenológica¹⁵ que intui e orienta essa investigação.

Por sua vez Libâneo (2010, p.89) caracteriza a educação não formal como sendo “aquelas atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas.”

No pensamento de Gohn (2008, p.13) consta que ela trabalha com uma perspectiva que aborda a educação como instância promotora de mecanismos de inclusão social, que buscam promover o acesso aos direitos de cidadania, mediante concepção ampliada que alarga os domínios da educação para além dos muros escolares e resgata ideais. E a mesma autora em (2007, p.14) nos aponta que essa formação da educação não formal, não pensa só a inclusão social, mas que envolve tanto a aprendizagem de ordem subjetiva-relativa ao plano emocional e cognitivo das pessoas, como a aprendizagem de habilidades corporais, técnicas, manuais etc., busca capacitar os participantes para o desenvolvimento de uma atividade de criação.

Em ambas as descrições, visualiza-se o caráter prático dessas ações, e eles são muito importantes em nossa pesquisa, mas em nossa síntese, buscaremos enfatizar o caráter conceitual, para que daí possamos participar o leitor das especificidades que direcionam as práticas que iremos analisar e discutir.

Existem diferenças na organização e planejamento dos temas que são desenvolvidos na educação não formal e mesmo na maneira como são mediados, não se trabalha somente com saberes já considerados consagrados e com reconhecimento, mas busca relevância de forma a priorizar o público de atendimento, nesse contexto prioritariamente os servidores do comércio e seus dependentes, mas também com acolhimento à pessoas não matriculadas no SESC.

Nessa perspectiva, os saberes cotidianos são reforçados com mais ênfase que os saberes considerados institucionalizados e essa dinâmica permite uma atenção maior para as singularidades, pois abarca uma outra lógica de ciência e aquisição do conhecimento procurando não fragmentá-lo.

Um saber que, segundo Garcia (2015, p.29), por se encontrar em ambiente não escolar, por vezes é considerado ingênuo por ser fundamentado na observação, na

¹⁵ Modalidade de pesquisa qualitativa com inspiração na Fenomenologia.

tradição, na oralidade, no senso comum e ser sensível aos argumentos da ciência comprobatória de verdades. Ou que, por vezes, simplesmente é reduzido e denominado como uma prática não escolar, levando em conta somente o contexto físico de realização, sem dar margem para as especificidades que constituem essa prática.

Ao levantar dados e materiais sobre a trajetória dessa modalidade e prática educativa no Brasil, é possível encontrar uma grande referência de caráter mundial que mostra sua ação prática já anterior ao trabalho teórico e conceitual que vem sendo desenvolvido na comunidade acadêmica do país, esse trabalho conceitual vem sendo desenvolvido a partir das experiências postas com resultados positivos e pontos para reflexão, as quais também colaboram nesse processo de formação do conceito e linha de pensamento, gerando registros e aportes teóricos.

Pretendemos trabalhar somente com um recorte brasileiro, a fim de melhor caracterizar e contextualizar a instituição que aqui será o campo de pesquisa, já que traz elementos específicos de nossa cultura e realidade.

A educação não formal no Brasil, de acordo com Gohn (2008), surge em uma conjuntura onde a educação de uma maneira em geral é tomada como uma das áreas chave para enfrentar os desafios gerados pelos avanços da Ciência e da tecnologia, dentre tantas carências sociais, amplia seu conceito e não se restringe mais aos processos de ensino aprendizagem no interior das escolas e outras entidades formais. A autora nos apresenta um outro viés da educação não formal, dando uma ênfase maior ao seu caráter político, social, que abrange a atuação das Organizações Não Governamentais- (ONGs), dos Movimentos Sociais e Sindicais, setores que se fortaleceram e fomentaram um grande engajamento nas mudanças políticas do país, principalmente a partir da década de 1980. Sem nos ater a esses aspectos, mas reconhecendo a importância, pois aí reside parte do histórico de construção desse conceito.

Nessa conjuntura, cada vez mais se toma consciência do potencial educador material e imaterial que permeiam os arredores das comunidades, independente da instituição que esteja no centro. Esse potencial educador contribui de forma significativa nesse processo formativo, apresentando outras práticas e possibilidades para o ensinar/aprender. Garcia (2015, p.35) complementa que “os saberes não estão sempre nos mesmos lugares, nem a instituição que os guarda é sempre a mesma ou possui sempre o mesmo prestígio social.”

A educação e a cultura assumem outros papéis na sociedade, papéis que denotam outras reflexões políticas, posturas ideológicas, as pessoas passam a reconhecer na arte e

nas manifestações culturais, sociais, maneiras de fortalecer sua representatividade, a identidade nacional, os cidadãos por intermédio de ambas, educação e cultura, buscam um maior engajamento e uma maior militância, visando transformações sociais a partir da percepção de seus direitos e deveres. O que antes tinha somente caráter estético, folclórico, ou mesmo estava destinado a certos nichos privilegiados da elite, agora se tornam instrumentos de luta.

No que concerne à educação nesse momento de mudanças, prestemos atenção na seguinte passagem de Garcia (2015, p.35):

A área educacional traz consigo a contradição entre a transformação e a reprodução. Nos processos educativos, é possível observar tanto atitudes e propostas de cunho transformador como ações no sentido de garantir a manutenção e a reprodução, sendo simplista demais procurar por propostas que possam ser consideradas exclusivamente transformadoras ou apenas reprodutoras.

Durante esse período de solidificação da educação não formal no Brasil, houve momento de reducionismos no entendimento de suas ações, tais como o olhar que dá parâmetros tomando como referência a educação escolar formal, inclusive reproduzindo suas práticas, mesmo que em outros contextos, como exemplo, as iniciativas de alfabetização de adultos, ou mesmo o lugar destinado como um conjunto de sistemas que auxiliavam em tirar as crianças e jovens das ruas, uma forma de ocupar o tempo livre.

Salvas exceções de iniciativas que foram marcos nessa trajetória, mesmo que ainda não fossem classificadas como sendo educação não formal, foram atividades consideradas de menor importância, sem levar em conta a construção do homem social que se dá nas entrelinhas desses processos educativos.

Pensando nessa trajetória, as autoras que nos orientam,(Garcia 2015, Gonh 2007, 2008 e Park e Fernandes 2005 e 2015) explicam que o conceito por não ser universal, pode e cabe ser explicado de acordo com a situação e ocasião onde acontece, mediando a experiência dos envolvidos em seus contextos o que converge com a nossa realidade, pois acreditamos que a instituição que representamos, tem uma maneira particular de ver sua prática educativa e assim como espera a educação não formal na perspectiva que defendemos, não precisa se apoiar em modelos nem formas para condução de suas ações.

Procuramos entender uma concepção na organização metodológica, que preferimos não chamar de métodos, mas talvez de modos, maneiras, um plano de intenções para os processos educativos na educação musical com crianças, de uma

maneira que possa pensar a música por um viés que não só a formação técnica ou com utilidade somente para ilustrar momentos pontuais do calendário, nem mesmo como atividade livre, embora saibamos e reconheçamos a importância do tempo livre e da liberdade na música como possibilidade e espaço para criação; de alguma maneira esse pensar se dá em função do caráter contextual que estamos descrevendo, pois estamos falando de uma ação educativa onde se prioriza o tempo das individualidades, o tempo de maturação das experiências pessoais, os saberes adquiridos, o efeito multiplicador na comunidade envolvida.

A educação não formal, bem como essa pesquisa, não têm como intuito desmerecer o papel fundamental da educação formal, seja com centralidade na escola ou não, reconhece seu lugar na formação humana, mas busca dialogar e servir de instrumento de reflexão para essas especificidades.

Nas palavras de Garcia (2015, p.41):

A autonomia e a especificidade de um conceito não o isolam de relações, tanto positivas quanto negativas, como uma área mais ampla que contemple o mesmo campo teórico e nem com outras áreas mais distantes do seu campo teórico. Apenas lhe dão garantia de pertencer a um plano que lhe é próprio, com suas características e referenciais, denominando e dizendo o que é específico do conceito em discussão.

As práticas educativas e todas as nuances que formam a experiência de aprendizagem se lançam por caminhos onde todas se conversam, mas cada uma tem seu território próprio de pensamento, o que não cabe tomarmos instrumentais específicos de uma na compreensão de outra. Retomamos o pensamento de Garcia (2015, p.44): “É necessário criar outros caracteres para análise e estudo desse novo conceito que circula sobre um outro plano.”

Esses caracteres podem advir e serem alimentados de variadas fontes, filosóficas, políticas, outras estratégias de ação e formas de abordagem suscitando diferentes leituras de mundo, conseqüentemente outras lógicas de ciência, de arte, de aprendizagem.

Começamos a conhecer mais sobre a educação não formal no Brasil, até mesmo o início de sua reflexão conceitual, a partir da década de 1980, por meio de variadas propostas oriundas da sociedade civil, como as ONGs, instituições religiosas, particulares, programas públicos, dentre outras parcerias mistas, para diferentes públicos, com relações educacionais em conexão com outras áreas na mediação dos objetivos propostos, estes em âmbitos humanitários, ecológicos, socioafetivos, em um momento

onde todo o mundo está aprendendo a lidar e a se adaptar aos processos e efeitos da globalização.

Esses efeitos que pressupõem identidades e que abarcam a diversidade, se tornam aspecto estimulante para o campo educacional e contribuem para a composição de diferentes bagagens culturais.

Para Garcia (2015) os envolvidos na educação não formal, acabam tendo maiores chances de permitir a criatividade e mesmo uma condução mais dialógica de suas ações, possibilitam melhores condições de lidar com a diferença, privilegiam a diversidade, permitem e valorizam o diálogo, assumindo outras maneiras e outros jeitos de encarar o fenômeno educacional, como esperamos enfatizar. Garcia (2015, p.54) salienta: “Esse diálogo com o outro, com o que é diferente, com aquele que muitas vezes é encarado inicialmente como opositor, faz parte do processo de criação da filosofia e é relevante para a criação de conceitos.”

Esta pesquisa tem no diálogo seu principal elemento de destaque, quando pretende analisar possibilidades de uma educação musical humanizadora acreditando que a flexibilidade na intencionalidade das propostas que são desenvolvidas na educação não formal são preponderantes nesse processo de construção, como afirma a autora:

As ações no campo da educação não formal podem abrir essa possibilidade e esse espaço em suas relações educacionais, incorporando o diálogo como algo que lhe é inerente e no qual é mais importante ouvir a ideia do outro do que defender a própria, porque é por meio das contribuições do outro que pode haver a recriação. É nesse processo, nessa relação, que se efetiva a criação do pensamento (GARCIA, 2015, p.55).

Essa abertura para o diálogo colabora com a transformação preconizada na base da educação não formal, mas demanda que todos os envolvidos possam vivenciar esse processo criativo e reflexivo, os sujeitos educandos e os educadores, necessitam dessa compreensão na prática, e também dessa vivência nos espaços de trabalho, para que possam efetivamente expressar as atitudes condizentes com essa perspectiva, essa preocupação que espera-se ser considerada nas instituições e nas propostas de atuação com crianças, jovens, adultos e idosos no campo da educação não formal.

Em conexão com o pensamento de Paulo Freire (2014) no que concerne à pedagogia dialógica, outra base que orienta essa pesquisa, buscamos uma relação com o

diálogo e a educação de forma que não seja bancária¹⁶, ou uma ferramenta de imposição de saberes uns em detrimento de outros, também como nos coloca Garcia (2015, p.56): “O diálogo não é compreendido como tentativa de convencimento do outro, mas pelo debate, pois é por meio dele que há a criação de conceitos.”

Todos esses saberes do cotidiano, possibilitam propostas de educação inovadoras, pois fazem emergir bases para a construção de seres humanos completos, assim como nos aponta a perspectiva freireana do “ser mais” que a partir de sua colaboração nos processos podem caminhar ao encontro de uma maior representatividade e empoderamento, pois esse exercício de liberdade e reconhecimento, nos dá acesso à crítica e a conscientização de ser parte de um todo maior e global.

Acreditamos, assim como Garcia (2015), que quanto mais acesso e contato as pessoas tiverem com essas experiências diversificadas, diferentes propostas educacionais, e chamamos para uma atenção especial também a dinâmica docente, maior acesso elas podem ter em sua maneira de conceber e compreender o mundo em suas relações, o que fornece outras formas de elaboração, comparação, análises e escolhas.

Essa pesquisa tem como campo de estudo uma instituição de educação não formal que conforme documento institucional de 2010 sobre sua ação corporativa, foi criada nessa conjuntura e se recria constantemente buscando as bases teóricas nessa perspectiva, para tanto, delineamos esse contexto em interface com o processo de construção conceitual da educação não formal, com vistas a fomentar e contribuir nessa reflexão.

1.2- Contexto – SESC-Curumim – Cenário:

Buscamos nesse recorte histórico, feito a partir de publicações institucionais, contextualizar o território dessa pesquisa, pois todo processo de investigação e estudos, parte de uma ação de educação musical em um dos programas socioeducativos dessa instituição, o Programa Curumim, que também descreveremos a seguir.

O Serviço Social do Comércio- (SESC) é uma obra oriunda do setor de comércio e serviços, criado em 1946 com a finalidade de apresentar uma visão de responsabilidade social, tem como missão o desenvolvimento de pessoas por meio de ações educativas

¹⁶ Perspectiva de educar para a submissão, para a crença de uma realidade estática, bem comportada, compartimentada, para a visão de um sujeito acabado, concluso, bancária pois os conhecimentos são depositados nos educandos almejando se fazer o resgate por meio de provas.

comprometidas com a cidadania e a participação. De acordo com registros institucionais (SESC, 2010): desde o início de sua criação, busca um compromisso cotidiano com a construção de uma sociedade digna e solidária, por meio da educação voltada para a inclusão social e pelo exercício de uma ação contributiva com as comunidades com as quais atua.

Em sintonia constante com seu público prioritário, busca legitimidade, flexibilidade, foco e efetividade de atuação, enfatizando a prática do diálogo com seus pares e outros segmentos da sociedade, inclusive com as várias instâncias governamentais. (SESC, 2010).

As ações educativas do SESC procuram reforçar saberes e comportamentos não restritos ao universo escolar, pois se orientam e se organizam a partir de outras perspectivas, tais como o lazer, a qualidade de vida, as práticas de saúde, o contato com as linguagens artísticas, o cuidado odontológico, o turismo sustentável, o cuidado com o meio ambiente, as relações intergeracionais. (SESC, 2010).

Busca-se em todas as ações educativas institucionais, um processo de educação permanente que reconheça outros tempos de aprendizagem, e que abarque as invenções coletivas que nascem do desejo de partilha, de convivência, de viver com o outro. Em consonância com esse pensamento descrevemos o Programa em investigação a partir de Oieno e Ferreira:

O Curumim é um programa de educação não formal que visa, num ambiente de cooperação e de respeito mútuo, garantir espaços e tempos de brincar, criar e conviver. Seu objetivo é de proporcionar aos participantes a construção e a vivência de um conjunto de valores e de ações lúdicas e integradas, voltadas para a promoção do desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos (2015, p.23).

Um dos principais objetivos do Programa é oferecer às crianças participantes, oportunidades, espaços e tempo para brincar, ao propor suas ações educativas, mas o que não limita a participação das crianças somente em atividades de recreação.

O programa procura fortalecer uma teia de corresponsabilidade na educação das crianças, e para isso intensifica ações com os familiares e com a comunidade.

Também faz parte de suas preocupações, a construção de valores, coletivos e individuais, dentre os quais se destacam a autonomia e participação ativa da criança, na participação e na tomada de decisões.

Os grupos de Curumins, são acompanhados por uma equipe de educadores de formações distintas, contemplando prioritariamente as áreas de humanas e biológicas que

organizam as ações também de acordo com o espaço físico e contexto de específico onde a unidade do SESC se localizar.

Uma linha de condução que o programa contempla, consiste em organizar as dinâmicas, de maneira que existam momentos para o coletivo, onde geralmente são apresentadas as atividades temáticas, e as linguagens artísticas, um momento para as ações de cuidados com a saúde, um momento livre, e um momento de refeição. Na preservação dessa linha de condução, reside uma certa normatividade, direcionamento, porém com menos ou menor assunção, o que agrega diferenciais são as maneiras, as atitudes, as intencionalidades com que esse processo se dá.

Todo esforço converge em manter esses momentos, como tempos e espaços para uma educação permanente, cultural e dialógica, uma relação de trocas entre as experiências e os saberes, um fator de identificação e curiosidade para nós.

A organização dos grupos nesses momentos coletivos, se dá sempre em rodas. É na roda, seja no início ou fim do dia, onde acontece uma síntese dos acontecimentos, onde se fala e se escuta, onde se canta parabéns, onde se apresenta para os colegas seus talentos, onde são dados os recados, onde são feitos os “combinados”¹⁷. De acordo com Oieno e Ferreira:

A roda tem um caráter participativo, informativo e deliberativo: é um momento em que todos se percebem como participantes de um mesmo grupo. É o espaço da construção coletiva das regras de convivência e tomada de decisões, definição de resoluções, atenuação de conflitos, elaboração conjunta da programação e encaminhamento das ações. [...] A roda favorece ainda o sentimento de pertencimento e uma maior horizontalidade nas relações (2015. p. 32).

Em relação ao termo Curumim de origem tupi, o que significa na língua criança ou menino e que é designado para nomear o Programa, apresentando uma concepção da criança como um Curumim na cidade, Park e Fernandes (2015) elucidam que nessa perspectiva a criança assume um papel duplo, ao dialogar as concepções do termo em tupi e na língua portuguesa falada no Brasil, onde a essa concepção agregam-se também a inocência e a ingenuidade, o mundo da magia, do sonho, da fantasia que as florestas, os rios, e as montanhas significam.

Com base no seu documento de maior referência, o Programa Integrado de desenvolvimento Infantil- PIDI de 1987, o Programa é uma das ações educativas mais

¹⁷ No programa Curumim, a discussão e a construção das regras de convivência envolvem a participação das crianças. Esses são os chamados “combinados”.

antigas do SESC SP, foi pensado na década de 1980 como uma oferta de oportunidade e vivências para o público infantil, baseadas no desenvolvimento de projetos com diferentes formas, aspectos e dimensões, que explorassem possibilidades do fazer sociocultural. Aquela perspectiva de cultura e educação já referida, onde as manifestações sociais, as artes e a participação popular buscam engajamento e transformação.

Desde essa época tal preocupação segue entre as pautas de uma educação transformadora, como comenta SANTOS (2012, p. 240): “De que nossos educando são sujeitos de um mundo plural, onde não cabem mais posicionamentos cartesianos, pois a noção de espaço, tempo, limites e fronteiras são outros.”

O autor já anuncia e denuncia este momento histórico, onde os valores culturais perpassam uma linha tênue; onde os bens se tornam cada vez mais descartáveis, incluindo os sociais e intelectuais, onde as referências e orientações são muitas, mas muitas também são as lacunas que existem para a compreensão e o discernimento nas escolhas.

Esse documento PIDI que a princípio apresentava somente a reflexão e as ideias dessa ação da instituição, a partir de 1987 tornou-se um programa de formação contendo todas as bases e estruturas de construção do que veio a ser o Programa Curumim, em uma década onde a concepção de infância vigente tinha como base o Código do Menor.

O código do Menor de acordo com Nunes (2013), surge em um momento de emergência do projeto industrial no Brasil, onde a criança, na perspectiva da intervenção social, começa a ser pensada em uma conjuntura de práticas, que abarcam a assistência social e também um certo controle jurídico, controle esse, potencializado sobre a infância dos mais pobres, onde a criança era identificada como menor.

Chamamos para a reflexão que um documento em vigência desde 1927, não traz um olhar para a infância que considera suas especificidades, pois toda a concepção de infância de até então, pautava-se pela referência adulta, portanto esse “menor” vem carregado não só no sentido da menor idade, como também reflete a significação e a importância que era destinada a infância nesse período, qual seja onde as necessidades e as características próprias da infância não eram levadas em consideração.

Segundo Nunes (2013), embora esse código de 1927 tenha sido um marco na linha política e ideológica de concepção da infância, conduziu de forma hegemônica o padrão brasileiro de proteção à criança até meados dos anos 1980.

A autora sinaliza que:

Ao mesmo tempo que tornou visível a infância como uma área de competência jurídica própria, o código também foi o marco na

segregação e diferenciação da infância dos pobres, que logo passou a ser identificada como infância dos delinquentes e abandonados (NUNES, 2013, p.108).

Essa política da menoridade, que vigorou durante toda década de 1980, era o cenário que contextualizava a criança nos anos iniciais de criação do Programa Curumim, e esse sentido ideológico, impregnado de práticas e representações condizentes com essa posição, se fez presente até os anos 1990, quando o menor passa a ser reconhecido nas práticas sociais como criança cidadã, sobretudo a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 (BRASIL, 1991).

O estatuto da criança e do adolescente, entende a criança como pessoa portadora de direitos e em processo de formação e traz em seus artigos, citações nesse sentido. O documento foi datado em 13/07/1990, sob a lei nº 8.069/90, com edição em 1991. Ao discorrer sobre a proteção integral a criança, traz entre as suas disposições no artigo 2: “Considera-se a criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre 12 e 18 anos de idade” (BRASIL, 1991, p.13).

E complementa em sequência no artigo 3 (BRASIL, 1991, p.13):

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Para Nunes (2013) o ECA foi criado para substituir o antigo código de menores em vigência desde 1979 reformulando o de 1927, mas podemos perceber que a conexão entre esses documentos não só denunciam um contexto sociopolítico inspirado em ideais autoritários, como também principalmente a partir dos artigos mencionados do ECA, clarificam que uma responsabilidade e cuidado que possam ser condizentes com o que prevê a lei, não pode ficar a cargo somente da escola, sem deixar de considerar, que também permeado por essa esfera política de urgência e emergência estão a estruturação da família e também a educação.

O Programa Curumim, hoje com 29 anos de ações, embora tenha sido criado nesse cenário histórico e tenha sofrido reflexos dessa estrutura política no início de sua criação, durante sua trajetória veio construindo uma percepção própria de ver a criança e a educação, a partir do que considera ser educar, e hoje se orienta a partir de um Termo de

Referência do Programa Curumim¹⁸, datado de 2013, sua revisão mais recente em vigência, mas que constantemente passa por reflexões.

O Programa é desenvolvido com liberdade em relação aos seus conteúdos na diversa rede de unidades do SESC no estado de São Paulo, de acordo com o perfil das crianças, das famílias e comunidade do entorno, bem como características do espaço arquitetônico das unidades e equipe de educadores (as). Mas segundo Oieno e Ferreira (2015, p. 23): “Há também a grande preocupação de preservar a identidade do Programa, mantendo os objetivos e as diretrizes que orientam suas ações.”

Esse termo de referência do Programa Curumim, foi delineado e construído a partir de diálogos entre a instituição e seus educadores(as), juntamente com profissionais especializados e outras instituições parceiras, a fim de contemplar as necessidades infantis e ir ao encontro de seus objetivos, onde dentre os principais, de acordo com o referido documento (SESC, 2013, p.3):

O programa busca garantir a todas as crianças participantes, oportunidades, espaços e tempos para brincar, criar, conviver, se expressar, se movimentar, conhecer, explorar, desenvolver suas potencialidades e de se sentirem pertencentes e reconhecidas, num ambiente acolhedor, alegre, seguro e cooperativo.

Segundo Park e Fernandes (2015) o Programa hoje é caracterizado pela instituição como um programa de educação não formal e está presente em 27 centros culturais e esportivos do SESC no estado de São Paulo

Na cidade de Araraquara-SP o programa possui um histórico de 15 anos, e está implantado desde a inauguração da unidade no ano 2000. As equipes de educadores apresentam variada quantidade e formações, de acordo com o contexto de cada unidade.

No caso de Araraquara, a equipe conta com 4 educadores, sendo um profissional da Educação Física, uma Psicopedagoga, uma profissional de Letras e uma Arte/educadora e Musicista. A equipe é auxiliada e intermediada por uma coordenação, representado por um profissional também com formação em Educação Física.

As ações educativas do SESC, nesta perspectiva da educação não formal, procuram reforçar saberes e comportamentos não restritos ao universo escolar, pois se orientam e se organizam a partir de outras perspectivas como já citamos, ligadas ao tempo livre, o acesso à arte, e aos cuidados com a saúde e o meio ambiente.

¹⁸ Ver descrição cap.2.

Nas palavras de Garcia (2015, p.27): “A educação não formal não é um conceito pronto, pois sua definição ainda não está dada, mas está sendo criada e recriada”.

Reconhecemos a importância de identificar e compreender o contexto em investigação, qual seja, uma instituição nacional carregada de referências e diálogos com momentos importantes da história brasileira, e que reconhece sua prática como sendo não formal, como um elemento a mais na compreensão do(a) leitor (a) e nas bases de nossa investigação.

Espera-se, segundo o termo de referência do Programa, documento já referido e que orienta suas ações, que:

As propostas possibilitem o contato, a exploração, a criação e a vivência de diversificadas manifestações culturais, valendo-se do uso de toda a infra-estrutura dos Centros Culturais e esportivos do Sesc e da apropriação e diálogo com sua programação cultural (SESC, 2013, p.08).

Não pretendemos com essa pesquisa esgotar a multiplicidade de ofertas propostas pelo Programa Curumim, nem mesmo registrar essa experiência como um molde que enquadre o trabalho sendo um único modelo a seguir, nos assumindo como seres inconclusos, também falamos sobre uma instituição em constante mudança, estamos registrando e refletindo sobre esse momento, esse tempo, o que não podemos dar como sendo o único nem o último.

Também não se trata de avaliar, e muito menos comparar educação formal e não formal, classificando quem é bom quem é mau! O que buscamos sim, além de ressaltar nessa investigação, essa possibilidade de ação pedagógica para se pensar nas práticas de educação musical com crianças, é propiciar visibilidade dessas ações, a partir do acesso e conhecimento das pessoas sobre o trabalho realizado, com vistas a contribuir para as áreas correlatas, ou seja a Música e a Educação, e de alguma maneira fomentar e agregar em mais um acontecimento no processo histórico da Educação não formal no Brasil.

Segundo Park e Fernandes (2015) o SESC São Paulo é uma instituição que se pensa. As autoras abordam a preocupação da instituição em documentar e registrar suas ações realizadas nos programas que abriga e com base nessa perspectiva, essa experiência de pesquisa, espera de alguma forma também contribuir nesse caminho, ao trazer novas provocações na reflexão das práticas e processos educativos, além da produção de novos conhecimentos.

1.3- Sobre Educação Musical:

A Cultura nas suas mais variadas formas, é um dos eixos de maior destaque nas ações da educação não formal, e dentre as diversas manifestações e linguagens artísticas que são desenvolvidas nessas práticas, a Música se faz presente em grande parte desses momentos, pois acredita-se que a linguagem musical pode ser um caminho de produção de identidades culturais, onde as pessoas se agrupam socialmente através das práticas musicais. Ao apresentar a música em uma ação da educação não formal Souza e Fernandes (2013) colocam que a música pode ser pensada como linguagem, como uma forma de comunicação, como expressão.” Na música como cultura, na música como educação ou educação com a música ou pela música. Ou se ousarmos, em uma educação como música”. (2013, p.08). Buscando outras compreensões da Música como cultura e das formas como nos relacionamos com ela, encontramos em Swanwick (2003, p.33):

Na música, os ritmos contrastantes, densamente organizados, são poderosos, porque existem conflitos de vitalidade e de ritmos, precisamente porque as pessoas são afetadas e se comovem. Quando as pessoas participam de uma situação musical, elas mediam o conflito, e sua presença direta dá poder a uma forma pessoal; então, elas têm a possibilidade de se relacionar com ela.

Essa perspectiva de educação musical, necessita desenvolver e pensar em uma música viva, que parta das experiência pessoal dos envolvidos, que esteja atrelada ao seu modo de ser. Ela necessita valorizar os saberes próprios, para assim manter a memória e a Cultura como se espera. Não dá para contar somente com referências que evidenciam uma só identidade, homogênea, representante de uma só manifestação étnica, nacional ou regional, fortalecendo estereótipos guetos e posições fundamentalistas do que seja cultura, do que seja arte, do que seja música. Acreditamos que a educação não formal possibilite essa ideia de se pensar e trabalhar a música como cultura e educação, em função da flexibilidade e possibilidade de organizar o tempo das experiências com um pouco mais de liberdade e identidade, já que não trabalha com estruturas fechadas, essas ideias diferentes de música, podem suscitar caminhos singulares para se trabalhar o sensível, e o potencial criador, objetivos da música na educação.

Swanwick (2003) cita que mediante tais experiências, como o resgate de nossas experiências, a valorização das heranças culturais, as manifestações que contam nossa história, desenvolvemos sensibilidade para apreender o ser de outras pessoas, a excelência da forma, o estilo de períodos históricos distantes e a essência de civilizações não

familiares. Uma concepção que acreditamos pode colaborar de forma condizente com a abertura para a diversidade, para a inclusão, para o reconhecimento do que é nosso enquanto identidade cultural. Para o SESC, segundo Miranda (2007, p.09):

A Cultura não se limita à preservação de identidades e tradições, mas está relacionada com o modo de integração social e de superação de desigualdades, de autonomia dos indivíduos e das coletividades, no âmbito dos costumes, tradições, ideias e valores, modos de vida, de subsistência e existência.

No Programa Curumim também existem momentos de práticas musicais, que serão descritas e analisadas em foco nessa pesquisa. Nessas práticas, procura-se caminhos que desenvolvam uma prática musical que pense a cultura por intermédio da música e suas manifestações nesse viés emergente do mundo contemporâneo¹⁹, buscando explorar meios que não negligencie as questões estéticas singulares que formam nossa identidade, seja nacional ou regional, como aponta Miranda (2007, p.9): “Continuamente construída, transformada e cultivada, deve considerar o imaginário, a criação estética e a reflexão como bens essenciais à sua formação.”

A partir das reflexões envolvendo esse contexto, que as especificidades formam o campo conceitual da educação não formal, e outros elementos que sustentam essa organização das maneiras de aprendizagem, observa-se que no interior dessas práticas musicais e sociais ocorrem relações entre os envolvidos, no caso crianças e educadores, que podem vir a ser dialógicas. Como afirma Santos (2012, p.240): “As políticas da diferença se manifestam no currículo.”

Ainda, segundo a autora: “o currículo é um lugar de produção de identidades” (SANTOS, 2012, p.241). Assim, por meio de sua organização e planejamento, a ação docente pode propiciar o acesso e a participação do grupo na medida em que se sentem representados. Ela complementa: “Atribuir identidade é sempre uma operação de diferenciação” (SANTOS, 2012, p.241).

A educação não formal, não trabalha com currículos fechados, as ações e estratégias são organizadas com flexibilidade para acolherem, se adaptarem de acordo com a emergência do grupo, ou mesmo de situações individuais específicas que possam surgir, porém essas ações e estratégias são organizadas motivadas por determinados

¹⁹ Por mundo contemporâneo referimo-nos à contemporaneidade chamada por alguns de pós-modernidade, modernidade avançada, segunda modernidade, modernidade líquida segundo Baumann modernidade tardia, ou também referida como tempo de capitalismo avançado ou neoliberalismo.

fatores, onde são levados em conta o contexto, envolvendo os participantes, seus familiares, a comunidade do entorno, as histórias pessoais com as experiências dos envolvidos, portanto, ao invés de currículo, nomearemos de plano de intenções.

Com vistas ao diálogo que buscamos, é na reflexão e organização dessas propostas, que iremos centrar nossa atenção nesses fatores, ao coletarmos dados, em busca do que almejamos nessa investigação.

A grande maioria das referências de música na educação a que temos acesso, remetem as práticas musicais na escola formal, o mesmo que acontece com os profissionais que as desenvolvem, pois muitos deles trazem em sua experiência, repertórios das práticas escolares, assumindo posturas, e paradigmas que condizem com esse referencial. Tal como comentam Mateiro e Souza (2008, p.125):

A observação do mundo passa pelo filtro do nosso olhar, das nossas crenças, dos nossos preconceitos, enfim, pelo nosso imaginário do que seja aprender música, do que seja uma aula de música, do que seja um bom professor de música. Essas crenças, que foram construídas nas histórias de vida individuais durante todo o percurso de nossa formação musical, são importantes constituintes de nossas experiências anteriores e fazem com que vejamos o mundo pedagógico-musical que observamos a partir delas.

Entendemos a necessidade de conscientização na reflexão docente, para que efetivamente possamos compreender o campo que a educação não formal se situa e ir ao encontro das diretrizes que a ancoram.

As autoras complementam a seguir: “Todas nossas experiências deixam um resíduo em nós, um vestígio, uma representação que pode não entrar de forma consciente, mas que pode ser ativada em outras situações” (MATEIRO; SOUZA, 2003, p.34).

Refletindo sobre essas colocações, compreendemos que todas as experiências²⁰ pelas quais passamos, servem de base na construção de nosso ser, seja em qual dimensão for. Pensando assim, não podemos menosprezar nenhuma delas; Aqui nesse caso, de formação musical das crianças, ou mesmo do educador, elas colaboram umas com as outras.

Se temos acesso a possibilidades que possam ampliar essa compreensão, que entendemos passa pelo plano do perceber, acreditamos que esse processo abre portas para novas elaborações, essas atividades podem funcionar como detonadoras nessa construção.

²⁰ O que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca; a partir da perspectiva de Larrosa Bondía (2002).

Almejamos uma educação musical mais prática e dialógica, que esteja em consonância com a Vida cotidiana dos sujeitos participantes, mas entendemos a necessidade de uma postura crítica e reflexiva do educador, onde possa durante todo o tempo maturar sua prática, dar novos significados para a teoria musical, de forma que seja inclusiva e significativa, como elemento de um mundo real. Como apontam Mateiro e Souza (2008, p.68):

O modelo de racionalidade prática, ao valorizar as situações concretas de ensino aprendizagem, não pretende a desvalorização da teoria. Ao contrário, a teoria representa a reflexão que explica e fundamenta o conhecimento prático, numa articulação que estabelece não uma hierarquia de conhecimentos teóricos e práticos, mas uma equivalência entre eles e uma integração que amalgama a atividade profissional do educador.

Faz parte da pesquisa um exercício de investigação que envolve identificar essas possibilidades a partir da troca de saberes entre participantes envolvidos nas práticas musicais, permeadas por leituras de mundo singulares, que refletem a experiência de crianças em relação ao ambiente do SESC, em conexão com os seus contextos próprios, consigo, com o outro, e com a educadora.

Outro exercício que se espera realizar com essa pesquisa, no que concerne à educação musical, diz respeito à compreensão das possíveis contribuições e ideias que as práticas em questão podem trazer para o ensino de música com crianças, a partir de concepções que possam agregar, ou mesmo desconstruir paradigmas vigentes, guiados por rupturas sutis que possam levar os envolvidos à reflexão, a um reconhecimento de si, em meio a uma musicalidade²¹ que já nos pertence culturalmente e como humanos.

Nesse processo vivo a que estamos expostos, que cria e se recria constantemente, arriscarmos em currículos prévios já determinados pode nos levar a cometer equívocos, pois dificulta o que pode estar oculto nas experiências, e nas subjetividades, daí nosso interesse em buscar na fenomenologia²² os aportes para a compreensão da essência desse fenômeno²³ que está implícito nas práticas musicais com crianças nesse contexto.

De acordo com as ideias de Santos (2012, p.241): “Todas as instâncias sociais em que um sujeito permanece e vive têm seu currículo e participam da produção desses processos de identidade.” Acreditamos que a abertura para a dimensão criativa que pode

²¹ Particularidade, característica ou estado do que é musical.

²² Ramo da Filosofia que estuda a essência das coisas; ver cap. 2 e 3.

²³ Aquilo que se mostra para nós; ver cap. 2 e 3.

gerar-se nessas trocas que consideramos dialógicas, é um fator preponderante na condução das ideias em que acreditamos. Como elucida Schafer (1991), em sua obra “O Ouvido Pensante”, uma aula, ou um encontro - como aqui preferimos denominar - deve ser sempre um momento de descobertas. Mas para isso, em primeiro lugar, há a necessidade de educador e educando descobrirem-se um ao outro, ampliando este movimento, de forma que essa descoberta também envolva ao grupo e ao ambiente.

As reflexões de Paulo Freire (2014) sobre a noção de diálogo são fundamentais para a sustentação teórica desta pesquisa:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2014, p.109).

Exercitar uma escuta ativa (atenta ou participativa) da criança, bem como participá-la da organização das práticas educativas pode ser uma forma de dar voz e liberdade a ela, pois a criança passa a se sentir como parte do processo, de modo a significar valores e obter autonomia.

Pensamos, nessa perspectiva, sobre a valorização de repertórios e das experiências musicais que compõem o grupo, pois a partir deles, podemos encontrar elementos que significam as ações das crianças, do grupo e da educadora. Nas palavras de Santos (2012, p.243): “A escuta de uma determinada música, remete a aspectos que não se referem propriamente aos materiais sonoros. Esses aspectos ‘não sonoros’ aparecem para os indivíduos como que impregnados àquela música.”

Também vem ao encontro desta reflexão o apontamento de Mateiro e Souza (2003, p.30): “A metáfora musical consiste numa transferência de padrões de comportamento de notas para padrões de comportamento do corpo humano, e movimento e tensão são a base da expressão musical.”

Cada pessoa estabelece com a música uma relação que lhe é própria. Portanto, perseguirmos uma só ideia de música, seja na aprendizagem ou na experiência cotidiana, é reduzir a amplitude e alcance simbólico que a música potencializa. “Os usos que os grupos sociais fazem da música são os mais variados e sempre há um valor a ela atribuído pelos sujeitos que vivem daquela prática e nela se reconhecem” (SANTOS, 2012, p.242).

Vivemos tempos onde os avanços tecnológicos, e a comunicação midiática toma proporções cada vez mais elevadas, com muita agilidade em criar mecanismos de

persuasão, convencimento, adesão do receptor com vista a um consumo desenfreado em que estão expostas crianças e adultos, sem diferenciação nas bases estéticas, sem a percepção das singularidades, um certo esvaziamento do simbólico. De qualquer maneira, estamos rodeados de música todo o tempo; música de todos os jeitos, em muitos formatos, permeando constantemente nossos contextos sociais.

Apresentar uma só ideia de música, uma só concepção, formatada em um só modelo, é uma maneira sutil de exclusão, ao reforçarmos uma só estética, de uma só cultura homogênea, portanto dominante. Apostilar os conhecimentos e fazer desse instrumento um único meio, ou mesmo valer-se somente de tecnologia, é privar o potencial criativo, assim concluímos com base nesses estudos.

Almejamos um conhecimento que seja sensível, que dê oportunidades para a experiência, diferentemente de deixar experimentar, pois não se trata de uma dinâmica de tentativa e erro. Buscamos por meio dessa experiência, propor vivências que tragam sentidos e gerem significados.

Uma das diretrizes centrais na organização do Programa Curumim compreende a criança não somente como consumidora mas também como produtora de cultura, uma cultura própria, carregada de especificidades que caracterizam o seu tempo e sua compreensão de mundo.

Algumas ideias de Santos (2012, p.243) nos ajudam a compreender o caso das crianças e adolescentes que buscam uma identidade nessa sociedade em constante alteração: “A música pode oferecer um poderoso símbolo cultural ajudando-os na adoção e representação de um self²⁴.”

A educação musical passa por momentos de reorganização pedagógica no Brasil, desde recente movimento de seu retorno para a educação escolar, que foi sancionado via lei federal de número 11.769/08 e regulamentada em 18/08/2008, que determina a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.

Esse processo de reorganização e reflexão, também serviu para as práticas musicais que ocorrem fora da escola, incluindo assim as ações da educação não formal.

Um grande movimento de músicos e teóricos se faz, e tem a intenção de divulgar esse ensino de música mais humanizador²⁵ e integrado, ou seja, que pense a música a

²⁴Termo que tem longa história na psicologia diz respeito a si mesmo.

²⁵ Marca da natureza humana que se expressa na própria busca do ser mais, através da qual o ser humano está em permanente procura.

partir de outras referências e representações, que não envolvam somente questões e treinos práticos.

Uma educação musical que priorize mais a percepção, a criatividade, a convivência, e outros tantos atributos humanos necessários para uma visão estética e artística mais ampla do mundo e da vida.

Trata-se de explorar potencialidades, aquelas que estão além das que são desenvolvidas pelas técnicas mecanicistas para operar instrumentos ou mesmo para ilustrar situações pontuais do calendário letivo.

Nessa perspectiva da música na educação, de uma forma mais ampla e integrada, e de maneira condizente com esses códigos, caminhamos nessa direção e pensamos, em consonância com Batista (2015, p.70), que “a educação musical nas escolas deve garantir uma liberdade aos educandos, para compreender e apreciar vários gêneros musicais, para aprender ouvir sem restrições e preconceitos, e para realizar o desenvolvimento humano completo, sem barreiras.”

O autor complementa:

A música na escola é um importante meio e caminho para além dos interesses pragmáticos imediatos de sucesso no vestibular e/ou de integração ao mercado de trabalho, contribui efetivamente para o despertar de uma cultura democrática de valorização da diversidade, da sensibilidade, da tolerância e da cidadania, difundindo toda a riqueza e a diversidade da nossa cultura musical. (BATISTA, 2015, p.71).

Essa pesquisa no entanto, observa uma prática musical que acontece na regional do Sesc no estado de São Paulo, onde a perspectiva de modalidade educativa é não formal, o que se quer, é uma educação musical que contribua para um pensar musical de forma integrada, e nesse sentido, a instituição compartilha dessa intencionalidade de forma geral em suas regionais, esse pensamento organizacional e pedagógico, de alguma forma contribui para que objetivos nesse prisma possam ser alcançados.

Em entrevista para a “Revista E”, publicação institucional mensal produzida pelo SESC-SP, na edição de abril de 2010, Ilza Zenker Leme Joly, professora da pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – (UFSCar), alerta para a importância de as instituições utilizarem a musicalização como método de educação humana, e conclui: “A música socializa e ajuda no desenvolvimento motor, na percepção sonora e espacial, E cumpre ainda uma função social de comunicar-se e levar cultura a outras pessoas” (JOLY, 2010, p.27).

Quando trazemos essa reflexão para a linguagem musical com as crianças, pensamos e buscamos uma educação que possa colaborar com a percepção delas do mundo, mediada pela musicalidade implícita no ambiente, na natureza, na harmonia do conviver, no humano.

Nesse sentido, esse pensar vai ao encontro com a fala de Brito (2007) quando sinaliza que ao se remeter às relações da criança com a música, necessitamos gerar ambientes propiciadores de exercícios de pensamento, que implicam reorganizar os planos de educação musical, sem deixar que as ações se reduzam a mera reprodução de ideias musicais, a treinos exaustivos, a memorização forçada pra situações ocasionais, ou mesmo à aprendizagem com vistas a uma só música como referência.

Um processo de musicalização, de aprendizagem musical, compreende vários códigos, que perpassam pelo corpo, pela criação, pela expressão poética, pela coletividade, e pela experiência das muitas músicas que compõem a música.

Essa experiência que pode colaborar em nossa conscientização e expressão de nós mesmos. Brito (2007, p. 251) nos coloca outra observação no que diz respeito a relações com crianças em situações educativas:

Se a convivência entre adultos e crianças é um fato, variam, no entanto, os modos de relacionamento, de cultura para cultura, assim como, de uma época para outra. O conceito de infância, em si mesmo, se atualiza dinamicamente, incorporando e reorganizando aspectos que lhe são próprios, inclusive aqueles que se relacionam às questões da educação, da pedagogia.

O professor Hans Joachim Koellreutter (apud BRITO, 2001, p.47) considera os níveis de conscientização humana presentes no decorrer da história e da vida de cada indivíduo como cruciais nesse processo, e sinaliza que: “O professor não ensina nada, ele sempre conscientiza”. Tal observação implica no ato de desenvolver simultaneamente a vivência e o processo intelectual.

Ao articular com objetivos do olhar fenomenológico que também intui e orienta essa pesquisa, compreendemos que as crianças, sujeitos participantes nessa investigação, por si só vivem integradas e sem dicotomias a todos os processos culturais a que estão inseridas não podendo ser observadas sem tomar esse fator como relevante, assim como observa Brito:

Também para melhor conhecer as crianças, pesquisas e teorias diversas discorrem sobre seus processos de desenvolvimento, mesmo porque,

estudá-las, em sua relação com o ambiente, tem sido um caminho para entender o ser e estar do humano, de modo geral, na cultura (BRITO, 2007, p. 252).

Assim, esperamos compartilhar de forma prática e dinâmica com as crianças, todas as proposições pedagógicas, e permitir que haja espaço para a criação e reflexão das mesmas, a partir de seus contextos, para o desenvolvimento de uma expressão musical que integre, sem reduzir, sem dicotomizar, dividindo ações da mente das ações do corpo, e essa permissão não com o sentido de autorização, mas de estar aberto.

Machado (2010, p.54), ao falar sobre as “lentes fenomenológicas” para a observação na pesquisa com crianças, sinaliza que: “Não existe uma criança pura ou isenta da cultura ao seu redor. O adulto produtor de cultura apresenta esse modo de ser e de estar para a criança; é produtor e faz consumir, numa teia, em movimento de leva e traz de uma rede intertextual, móvel e dinâmica.”

Vem ao encontro da reflexão o seguinte apontamento de Loureiro (2003, p.95):

Hoje, a dicotomia entre o falar sobre música e o fazer música deve ser evitada, uma vez que um deve complementar o outro e tornar possível o diálogo entre o criador e o executante, entre a prática e a teoria, entre o pesquisador e o leitor interessado, entre professor e o aluno, num enriquecimento das relações que permeiam todo processo de ensino aprendizagem.

Sendo assim, as crianças como receptoras e produtoras de cultura como já mencionadas, naturalmente são colaboradoras em todo processo de aprendizagem de uma forma latente, implícita, participativa; Seja na forma de receber essa música, de identificá-la, de expressá-la, de fazê-la, a partir dos códigos de sua percepção, de suas experiências musicais anteriores, das relações que estabelece com a música em seu tempo e espaço.

Esse processo de colaboração as coloca socialmente na perspectiva de cidadãs, ativas, que assumem um papel na construção crítica de sua própria educação. Não apenas ouvem e assimilam aquilo que o professor diz e faz, mas participam conjuntamente com ele do processo educativo.

Não podemos deixar de considerar que limitações, prejuízos e conflitos também serão gerados, mas acreditamos que eles fazem parte do processo, e também funcionam como elementos detonadores nessas instâncias humanizadoras.

É esse fazer colaborativo que Paulo Freire considera um desenvolvimento para o “vir a ser mais”, no qual as pessoas tem sua autoestima valorizada e são consideradas como elementos importantes para o grupo ao qual pertencem.

Segundo Zitzoski (2010) a categoria “ser mais” é um dos conceitos-chaves da obra de Paulo Freire, juntamente com outros conceitos e essa categoria está estritamente ligada à humanização, sendo considerada elemento fundamental para a vocação desta última. Um processo de inacabamento, pois estamos em constante transformação, e assim espera-se a ação educativa, em equivalência com esse movimento.

O discurso humano inacabado no que se refere à existência, à história, à consciência individual e coletiva, também faz parte das reflexões da Fenomenologia, e podemos encontrar referências nesse sentido, na obra de Merleau-Ponty (2014) um dos aportes dessa pesquisa.

Segundo esse autor, esse discurso não tem como ser acabado mesmo já que como seres encarnados que somos, perpassamos por momentos constantes de mudanças, mas ele necessita ser suficiente, de forma a atender as urgências e emergências de seu tempo.

Ao mencionar as ideias desse referencial, apontamos que se trata de um processo recursivo, onde uma experiência anterior colabora com as posteriores, mas não de forma repetitiva: “a hipótese é que as experiências anteriores enquanto humanamente assumidas, nos preparam para melhor assumir o sentido das experiências futuras” (REZENDE, 1990, p.26).

Considerando então a perspectiva de uma educação musical humanizadora, tal como explicitado nesta pesquisa, é fundamental articularmos os conceitos de Freire com os conceitos de educação musical já trazidos por Koellreutter, em consonância com outros autores e autoras que possam agregar com essas ideias, pois considera-se que através dessa educação musical, as crianças possam vivenciar processos de “ser mais” se assim houver espaço, tempo, abertura.

Ao participar como copropositora nas ideias, a criança ganha espaço de maneira autônoma para exercitar um fazer musical, uma música viva, ativa, que possibilita a ela encontrar as conexões com a sua realidade.

O fazer musical compreendido a partir das colocações de Ferraz (apud BRITO, 2007, p.1): “o contato entre a realização acústica de um enunciado musical e seu receptor, seja este alguém que cante, componha, dance ou simplesmente ouça.”

Brito (2007) complementa:

O fazer musical também deve ser compreendido em sua condição de conexão com o todo da cultura de que faz parte e com as particularidades de quem faz música: adulto ou criança, em seus

respectivos ambientes e condições de contato, experiências e realizações (BRITO, 2007, p.56).

Com vistas a não perder o foco dialógico em exercício nessa investigação, buscaremos conectar as ideias de todos os autores que a embasam, sempre com o intuito de enfatizar a preocupação de um olhar apurado do educador no trabalho musical com crianças, que permita e esteja aberto a agregar as contribuições advindas delas a partir da leitura de mundo e da concepção de cultura das mesmas, em seu tempo e espaço, em um contexto de educação não formal.

Freire (2014, p.18) afirma: “Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.”

Para concluirmos esse tópico, dialogamos a fala de Freire com a de Swanwick, afim de darmos os parâmetros gerais dessa concepção de música na educação, e assim encerrarmos essa etapa do pensamento do leitor, antes de nos atermos às questões específicas do que entendemos como uma educação musical humanizadora, o que faremos no tópico a seguir.

Diz Swanwick (2003, p.46):

Toda música deve ser vista como intimamente vinculada às condições e ao contexto social e cultural. A teoria e a prática da educação musical devem responsabilizar-se por essa contextualização da música e fazer musical. Os educadores musicais devem ter, por conseguinte, uma fundamentação teórica que una as ações de produzir música com os vários contextos dessas ações, para que o significado musical apropriadamente inclua todas as funções humanizadoras e concretas da música.

1.4- Educação Musical na Perspectiva dialógica (humanizadora):

Ao objetivarmos uma educação musical considerada de caráter humanizador, contaremos com o pensamento de Hans Joachim Koellreutter (1915-2005) aqui mediado pela reflexão de Brito (2001, 2003, 2007) em diálogo com Joly e Severino (2016).

Brito (2007) considera que as ideias de música desvelam o humano: o outro, eu mesmo, a criança. Desvelam ambientes, culturas e consciências, em dinâmicos processos de reorganização.

Em consonância com essa reflexão, Joly e Severino (2016) concordam com importância de um ensino de música que transcenda conteúdos e que seja encarado como “o legado que a humanidade nos oferece como parte da cultura, da vida”.

Tais afirmações constituem toda trama dialógica que se espera, ao conectar-se com o pensamento Freireano no que concerne a valorizar e respeitar os saberes advindos dos educandos, saber esse de experiências que também desvelam o aspecto humano que referimos.

Freire (2014) ressalta o quanto é imperioso saber se as nossas propostas educativas coincidem com a leitura de mundo dos grupos ou da classe social a quem se fala.

Joly e Severino (2016) consideram que:

É preciso pensar a educação musical como parte integrante dos processos educativos que acompanham as crianças desde a primeira infância. A música como parte do cotidiano familiar, onde adultos, bebês e crianças se comunicam e se encantam mutuamente com os momentos musicais (JOLY; SEVERINO, 2016, p. 19).

Esse seria talvez um primeiro passo na abertura para a escuta ativa que propomos, para o exercício do diálogo que beneficie a todos, com respeito às singularidades e outros fatores socioculturais e temporais da experiência de cada um.

A partir dessa reflexão, podemos tomar a convivência, a coletividade e a função social que a música permite, também como um caminho de organização pedagógica, pois essas ações nos fazem pensar em nós, no outro e no ambiente.

As autoras compreendem nessa perspectiva humanizadora, que nesse viés, uma educação musical nessas características, é aquela que ao promover esses processos humanizadores que promovem bases para uma compreensão do mundo ao se reconhecerem como parte dele.

As autoras reforçam: “São nessas práticas sociais que os indivíduos geram o conhecimento sobre si, do outro, do mundo, e são capazes de dar significado e transformar a realidade em que vivem” (JOLY; SEVERINO, 2016, p.22).

Ao visitarmos o pensamento de Cruvinel (2005) em uma abordagem sobre ensino coletivo de música, é possível perceber que, a coletividade ao permitir a interação entre os educandos por intermédio da convivência, não só favorece a socialização, como também colabora para motivação e fortalecimento de um ambiente lúdico²⁶.

²⁶ Do latim ludos, forma de desenvolver a criatividade; movimento que tem como objetivo produzir prazer, divertir.

Essa atividade lúdica, característica da infância, se conecta a todas as atividades do fazer infantil, de forma transcendente, implícita em nosso viver, funciona como um jogo que se dá em nossas relações com o tempo, com o espaço, com as pessoas e conosco mesmo.

O que colabora com o pensamento de Joly e Severino (2016) que também apontam a convivência como fator crucial para o nosso exercício e reconhecimento diário daquilo que faz parte da desumanização e também o contrário, se houver uma permissão para o diálogo e respeito às individualidades.

Ao oportunizar esses momentos de diálogo da música com outros aspectos do desenvolvimento humano, como forma emancipadora de se educar para a liberdade, Hans Joachim Koellreutter (apud BRITO, 2007) elucida que não nos interessa, obviamente, procurar ou encontrar verdades, ou adotar hipóteses de quaisquer ordens, mas confirmar o dinamismo do necessário pensar, do necessário aferir sentidos na construção de conhecimentos: jogo²⁷ que tem início na infância e que ao menos para uma parcela do humano não tem hora para terminar.

Esse jogo que pode ser entendido como as relações entre sons e silêncios, no tempo- espaço, especialmente porque sua essência traduz características próprias de cada um.

De acordo com Huizinga (2014), a intensidade desse jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas somente, é necessário dar atenção ao caráter profundamente estético que lhe é próprio. Para o autor “a essência e a característica primordial do jogo residiriam na intensidade, na capacidade de fascinar, de excitar, de divertir” (HUIZINGA, 2014, p.5).

O caráter de ludicidade é um dos pilares na organização das atividades do Programa Curumim, sendo assim, esse aporte de Huizinga (2014), contribui no direcionamento dessa pesquisa que pretende investigar efetuar e analisar uma proposta de educação musical que seja ampla, e abarque todas as dimensões do humano nos processos educativos do educar e educar-se.

²⁷ O jogo é o movimento da vida que distraidamente se realiza. Jogar é atribuir uma efetuação à vida, dotá-la de seu grande movimento. Jogar é a linha- artista transformada pelo surfista em um devir- criança; ora a criança é o símbolo heraclitiano do deus que brinca, joga, e esse jogo é inocente; é o jogo de dados cujas combinações não podem ser calculadas; só seu retorno pode ser encarado como acaso. (BLANCHOT, 1984).

Interessa saber quais especificidades carrega a educação musical que é realizada na educação não formal, e identificar, nas perspectivas das crianças e educador participante, as singularidades que podem advir dessas práticas por meio de seus processos educativos bem como os significados que são atribuídos quando as crianças, sujeitos primordiais nessa ação, contribuem com as suas ideias e com a sua forma de ler o mundo na organização das propostas.

A busca pela compreensão desses processos educativos desvelados nas práticas sociais e musicais do Programa Curumim pede uma reflexão sobre a música enquanto prática educativa libertadora, que se oriente por parâmetros que permitam a crítica, os questionamentos, à criação, ao considerarmos a proposta de Freire (2014) entendemos como aquela que está ligada à uma prática para a conscientização.

Essa prática educacional foi mencionada por Cruvinel (2005, p.35) quando “questiona a realidade de maneira concreta, das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando essa transformação, sendo portanto uma educação crítica”.

Encontramos também no pensamento de Freire uma outra colocação sobre os reflexos dessa concepção humanizadora na postura do educador:

O educador que fez a opção humanista, portanto, libertadora, não estará apto a cumprir a tarefa vinculada ao tema de sua opção, enquanto não tenha sido capaz, através de sua própria prática, de perceber corretamente as relações dialéticas consciência- mundo ou homem-mundo (FREIRE, 1976, p.98-99).

Concluimos essa reflexão com intuito de que essa contribuição possa ser pertinente ao que esperamos, que ela gere sentidos nesses processos, de maneira que inclua respeito a ética, a estética, a tolerância, a esperança, mediatizados pela música, independente da expressão musical de quem se fala.

1.5- Sobre o diálogo

Entendemos que como elemento central nesse processo de formação, o diálogo constitui toda a interconexão que esperamos, desde o diálogo entre os autores, que aqui pretendemos articular de maneira coerente e pertinente, o diálogo entre as áreas correlatas, sejam elas a educação em um contexto diferenciado, que não a formalizada feita no ambiente escolar e a Fenomenologia, que juntas fundamentam com a música todo

nosso ideal de estudo, e principalmente, o diálogo entre os sujeitos participantes, quais sejam, crianças e educadora.

Para iniciarmos essa reflexão, apresentamos alguns termos segundo o referencial que estamos utilizando para nos justificar na música e na educação. Já citamos o conceito na perspectiva de Freire (2014), onde ele aponta o diálogo como uma exigência existencial.

Na compreensão de Brandão (apud Joly; Severino, 2016, p. 26):

Um diálogo acontece quando as pessoas não estão preocupadas em convencer os outros, em fazer com que as suas palavras sejam as mais ouvidas e as suas ideias sejam as mais acatadas. Um diálogo é quando as pessoas aprendem a aprender umas com as outras, criando juntas algo que acaba sendo de uma, porque também é de todas juntas.

A proposta dialógica que pretendemos, é então, uma proposta feita a partir das ideias e contribuições de todos envolvidos no processo, aquelas intencionalizadas e propostas pela educadora, e as advindas das crianças, a partir da interação e do diálogo entre o grupo.

Não se trata de inverter papéis, ou mesmo delegar ou negligenciar responsabilidades o educador que a todo momento deve estar consciente de seu papel e de suas ações, ao pensar, planejar e propor, mas que dentro desse processo de auto organização, a escuta de seus educandos seja atenta, flexível, humilde, capaz de agregar os saberes e as realidades que se fazem presentes.

Uma escuta que ao se constituir para além da audição, observa a leitura de mundo que mediada pela educação musical é realizada pelas crianças envolvidas, participantes de um programa de educação não formal, considerando suas realidades, seus mundo-vida²⁸, a convivência impregnada de singularidades que se desdobram num movimento contínuo de intersubjetividades, que atravessa a arte, o pensamento, a música, engendrando, com isso outras experiências.

²⁸ Termo de origem alemã (lebenswelt) relativo à Fenomenologia; ver cap. 2 e 3.

CAPÍTULO 2

2.1. - Metodologia

Neste capítulo, apresentaremos a metodologia de trabalho utilizada com vistas a esclarecer de forma coerente e pertinente os passos dados para o desenvolvimento do trabalho, seja naquilo que diz respeito à revisão teórica, como a aplicação do programa de ensino que gerou a produção de conhecimento advinda da descrição e reflexão da pesquisadora.

A pesquisa foi dividida em três momentos principais: Em primeiro lugar, foi feita uma revisão e fundamentação teórica que desse suporte ao tema proposto para a pesquisa. Em segundo lugar foi construído um plano de intervenção no qual a pesquisadora desenvolveu um programa de educação musical, que constou de 15 encontros e no qual foram feitas observações e registro para análise posterior. O terceiro momento constou da análise aprofundada em diário de campo, das falas e ações das crianças, dos seus desenhos, de alguns registros em fotos. Sempre foi priorizada a escuta daquilo que as crianças falavam e faziam nas suas ações musicais. Mais do que “dar voz” ao grupo de crianças colaboradoras, podemos dizer que “demos ouvidos” naquilo que elas se manifestaram.

Como propõe Paulo Freire em grande parte de suas obras, esse valor dado ao diálogo e à subjetividade, fortalece nossos referenciais conceituais e também metodológicos, não somente na reflexão teórica, mas também na condução prática de nossas ações, por intermédio de nosso olhar, nosso posicionamento frente aos desafios e de nossas atitudes ao compartilhar com essas crianças esse percurso de pesquisa.

Buscamos na escolha geral dos diversos autores e autoras adotados, irmos ao encontro das ideias que defendemos, de irmos em busca de uma educação musical pautada no diálogo, no respeito e na convivência, como elementos de humanização considerando todas as especificidades que compõem o contexto onde ela é desenvolvida, e também todas as conexões que ela pode estabelecer com outras áreas.

As leituras sobre educação não formal auxiliaram na consolidação de conceitos tais como: coletividade, a crítica e o questionamento, a participação popular.

Dos referenciais da educação musical podemos destacar as afirmações de Teca Alencar de Brito em entrevista concedida para a Revista E, publicação mensal do Sesc SP na edição de janeiro/2016, sobre a obra de Koellreutter e sua importância para a

educação musical: “Koellreutter acreditava que a Música e a educação musical contribuíam efetivamente para a modificação do homem e da sociedade, bem como para a potencialização da consciência.” (BRITO, 2016, p. 24)

A autora também comenta a obra do compositor e educador, e esclarece que a teoria do compositor é importante para a compreensão de seus textos e as influências que recebem da Física, da Fenomenologia, Filosofia oriental, Psicologia e Sociologia. Diz a autora: “Todos esses campos do conhecimento formam a interdisciplinaridade que conduz o legado teórico deixado pelo compositor” (BRITO, 2016, p.24).

Assim, um das pretensões dessa pesquisa, foi colaborar com a área de educação musical no ensino com crianças, mas também exercer um papel intencional para melhoria da realidade social a que se dedica.

A Fenomenologia, criada por Edmund Husserl (1859- 1938), e preconizada principalmente por Maurice Merleau-Ponty (1908- 1961) foi utilizada na pesquisa mais no sentido de conduzir os olhares, a forma de registro e de como considerar os colaboradores da pesquisa, do que na organização das análises decorrentes dos dados.

Com o intuito de uma compreensão clara, coerente e efetiva do leitor, buscamos clarificar os ideais fenomenológicos na educação e na pesquisa qualitativa, dialogando outros autores que também se aportam em Merleau-Ponty na condução do pensamento científico, dentre estes: compartilhamos das ideias de Martins; Bicudo (2005), Bicudo (2011), Rezende (1990) e Machado (2010).

A palavra Fenomenologia, de acordo com Bicudo (2011) é composta pelos termos fenômeno mais logos, diz do que se mostra na intuição ou percepção, articulado nos atos da consciência e da linguagem como principais estruturas.

Existem diferentes abordagens epistemológicas, que de alguma maneira se fazem implícitas na condução dessa metodologia, portanto nos inspiramos na fenomenologia e na pedagogia dialógica, por acreditarmos que nos oferecem como possibilidade do fazer científico, pressupostos coerentes para a emancipação e a humanização, a partir da perspectiva de focar suas indagações científicas, nas experiências e nas vivências compreendidas a partir do olhar e da leitura de quem as vive.

Segundo Bicudo (2011, p. 20), esse modo de proceder:

Vem ao encontro de discursos que criticam o cartesianismo e o positivismo, no que têm de determinante, categórico, objetivo e mensurável e é consonante com discursos que promulgam a inseparabilidade entre sujeito e objeto, a impossibilidade de se ter

apenas um modo de ver o estudado, bem como com a relevância do contexto histórico, político e social em que o estudado se situa e com a impossibilidade de aprisionar-se o dito na linguagem em caixas de interpretação.

Assim, como princípio de ideal epistemológico, essa pesquisa espera contribuir em sua semântica, para o reconhecimento do ser encarnado ao mundo, integrado a ele, tendo-o como horizonte dos vários horizontes que o caracterizam como ser, singular, individual, mas em conexão mútua e constante, intersubjetiva com os outros seres.

A opção por essa forma de fazer um trabalho acadêmico, parte da possibilidade de compreensão da essência do fenômeno, a partir do desvelamento do mundo em que vivem e convivem um grupo de crianças, que participam de um programa de ensino de música.

A pesquisadora fez essa escolha, com base na proposta de uma educação dialógica, de Paulo Freire, com aspectos da Fenomenologia, que, por seu lado, oferece bases estruturais para um pensar filosófico, que aspira contribuir para uma metodologia que possa ir além da visão positivista, reducionista e racionalista, que possa priorizar e permitir espaços onde a experiência dos sujeitos envolvidos seja relevante na construção da aprendizagem.

Para uma melhor compreensão do termo, tomamos a nota de Bicudo (2011, p. 30) sobre a constituição do mundo-vida:

Traduzido da palavra alemã *Lebenswelt*, é entendido como a espacialidade (modos de sermos no espaço) e a temporalidade (modo de sermos no tempo) em que vivemos com os outros seres humanos e os demais seres vivos e a natureza, bem como com todas as explicações científicas, religiosas e de outras áreas de atividades e de conhecimento humano. Mundo não é um recipiente, uma coisa, mas um espaço que se estende na medida em que as ações são efetuadas e cujo horizonte de compreensão se expande na medida em que o sentido vai se fazendo para cada um de nós e para a cultura da comunidade em que estamos inseridos.

Um mundo que tem vida e que dá sentido total para nossas expressões, pois encarnados à ele construímos nossas experiências ligados como parte fundante desse processo mutante, temporalizado e espacializado.

No que concerne às crianças, Machado (2010) compreende que o mundo é o mesmo, para crianças e adultos, mas a diferença está na forma de apreensão, lembra que essas apreensões não são lógicas intransponíveis nem impermeáveis umas às outras.

Por isso, focamos em não deixar de atentarmos, para as especificidades expressas pelas crianças em relação às proposições que fizemos, seja nas atitudes corporais, na crítica, na rejeição ou aceitação, na linguagem, ou mesmo nos conflitos. Todas essas manifestações que também fazem parte do mundo adulto, mas compreendida e expressa de maneiras diferentes, ao refletir experiências singulares individuais, e que juntas formam outra experiência, abarcando o coletivo, todas compondo um mesmo fenômeno. A autora nos alerta que: “na convivência, dia após dia, o educador capaz de colocar entre parênteses suas concepções prévias sobre crianças, irá surpreender-se com a riqueza daquilo que a criança é capaz de apreender de sua experiência de vida, mesmo na mais tenra idade” (MACHADO, 2010, p. 84).

Merleau-Ponty (2011) preconiza uma compreensão do mundo humano que escape tanto da redução mecanicista dos acontecimentos psíquicos, quanto da assimilação do psiquismo à consciência pura, ao anunciar um caminho para se fazer e pensar ciência que vem contra o princípio hegemônico que não valoriza a experiência do outro.

O filósofo francês afirma: “O educador precisa desenvolver sua capacidade para a observação e para a conversa com a criança, mesmo antes de eleger seus materiais de apoio” (MERLEAU-PONTY apud Machado, 2010, p. 84). Com base nessa afirmação é que foram construídos os aspectos mais importantes na observação das crianças e na descrição dos encontros no diário de campo.

Se centrássemos as propostas de música pensando somente em uma música dominante, não condiziria com os ideais que acreditamos, ou seja, se organizássemos por exemplo, atividades que só priorizassem um estilo de música, de uma só Cultura; um só tipo de notação, um só caminho para se fazer essa música, e além das questões técnicas negligenciássemos as questões sensíveis, já que intuimos que nelas residem a essência do fenômeno que investigamos, continuaríamos reproduzindo padrões já estabelecidos, sem nenhuma novidade, e sem abertura para adentrarmos no território que para nós ainda é desconhecido e que pretendemos conhecer e compreender.

Na pesquisa de inspiração fenomenológica, busca-se o lugar do outro na investigação, e dentre as indagações de pesquisa, encontra-se o exercício de pensar o quanto a experiência do pesquisador, permite a experiência do outrem.

Questiona-se em busca de compreender, e a partir dessas experiências vividas, o pesquisador descreve essas situações que perpassam por interpretações subjetivas e descrições individuais, o que pede um exercício de suspensão do mesmo, desconsiderando pressupostos e juízos antecipados.

Esse exercício de suspensão, na Fenomenologia chamado de *epoché*, coloca o fenômeno investigado em suspensão, mas nada tem a ver com um distanciamento propriamente dito. Segundo Bicudo (2010) também pode ser chamada de redução e expondo os atos da consciência, denomina-se fenomenológica.

Ao observarmos as crianças, houve um cuidado em não atribuir juízos de valores, e uma preocupação da pesquisadora em balizar essa observação sem se deixar levar por um olhar viciado, impregnado de expressões que até então são familiares em certo limite; outro cuidado diz respeito em não ignorar que a pesquisadora também é sujeito nessa pesquisa, portanto suas impressões, experiência e leitura de mundo, também reflete nos resultados.

Machado (2010, p.52) salienta que é preciso estar a par da vida das crianças nos momentos vividos, nos contextos e nas situações antes mesmo da lente do olhar teórico.

Por buscarmos superar a visão exclusivamente cartesiana e positivista da pesquisa científica, ressaltando que a educação bem como suas pesquisas não são neutras, elas vêm carregadas de intencionalidade, como aborda Paulo Freire ao caracterizar a dimensão política do fenômeno educativo.

Esse olhar para a não neutralidade converge com nossas perspectivas dialógicas, e se conectam com o pensamento de Merleau-Ponty quando em a Fenomenologia da Percepção (2011) enfatiza que a liberdade não existe no individual, mas em um engajamento contínuo ao mundo e com o outro.

Usualmente, é o adulto que em geral desempenha o papel de detentor e transmissor do conhecimento, restando à criança o papel de receptora passiva de informações.

Portanto, pensamos, por exemplo, aqui nas atividades de música, que não temos a intenção de transmitir um conhecimento, mas apresentar, propiciar vivências, compartilhar. A ideia sempre foi vivenciar juntos o fenômeno sonoro e musical e aprender também de maneira coletiva, sem hierarquias.

Perseguimos uma aprendizagem que faz parte do plano do sensível, trazendo como questionamento se isso acontece e de que maneira, almejamos possibilitar caminhos para que essas percepções musicais possam se manifestar.

Em relação a uma criança em contato com um instrumento musical, seja ele qual for, por exemplo, ao manusear, sentir, estabelecer uma troca com o mesmo, produzir som de alguma maneira, não podemos dizer que a criança não está tocando o instrumento; ela pode não possuir técnicas específicas, mas isso não significa que ela não vivencie a prática de um instrumento musical. Não podemos afirmar que ela não sabe tocar.

Diferente de ela ser obrigada a aprender tocar um instrumento que faça parte do currículo de alguma instituição, às vezes até sem identificação com essa prática, um caminho propício para a mecanização, reprodução, pelos possíveis traumas, e até rejeições.

Para muitos adultos, a criança continua sendo vista como um objeto vazio que precisa ser preenchido. Nessa perspectiva, a criança dificilmente é entendida como alguém que já é, como um ser humano que tem espaço próprio de vida, mas apenas como alguém que vai ser.

Pensamos que, se como adultos praticarmos um olhar mais cuidadoso para os fenômenos infantis, poderemos estar mais próximos da criança mesma e suas expressões, como afirma Machado (2010, p.56): “pela escuta e pelo diálogo, podemos proporcionar abertura para a compreensão do momento e captar, assim, a experiência vivida pela criança, de maneira total e com sua força autêntica.”

Dessa forma nossa preocupação se volta não para produtos, mas para os significados dados às coisas, a partir da condição de estar ao mundo. O mais importante é o processo vivenciado em grupo.

Com o cuidado de não perdermos esse foco do diálogo e participação das crianças, escolhemos para esta pesquisa, um encontro musical, em formato de uma oficina pensada previamente com algumas intenções específicas dentro da oferta de atividades que são propostas no Programa Curumim, do SESC- SP – Araraquara, com algumas intenções prévias, porém com flexibilidade para agregar a contribuição do grupo.

No entanto, considerando as referências dialógicas e fenomenológicas, tanto o planejamento dos encontros, quanto a maneira de olhar para a ação das crianças teve uma orientação que destacasse a interação entre a educadora-pesquisadora e crianças, como para a interpretação dos fenômenos que se sucederam ao longo dos encontros.

Então, muito mais estabelecer diálogos corporais, gestuais e buscamos também compreender o significado que as crianças atribuíam para as suas experiências musicais, fazendo um exercício de análise de suas falas, de seus desenhos, identificando características que consideramos humanizadoras e que se destacam nesse processo de aprendizagem.

Dessa forma, essa intervenção foi muito mais um momento de encontro entre pessoas, crianças e adultos, que se agregam para fazer música.

Para a compreensão da natureza qualitativa da pesquisa, contamos como principais referenciais Martins; Bicudo (2005) e Bicudo (2011) na compreensão da

inspiração fenomenológica a que referimos, porém agregamos também com o pensamento de Goldenberg (2005) e de Minayo (1999), que convergem nesse mesmo caminho ao explicitarem sobre essa natureza de pesquisa científica em sintonia com a linha de pensamento em que apoiamos.

Os estudos qualitativos de acordo com as ideias de Goldenberg:

Consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. Estes dados não são padronizáveis como os dados quantitativos, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisa-los (2005, p.53).

Na perspectiva de Minayo (1999, p.21) a pesquisa qualitativa: “Trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.”

Com base nessas perspectivas, consideramos essa pesquisa qualitativa, pois a intenção foi dar toda a atenção às significações empregadas pelas crianças e pela educadora envolvida em uma prática musical que por meio do diálogo é construída conjuntamente na conexão entre os saberes que compõem o grupo; sem a intenção de quantificar resultados, avaliar, determinar início e término, mas sim propor, compartilhar, agregar, ser coerente ao temporalizar as ações, observar, reelaborar, transformar.

Pensarmos a fenomenologia na educação como método de pesquisa, é pensarmos a própria experiência do diálogo entre educador(a) e educando. Esse diálogo se aproxima do pensamento de Freire (2011), como um movimento que constitui a própria consciência deste mundo, na comunicação com outrem.

Acreditamos, com base em Merleau-Ponty (2011, 2013, 2014) e Rezende (1990), que se o fenômeno educacional é da ordem do símbolo, o acesso a ele só pode dar-se pelo caminho da interpretação que segundo Rezende (1990) se dá na análise do texto na compreensão semântica que apontará sentidos indiretos, secundários e figurados.

Esses símbolos que se dão a partir dos fenômenos humanos, também se ancoram na experiência e na cultura na qual estamos imersos como produtores e receptores, como cita Rezende (1990, p.17):

O fenômeno aparece desde o início como uma realidade típica do mundo humano, e o símbolo como uma estrutura de estruturas, reunindo, concentrando, articulando os diversos sentidos, ou as diversas manifestações do sentido na trama constitutiva do discurso existencial.

São nestas relações dialógicas, na qual todos são propositores, que as intencionalidades e engajamentos próprios revelam as experiências e histórias individuais de cada um.

Articulamos com o pensamento de Freire (2011) quando aborda a liberdade a partir da condição do sujeito de fazer sua própria leitura de mundo, aquela que precede a palavra e que, segundo esse autor, é um direito subjetivo, pois dominando signos e sentidos, nos humaniza, acessa mediações de poder e cidadania.

A relação de intersubjetividades que se delineiam são parte fundante e significante de todo o processo construído, e de forma direta influenciam na sensibilidade, e conseqüentemente na manifestação e expressão artística dos envolvidos.

Após apresentação do trajeto metodológico adotado e que pretendemos desenvolver nessa pesquisa, apresentaremos em tópicos seguintes, a descrição dos sujeitos e do contexto físico de pesquisa, juntamente com todas as estratégias utilizadas para a intervenção da construção dos dados.

2.2 – Descrição dos sujeitos participantes

Participam do Programa Curumim, crianças filhas e filhos dos trabalhadores do setor de comércio, serviços e turismo, público prioritário atendido pelo SESC, mas também existem vagas, de acordo com o contexto de cada unidade, que são destinadas ao atendimento da comunidade e parcerias com outras instituições.

As crianças entre 07 e 12 anos, frequentam o Curumim de duas a cinco vezes na semana, de acordo com cada unidade, no caso de Araraquara, são oferecidas 100 vagas, e as atividades acontecem de terça a sexta feira somente no período da tarde, das 14h às 17h30 dentro do horário de atendimento de programação da unidade.

Todas as atividades são gratuitas, integradas e acompanhadas por uma equipe de educadores(as) com formações e experiências distintas, que planejam, discutem e constroem o percurso educativo com as crianças participantes do Programa.

Dentre as atividades que são propostas pelos (as) educadores (as) todos os dias, há um momento, que nas perspectivas do Programa é destinado ao livre brincar, para as crianças escolherem o que estão com vontade de fazer, e nesses momentos, na unidade de Araraquara, também são oferecidas algumas oficinas, não obrigatórias, para quem quiser participar, tais como: Música, Teatro, e Plantio.

De acordo com Oieno e Ferreira:

O propósito é garantir a oportunidade para a livre manifestação das crianças, em espaços onde possam decidir livremente o que fazer. A brincadeira e a convivência espontânea, sem a mediação direta do educador, é uma oportunidade preciosa para que as crianças autorregulem suas ações, exercitem a tomada de decisão e socializem por meio de suas próprias brincadeiras e criações (2015, p. 33-34).

Nessa pesquisa, colaboraram como sujeitos diretos, 18 crianças que participaram da oficina de música, mais a educadora proponente da atividade, que também ocupa o lugar de pesquisadora.

Esta atividade acontece no horário livre, das quintas feiras, das 15h30 às 16h30, e durante o período de inserção, os encontros aconteceram às terças e quintas, para que pudessem contemplar o calendário proposto no cronograma da pesquisa.

Cabe ressaltar, que a oficina iniciou as atividades com 13 crianças interessadas, porém, durante o período de seu desenvolvimento, outras crianças foram se interessando, e em alguma medida participaram nessa coleta de dados, mesmo tendo algumas que não permaneceram até o fim, e a dinâmica de participação tendo sido variada.

As crianças que participaram, fizeram a opção pela atividade no início do semestre, e há participantes de idades variadas entre a faixa etária atendida pelo programa.

Das 18 crianças participantes, 15 são meninas, e 3 são meninos. Entre as meninas, 4 delas têm outras referências de aprendizagem musical, pois tem aula na escola, e uma delas faz aula particular de teclado em uma escola de música.

Em consenso com as crianças e com os seus responsáveis, os nomes utilizados na pesquisa são seus nomes reais.

2.3 – Descrição das crianças (sujeitos da pesquisa)

A ordem em que foi organizada a apresentação e descrição das crianças seguiu o critério de idade, do mais novo para o mais velho.

* **Ana Laura Moreira** (7 anos): A criança começou a participar do Programa no primeiro semestre de 2016, mora em um bairro distante do SESC, a criança vem para as atividades do Programa de van escolar, estuda em escola particular, não possui experiência anterior com a música. Participou de 13 encontros dos 15 propostos.

* **Bianca Pires** (7 anos): A criança começou a participar do programa no primeiro semestre de 2016, encontra-se em período de alfabetização. Mora no entorno do SESC, e

estuda em escola pública. Possui outra referência de aprendizagem musical, pois tem aula de Flauta na escola. A criança participou efetivamente em 5 encontros dos 15 propostos, pois contraiu dengue durante esse processo, e por decisão dos pais foi desligada do programa após período de recuperação.

* **Enzo Mutti** (7 anos): A criança participa do programa desde o primeiro semestre de 2015 juntamente com o irmão. Mora no entorno do SESC, e estuda em escola pública. No início da atividade ele só observava e aguardava as amigas que participavam, pediu para se inscrever efetivamente a partir do sexto encontro, participou de mais 5 como integrante da oficina, ou seja participou de 11 encontros dos 15 propostos, não possui outra referência de aprendizagem musical. Foi o primeiro menino a se interessar pela atividade. Não permaneceu até o fim da inserção.

* **Karoline Uribe** (7 anos): A criança participa do Programa desde o início do semestre de 2016 no início bastante tímida, quase nem conversava. Mora em um bairro distante do SESC, estuda em escola particular e também não possuía experiência de aprendizagem musical anterior. Participou de todos os encontros bastante ativamente, mostrou grande interesse por tocar Flauta Doce, e terminou o semestre com uma participação bastante espontânea e visivelmente satisfeita.

* **Raíssa Azevedo** (7 anos): A criança começou a participar do Programa no primeiro semestre de 2016 e está em fase de alfabetização. Também iniciou a oficina com bastante timidez, e teve uma mudança de comportamento e interesse no decorrer do processo. Não possui referência anterior de ensino de música, e estuda em escola pública. Participou de todos os encontros propostos e o texto de avaliação feito no último encontro, onde foi pedido para as crianças relatarem suas aprendizagens, ela escreveu sozinha. Foi também a primeira criança que compreendeu os signos da partitura no dia em que foi apresentada para o grupo.

* **Rafael** (7anos): A criança começou a participar do programa no primeiro semestre de 2016, e também está em fase de alfabetização, sempre solicitando minha ajuda ou mesmo das colegas na execução das atividades. Mora em um bairro distante do SESC e estuda em escola pública. Não tem experiência anterior de ensino de música, e participou de 8 encontros dos 15 que foram propostos.

* **Sarah Goto** (7 anos): A criança começou a participar do Programa no segundo semestre de 2015. Antes de começar a participar da oficina, a criança veio conversar com a pesquisadora e saber se poderia ir algumas vezes para ver se gostava o que foi autorizado e combinado. A criança mora em bairro distante do SESC e não possui experiência

musical anterior. Não permaneceu até o final do período, tendo participado somente de 3 encontros dos 15 propostos, em outros 3 a criança ficou observando enquanto esperava pelas amigas.

* **Ana Laura Bonassi** (8 anos): A criança começou a participar do programa no primeiro semestre de 2016, mora no entorno da unidade do SESC, estuda em escola pública e não possui experiência anterior com a música. Participou efetivamente de 7 encontros dos 15 propostos.

* **Laís Guellis** (8 anos): A criança começou a participar do Programa no primeiro semestre de 2016. Mora distante do SESC, e é filha de uma servidora da instituição. Em função dos horários da mãe, a criança esteve ausente em alguns encontros, conseguindo participar de 9 dos 15 propostos. A criança tem um interesse muito grande por música. Possui uma experiência de aprendizagem da escola pública onde tem aulas de música, e teve uma breve vivência com aulas de viola caipira com professor particular. O interesse por essa experiência segundo relato da mãe, partiu após interesse da criança pelo instrumento depois de assistir uma apresentação no SESC. A criança não participou da oficina até o fim do período, pois foi desligada do programa em função de horários e distância de locomoção.

* **Laura Daris** (8 anos): A criança participa do Programa desde o ano de 2015, e sempre participou das atividades de Música anteriores a inserção, mostrando grande interesse em todas as ocasiões. Durante esse período de inserção participou ativamente, sendo uma das crianças que mais contribuiu com a sugestão de conteúdos para serem desenvolvidos. Além da experiência musical do Curumim, a criança também tem aulas de música na escola. Participou de 13 encontros dos 15 propostos, sempre com uma certa preocupação nas vezes em que precisou faltar.

* **Yasmin Lameu** (8 anos): A criança começou a participar do Programa no primeiro semestre de 2016. Sempre muito interessada participou de todos os encontros propostos. Não possui referência anterior de aprendizagem musical e estuda em escola particular.

* **Camilly Oliveira** (9 anos): A criança começou a participar do Programa no primeiro semestre de 2016, mora no entorno do SESC e estuda em escola pública. Não possui outra referência de aprendizagem musical, veio participar da oficina movida pela curiosidade segundo relato da própria criança. Participou efetivamente de 09 encontros dos 15 propostos.

* **Giovana Basso** (9 anos): A criança participa do programa desde o primeiro semestre de 2015. Mora em um bairro bastante distante do SESC; estuda em escola particular e possui outras referências de aprendizagem musical, pois tem aulas de música na escola, e seu padrasto é professor de música em uma escola particular. Já se inscreveu para participar da oficina em momentos anteriores a inserção mas também não permaneceu até o fim. Participou de 9 encontros dos 15 propostos.

* **Victória Favero** (10 anos): A criança participa do Programa desde os 7 anos, mora perto da unidade do SESC e estuda em escola pública. Participa da oficina de música anterior à inserção desde o ano de 2014. Além dessa vivência do Curumim, a criança é filha de pai músico, e faz aulas particulares de teclado em uma escola de música. A criança participou de todos os encontros propostos, e também atuou como ajudante das crianças mais novas durante essa inserção.

* **Yugo Daisazaku Borges** (10 anos): A criança começou a participar do Programa no primeiro semestre de 2016. Sua participação na atividade de música a princípio, também foi observando as amigas. Efetivamente como integrante da oficina, participou de 4 encontros dos 15 propostos, não permanecendo até o final do período. Mora em um bairro mais distante da unidade do SESC e estuda em escola particular. Sem referência anterior de aprendizagem musical.

* **Giovana Christovan** (11 anos): A criança participa do Programa desde os seus 8 anos, e já está na etapa final de participação. Assim como outra criança já relatada, no início ela só acompanhava a atividade esperando pelas amigas. Ela mora no entorno do SESC, estuda em escola pública e não possui experiência anterior com a Música; segundo relato da mãe, sempre teve vontade, mas tinha vergonha de participar. Participou efetivamente de 13 encontros dos 15 propostos.

* **Jhullyany Costa** (11 anos): A criança participa do Programa desde os 8 anos, e desde o início participou das oficinas de Música anteriores a esse período de inserção e também pertence ao grupo de crianças em fase final de Curumim. Mora no entorno do SESC e participa ativamente da programação da unidade para além das atividades do Curumim. Estuda em escola pública e sua referência de aprendizagem musical vem do Programa. Participou de todos os encontros propostos, sendo que em todos eles, juntamente com mais duas integrantes, atuaram como ajudantes das crianças novas.

* **Sofia Leoni** (11 anos): A criança participa do Programa desde os 7 anos cumprindo todo o período de participação proposto e atendido pelo Programa. Filha de servidores do SESC mora distante da unidade, mas permanece no Sesc todo tempo em

que não está na escola. Participou de várias ofertas da oficina de música em períodos anteriores ao da inserção, sendo assim a partir da sua experiência, também foi uma das ajudantes das crianças mais novas no semestre letivos de 2016. Também possui uma referência de aprendizagem musical advinda da escola particular onde estuda. Participou de todos os encontros propostos.

- O acompanhamento de frequência e participação foi realizado a partir de uma lista de presença preenchida em todos os encontros;
- Sem o intuito de regular a presença, quantificar ou mesmo avaliar, esse instrumento teve um caráter de acompanhamento, no auxílio com a presença das crianças, mas também organização e preparação de materiais, escolha das proposições.

2.4 – Descrição do programa de intervenção

O objetivo principal da oficina nessa etapa de construção dos dados, foi de construir um processo dialógico na aprendizagem das crianças, onde elas pudessem expressar e contribuir a partir da sua leitura de mundo, com a organização dos processos educativos que foram construídos.

Com aprovação no comitê de ética da UFSCar sob o número: CAAE 53759516.7.0000.5504 (apêndice 4) e diante da autorização em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido previamente discutido e assinado pelos responsáveis, os dados apresentados são constituídos pelos registros realizados no diário de campo, bem como registros feitos a partir de imagens e desenhos das crianças como recurso de memória.

Para esse processo de construção foi feito um plano de intervenção com objetivos específicos, distribuídos em um total de 15 encontros que aconteceram durante os meses de abril, maio e início de junho de 2016, todos relatados no diário de campo no apêndice 1.

Nessa pesquisa de natureza qualitativa, o principal instrumento de registro foi o diário de campo, com registro semanal dos encontros realizados, procurando descrever com o máximo de detalhes possíveis, as ações, informações e observações realizadas, bem como a descrição de atitudes subjetivas expressas pelo corpo na comunicação entre os sujeitos envolvidos.

O diário de campo, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.150), “(...) é o relato escrito de tudo o que se vê, ouve, experiência e pensa durante a coleta de dados, no percurso do processo investigativo.”

O diário de campo, era descrito no mesmo dia dos encontros, para que pudesse ser fiel aos acontecidos do dia, durante a atividade, eram feitos lembretes de situações relevantes, para que pudessem ser relatados; dentre essas situações destacam-se gestos, olhares, falas, diálogos, questionamentos e outras expressões corporais.

Ressaltamos que o diário de campo apresenta materiais da construção e da coleta dos dados que podem apresentar duas características, sendo uma descritiva, e uma reflexiva em acordo com Bogdan e Biklen (1994).

Ambas se misturam, porém trazem em suas concepções, no primeiro caso, o registro de dados contendo o ocorrido no contexto observado, buscando descrição das aparências, gestos, espaço físico, e reconstrução de diálogos.

No que concerne o aspecto reflexivo, os diários apresentam relatos particulares de quem observa, com suas reflexões, pontos de vista, sempre com o intuito de melhor elucidar a descrição, de olhar com mais cuidado, rever posicionamentos.

Nesta pesquisa foi descrito um diário com notas dos 15 encontros, organizadas sequencialmente de acordo com as datas de realização dos mesmos.

2.5 – Construção do plano de intervenção

O programa de intervenção, descrito e detalhado no próximo capítulo, foi organizado de forma flexível, procurando deixar espaços que pudessem ser complementados com a proposição e ideias das crianças, advindas de suas experiências e expectativas musicais, considerando o contexto, qual seja uma experiência realizada em uma instituição de educação não formal.

Com base nas ideias dos (as) autores(as) que embasam esse trabalho, as atividades dessa intervenção buscaram priorizar as relações dialógicas sugeridas por Paulo Freire nas obras que foram utilizadas, e que se fazem em conexão com as ideias de uma educação musical humanizadora preconizada por Hans Joachim Koellreutter, em diálogo com outros autores e autoras que caminham em um mesmo pensar e defendem ideias semelhantes.

Todas as proposições musicais, buscaram apresentar como repertório para as crianças, não só as aprendizagens instrumentais tradicionais, mas vivências musicais que pudessem ampliar os olhares e a percepção, perpassando pelas relações de corporalidade, de convivência, e expressão poética por meio da conexão com outras linguagens, que contemplem e apresentem referências e ideias de música.

Houve um cuidado para que essas propostas pudessem também sugerir exercícios sensíveis expressos por intermédio do potencial criador e das singularidades presentes no grupo, um exercício do geral para o individual e vice e versa, um ir a coisa mesma, como sugere a fenomenologia que nos inspira, e o diálogo freireano que defendemos.

Durante uma semana, anterior à inserção, foram realizadas atividades de música, a fim de divulgar a oficina, e apresentar para as crianças os objetivos que seriam desenvolvidos, aproveitando a oportunidade para falar sobre a pesquisa e inscrever os(as) interessados(as).

2.6 – Instrumentos de intervenção

O programa para os encontros foi organizado de modo que as propostas fossem gradativas, a cada novo encontro fazíamos uma revisão do anterior, acrescentando ideias advindas das crianças, e sugerindo caminhos a partir de diversas leituras para uma mesma proposta.

Para o registro dos mesmos, foram utilizadas além de imagens fotográficas feitas pela pesquisadora e também pelas crianças, desenhos, textos e fragmentos que sugerem possibilidades de registros musicais, para além da partitura convencional, que também constituíram fonte de análise.

2.7 – Materiais e aplicação do plano de intervenção

Foram utilizados pela educadora como recursos materiais, uma sala ampla com chão de madeira, pois esse também foi utilizado como elemento sonoro, materiais gráficos como papéis, lápis de colorir, canetinhas, materiais para recorte como cola e tesouras, revistas, aparelho de som com CD e mp3, instrumentos musicais diversos, dentre eles instrumentos percussivos, um teclado, flautas doce, um jogo de copos²⁹, livros de histórias infantis.

²⁹ Utilização de copos comuns como instrumentos musicais a fim de obter recursos rítmicos.

Os 15 encontros, se deram em espaços variados do ambiente do SESC, como a sala já descrita, e o espaço externo de convivência, ambiente que traz características de um quintal, com a possibilidade de atividades ao ar livre.

Todos os encontros tiveram duração de 60 minutos cada um, sendo realizados no horário das 15h30 às 16h30 nas terças e quintas dos meses de abril, maio e início de junho do primeiro semestre de 2016.

2.8 - Subsídios para construção da coleta de dados e estratégias para intervenção

Este plano para coleta de dados, teve como temática condutora das intervenções, o fenômeno SOM como elemento a ser explorado nas atividades com as crianças.

Buscamos identificar como as crianças perceberam, apreenderam e se relacionaram com as sonoridades a que estiveram expostas durante esse período; o que o contexto em questão ofereceu socialmente e culturalmente com as várias músicas oferecidas pela educadora nas atividades e também as que foram possibilitadas pelo ambiente e a programação da unidade.

Esta intervenção buscou compreender os processos educativos que podem decorrer dessas práticas em uma perspectiva dialógica, onde educador(a) e crianças possam construir juntos a partir de tais estímulos, caminhos metodológicos que intencionem uma prática e uma educação musical integral; De que forma esse levantamento de dados pode contribuir com outros espaços de trabalho musical com crianças.

Este trabalho intencionou trazer como aporte para metodologia de construção, coleta e análise de dados, as contribuições da Fenomenologia na Pesquisa Qualitativa e na Educação, para tanto por meio de uma organização gradativa, objetivou identificar e listar os processos educativos bem como descrevê-los a partir da observação que eu fiz da leitura das crianças, sua relação corpórea com os sons e estímulos propostos, e também sua colaboração na construção da aprendizagem.

O plano de intenções para esta intervenção foi composto de 15 encontros, um recorte da atividade de música que acontece semanalmente com as crianças, em oficinas que são oferecidas no horário livre do Programa Curumim. Estas estratégias não foram estruturas fechadas abrangendo somente as intencionalidades da (o) educadora (o), pois fez parte dos objetivos deste trabalho, a coproposição de ideias entre todos os envolvidos crianças e familiares que assim desejassem.

Dentre as estratégias para organização deste plano, as atividades foram conduzidas de forma que priorizasse as propriedades do som, em um caminho que percorresse a apreciação e a expressão musical, através da escuta, imitação, identificação, comparação, classificação e registro, além de levantar com as crianças e se fosse o caso, o familiar envolvido(a), possibilidades para aquisição de repertório.

No tocante a concepção fenomenológica buscamos identificar os caminhos perceptivos e corpóreos, significantes nesse processo.

Toda a estrutura dos encontros das oficinas encontram-se descritos no próximo capítulo. Foram escolhidos seis encontros dos 15 propostos, para destacarmos os detalhes e apontamentos da análise dos resultados; Não foram escolhidos todos os encontros por haver aspectos que se repetiram em mais do que um encontro.

CAPÍTULO 3

3.1- Resultados e Discussão

Apresentamos no capítulo anterior o caminho metodológico que buscamos traçar nessa pesquisa e, neste capítulo, trataremos da descrição e detalhamento do percurso realizado na análise dos resultados com uma discussão que coloca em diálogo, elemento suleador do trabalho, as várias vozes que compõem esse processo, que se reconhece inacabado, ainda em construção, mas convicto e com foco nos seus objetivos.

Essas vozes em diálogo, se fazem representar por pontos que se conectam, nas áreas correlatas a que nos referimos, todas elas com contribuições pertinentes na base da educação musical que apresentamos.

É importante retomar e sublinhar que essa pesquisa teve como instrumento de construção e coleta de dados um programa de intervenção musical, tal como foi descrito no capítulo 2. No entanto, faz-se necessário também reforçar que, mesmo sendo um programa de intervenção, com planejamento prévio, o diálogo com as crianças esteve sempre presente e aquilo que elas diziam ou faziam redesenhavam o programa a todo tempo. Portanto, todas as vozes foram ouvidas ao longo da intervenção musical e ela foi sendo modificada, adequada e reconstruída junto com as crianças.

Parece então, que estamos em um processo misto de coleta de dados no qual se pensou em uma intervenção, mas que ao mesmo tempo ela foi flexível e compromissada com o diálogo.

Buscamos a partir do relato e da descrição do trabalho realizado com as crianças, dar visibilidade a esses pontos de conexão, com vistas à reflexão sobre a amplitude que envolve um trabalho musical com essas perspectivas, já que o mesmo integra o contexto, a realidade social de todos os envolvidos, o ambiente, as experiências, os saberes, e esses são os nutrientes que geram os conteúdos sugeridos nas situações de aprendizagem, nutrientes que fomentam relações dialógicas e humanizadoras, que buscam na arte um aparato estético e sensível que sublima e expresse a prática cotidiana, a ação presente.

As vozes que se destacam, e que acreditamos convergem e dialogam, partem de teóricos que alinham a música, a educação e a relação com as crianças, pelo prisma humanizador, que não separa sentimento e racionalidade, mas que traz à tona uma provocação juntamente com a reflexão, sobre nossos potenciais que por vezes ocultos

não são acionados a favor de nossas capacidades criativas, do nosso processo de leitura do mundo, de libertação. Nos priva da escuta do outro e de si mesmo.

As vozes desses teóricos, sustentam um campo conceitual em construção, que visa educar sem moldes já formatados, mas que esperam dar espaço para o presente, para o inacabamento, para as experiências que são construídas no dia a dia, e para tanto requer uma escuta atenta e ativa para não reproduzir padrões já viciados e desconectos.

Essas vozes falam dos ideais de uma instituição, que almeja em sua missão, possibilitar um acesso à cultura não por intermédio de uma só representação étnica, ideológica, estética, que se realize homogênea, mas que dê voz e ouvido à multiplicidade do público que representa.

E por último, esse diálogo se identifica e se inspira em referenciais filosóficos e epistêmicos, que enfatizam no percurso de investigação científica, o valor do ser como parte corresponsável no contexto em que está inserido.

Já explicitamos anteriormente o significado da palavra Fenomenologia, e para uma melhor compreensão do leitor, deste tópico em diante, buscaremos descrever com um pouco mais de detalhes, do que se trata o Fenômeno a que nos remetemos e investigamos.

De acordo com Bicudo (2011), Fenômeno significa o que se mostra e é interrogado para quem olha intencionalmente. Não se trata de algo que possa ser apreendido em totalidade considerando apenas aspectos pragmáticos e físicos, muito menos reduzido a categorias já estabelecidas anteriormente.

Estamos interrogando a leitura de mundo, realizada por intermédio da música, que é feita por um grupo de crianças, a partir dos diálogos que decorrem de suas experiências nas práticas musicais, considerando-as como contribuições na construção de uma trajetória de aprendizagem que potencialize uma educação musical humanizadora.

Para isso buscamos apoio em teóricos que sustentam essas perspectivas, mas considerando nossos ideais epistêmicos, necessitamos ser vigilantes a todo tempo, para não nos deixar ludibriar por teorias já prévias sobre as crianças, sujeitos em potencial nesse processo dialético.

A inspiração fenomenológica, que nos auxilia na condução dessa investigação, também nos apresenta aportes, que nos atentam para um fator primordial, de que nós seres humanos, somos seres inacabados, inconclusos, que estamos a todo tempo nos modificando e modificando o mundo no qual estamos inseridos, mais um motivo para não trabalharmos com estruturas fechadas, que privilegiem uma só maneira de pensar e

olhar para a criança, para a música. Estendemos tal perspectiva para a educação quando a consideramos um processo histórico que se modifica a cada etapa de descoberta.

Refletindo tais aspectos como base para compreensão do fenômeno, e sem perder o foco da natureza desta pesquisa, não são considerados os acontecimentos em si, já que eles por si não são nosso objeto de busca, mas sim a maneira como são descritos, como são compreendidos e como se dá essa experiência propriamente dita. Ou seja, buscamos realizar com afinco uma análise das descrições do diário, sempre atentos ao sentido que vai se fazendo a cada movimento.

Esse processo de leitura acontece de forma incessante, tantas vezes forem necessárias. Para que nesse empenho analítico possamos ser capazes de nos aproximar de significações que são apresentadas nesses dados, sentidos estes atribuídos por todos os colaboradores da pesquisa, educadora e crianças.

Tais significações, são identificadas e caracterizadas pela Fenomenologia como unidades de significados, essas unidades para fazerem sentido, o tempo todo devem ser perseguidas pelo pesquisador(a) que não pode perder o foco em sua pergunta sobre o fenômeno investigado.

De acordo com Bicudo (2011, p.50): “as unidades de significado se constituem pontos de partida da análise, busquem elas pela estrutura do fenômeno, busquem pelo dito em textos que se mostrem significativos em relação à pergunta formulada e ao fenômeno sob investigação.”

Essas unidades de significados necessitam ser rigorosamente perseguidas em sua semântica e análise, pois não estão prontas no texto, existem apenas em relação à atitude, disposição e perspectiva do pesquisador, por hora localizadas no texto descrito.

O passo seguinte é buscarmos um processo de síntese e aproximação da essência que constitui o fenômeno a que se investiga.

Na busca da essência que constituiu o fenômeno dessa pesquisa, observamos que aquilo que dava significado para a educação musical humanizadora era, justamente, algumas características que se relacionavam à cooperação entre as crianças, a sensibilidade frente às sonoridades ouvidas, a criatividade e imaginação nas representações dos sons entre outros e por isso, resolvemos nomear esses aspectos de “categorias humanizadoras” em vez de “unidades de significado”. Essa decisão se deve ao motivo de que a metodologia da pesquisa não abrange todos os aspectos citados pelos autores da fenomenologia. Então, a fenomenologia entre como suporte teórico e filosófico

daquilo que consideramos importante para essa educação musical que estamos chamando de humanizadora.

De novo, processos de colaboração, interações, atenção ao gesto vindo dos corpos, dar voz e ouvidos às manifestações das crianças, gestos solidários e criativos, são aspectos que nessa pesquisa surgem e ficam chamados e marcados como humanizadores.

Esta pesquisa, a partir dessa oportunidade de estudos por intermédio da pós-graduação, encontra-se em processo de construção dos ideais epistêmicos, que trazem como cerne de seus objetivos, a organização de um pensamento filosófico, conduzidos por processos de sínteses aproximados dessa perspectiva.

Sendo assim, reconhece seus limites de abrangência, tempo e experiência da pesquisadora, e portanto, ainda não contempla uma análise efetivamente fenomenológica, mas em seus ideais se inspira e busca contribuições da mesma no alcance de seus objetivos, conduzida pela forma de olhar, descrever e refletir o ser como propõe.

Selecionamos trechos da descrição do diário, considerados essenciais para a compreensão de nossa pergunta de pesquisa, e sempre com o cuidado de discernir essa experiência conscientes e atentos para a expressão das intersubjetividades expressas nessas práticas musicais e sociais.

As pesquisas realizadas com base na fenomenologia não buscam conceituar a partir da oposição de conceitos e levantamento de problemas. Por meio da *epoché*, já citada anteriormente no capítulo 2, busca um exercício de suspensão do que já está dado, busca des-velar o fenômeno, interrogando-o, aspirando a compreensão, porém abandonando considerações e pressupostos antecipados, um diálogo do pesquisador (a) consigo mesmo. Juntamente com essas descrições, consideramos os resultados apresentados pelas crianças nas atividades que foram realizadas, destacando sugestões e observações das mesmas, e também representações diversas por meio de desenhos e relatos escritos.

Esse exercício de suspensão nos possibilita gerar categorias, que chamamos de categorias humanizadoras que tematizarão esses significados, e nos darão bases para a nossa interpretação.

Os sujeitos, quando envolvidos nesse processo, de acordo com Merleau-Ponty (2011), ao vivenciarem tais experiências, são sujeitos perceptivos e não sujeitos quaisquer, já que tudo o que nós vemos, pensamos e sentimos, se dá a partir de nossa percepção no mundo, na condição de eu posso, e não de eu penso. As crianças foram capazes de mostrar a capacidade de percepção do mundo que dizia respeito à pesquisa e

por isso, novamente ressaltamos, que essa percepção expressada pela voz, pelo corpo, pelos gestos ou desenhos, foram consideradas os elementos mais significativos.

Essa percepção não está ligada a objetividade, o ser humano como um mundo em si mesmo, o que seria facilmente reconhecido em uma prática de aprendizagem musical comum, onde o desempenho técnico e individual é o objetivo primeiro, mas se recria e se reconstitui a cada instante, em um movimento dinâmico e muito próprio, juntamente com outras relações, que primam pelo diálogo, pela escuta, pela convivência, a cooperação, as sutilezas do estar ao mundo. Onde a arte desenvolve um papel de mediadora de sentimentos, de valores, elementos que caracterizam uma educação musical humanizadora, como apontam os autores e autoras que nos orientam.

Como educadora-pesquisadora, e também sujeito desse processo que busca ser dialógico, persigo o compromisso de compreender algo que se faz familiar, e por isso total desconhecido quando me permito colocar em suspensão para ver e sentir minha convivência com as crianças, que contextualizada em um ambiente isento de determinadas formalidades e mediada pelas práticas musicais, me instigam colaborar para uma sistematização e visibilidade científica, para essas outras maneiras de se ver a educação, a música e as crianças em suas práticas sociais.

A oficina de música no horário livre do programa Curumim no SESC- Araraquara acontece desde o segundo semestre de 2007, e estando a frente da atividade desde esse período, pude vivenciar várias experiências do ensinar e aprender música, que foram responsáveis por me despertar curiosidade e questionamentos em relação à pesquisa com crianças na educação musical.

Essa motivação também foi fomentando-se a partir de leituras que apresentavam outras maneiras do ensino de música, e fortalecidas pelas diretrizes da educação não formal, que nos orientam de acordo com as propostas vindas da instituição e do Programa ao qual estamos vinculadas, que nessa perspectiva busca uma educação em tempos e espaços permanentes, com tempo para as experiências, para a criação, para a convivência com o outro.

Em um primeiro momento, todas as atividades propostas na oficina, tinham como referência uma única ideia de música apresentada pela educadora, que se constituía de brincadeiras e jogos musicais, algumas rodas de música, e a prática de algum instrumento musical.

Como o Programa dispõe de um acervo de materiais bastante diverso, havia uma preocupação em utilizá-los. Essa etapa da oficina sempre foi muito prazerosa, mas de

qualquer forma, ainda impregnada das características de uma aula de música usualmente desenvolvidas em conservatórios, sem muito espaço para criação e participação das crianças. Quando nos referimos ao modelo dos conservatórios, estamos pensando em uma aula de música mais voltada para o desenvolvimento técnico de um instrumento. Essas aulas, baseadas em currículos com moldes europeus privilegiam o desenvolvimento técnico e a abordagem de um repertório menos flexível, também baseado em músicas de origem europeia. Essas referências, além de apresentarem uma forma de ensino alicerçada no passado, são alheias à realidade social brasileira, e culturalmente, pouco servem aos interesses de nossa nação, visto que por aqui já temos uma ampla diversidade de referenciais, não contemplados em sua totalidade nos planos de ensino musical. Sobre esse padrão de ensino Koellreutter salienta que:

(...) Significa em termos de ensino musical, especialização unilateral, aperfeiçoamento exclusivo das habilidades instrumentais e preparação de um tipo de musicista que vê seu ideal na apresentação de um repertório inúmeras vezes repetido de valores assim chamados “eternos”, estabelecidos e apreciados pela elite. (KOELLREUTTER, 1997, p. 40).

A estrutura dos encontros para as oficinas de música vieram se modificando a cada semestre, pois a partir da vivência com as crianças, dos aportes teóricos dos quais fui me aproximando e mesmo no exercício de observar as crianças que chegavam a cada turma nova, novos desenhos metodológicos e outras formas de aprender e interagir com a música foram se constituindo.

Nessa nova perspectiva de atuação, outras ideias se criaram, e a prática da Flauta doce se manteve na estrutura da oficina, por despertar grande desejo das crianças participantes, porém foram agregados outros naipes da mesma família do instrumento que puderam contribuir e potencializar o interesse por participação.

Após todas as transformações que a oficina veio sofrendo nesse período, e juntamente com a participação da educadora- pesquisadora em grupos de estudos, e agora aluna do programa de Pós- graduação em Educação da UFSCar, a atividade se tornou objeto de estudo e investigação nessa pesquisa, com vistas a observar e analisar o que a mesma suscita nas crianças participantes, oferecendo-lhes elementos para uma leitura de mundo que não só colabore na aquisição dos saberes musicais, mas que também forneça referenciais para um ser mais, em uma perspectiva de educação humanizadora.

A primeira inserção no grupo com o olhar voltado para a pesquisa, se deu na disciplina Estudos em Práticas Sociais e Processos Educativos, onde como o próprio nome diz, o intuito era o de identificar tais práticas e os processos advindos das mesmas.

Após esse primeiro momento de aproximação e adaptação no grupo visando esses objetivos, no primeiro semestre de 2016, depois de submissão ao comitê de ética da Universidade, e acordo firmado entre a Instituição em pesquisa, crianças e seus responsáveis via termos de consentimento, foi iniciada efetivamente a pesquisa e as etapas para coleta de dados.

Elaboramos uma vivência de 60 minutos composta de 4 dinâmicas de educação musical, que foi apresentada para as crianças, para que elas soubessem o tipo de atividades que aconteceria na oficina; Essas atividades, as quais denominamos de pre-inserção, procuraram mesclar atividades de percepção, atividades corporais, práticas instrumentais e de criação, e a mesma, foi apresentada uma semana antes da coleta com o grupo efetivo de crianças interessadas.

Participaram dessa dinâmica todas as crianças do grupo total (100), uma turma a cada dia da semana, e no final com cada turma, as crianças interessadas se inscreviam.

Os encontros para as oficinas onde os dados foram coletados, aconteceram duas vezes por semana durante esse período de inserção, para que pudessem contemplar o cronograma proposto e aprovado pelo comitê de ética da UFSCar, sendo assim, essas oportunidades se deram às terças e quintas feiras dos meses de abril, maio e início de junho, no primeiro semestre do ano de 2016.

Os objetivos nessa construção e coleta de dados estavam focados em propor, observar e refletir a organização dos conteúdos, sem perder de vista nossa pergunta de pesquisa, e com o cuidado de ser flexível no olhar, a fim de permitir a participação e proposição das crianças. As 4 dinâmicas que foram feitas nesse estudo prévio tiveram como um segundo objetivo, apresentar a proposta de trabalho a todas as turmas de crianças, para que elas manifestassem seu interesse em participar da intervenção, o que também torna esse plano, uma estratégia para seleção do grupo que iria, com certeza, participar da pesquisa, um estudo exploratório com vistas a selecionar e formar o grupo final da coleta de dados.

A cada final de encontro, do programa de intervenção, foi descrito o diário com as notas de campo de cada encontro, onde procuramos manter também nessa descrição, o mesmo exercício de suspensão (*epoché*) realizado na observação, sem pré- julgamentos,

um exercício de suspender-se, mas sem distanciar-se efetivamente, e sem negligenciar a complexidade dos exercícios educativos que não são neutros.

Houve a necessidade de saber discernir o compromisso social com as crianças envolvidas, buscando coerência nas ideias defendidas, sem deixar de reconhecer e valorizar todos os envolvidos no processo.

O ambiente a ser pesquisado, também é fator relevante na pesquisa qualitativa, e contribui na constituição do mundo-vida (*lebenswelt*) dos participantes, misturando os elementos racionais, com os referenciais teóricos, agregados à intuição que envolve a descrição das notas de campo, colaborando para uma melhor compreensão do fenômeno investigado.

Os dados foram obtidos a partir da observação das expressões gestuais, rodas de conversas, produções das crianças, e os registros dos encontros no diário, primeira e principal fonte dessa pesquisa, que foram analisados a partir das discussões realizadas nos referenciais teóricos da educação musical humanizadora, da pedagogia dialógica e da educação não formal que nos orientam, e da linha de pesquisa a que estamos vinculados, qual seja, Práticas Sociais e Processos Educativos.

Após a organização descritiva dos 15 encontros no diário de campo, organizamos uma dinâmica para a leitura e interpretação, mantendo-nos inspiradas aos pressupostos para as operações de análises sugeridas pela pesquisa qualitativa na perspectiva fenomenológica, na qual buscamos referências para esse caminho epistêmico e metodológico que desejamos traçar.

O diário de campo, com as anotações de todos os encontros, foi lido e relido atentamente individualmente pela pesquisadora, discutido posteriormente nas reuniões de orientação, e aquilo que foi considerado pertinente entrou no rol das evidências possíveis.

De acordo com Bicudo (2011, p.57): “o relato transcrito constitui-se um texto que expõe um discurso sobre o perguntado, apresentando a compreensão da experiência vivida do sujeito da pesquisa.”

Nesse processo de leitura, procuramos destacar os aspectos que consideramos importantes e coerentes com o diálogo que estamos traçando e com as categorias que consideramos humanizadoras, sem perder de vista nossa pergunta de pesquisa. Tomando como base a referência de Bicudo (2011, p.57): “eles estão articulados à perspectiva do investigador e, são discriminados espontaneamente quando o pesquisador assume a atitude do estudioso área de seu inquérito, ficando-lhe evidente que a experiência vivida diz do fenômeno interrogado.”

Foram levantadas e identificadas nessa etapa da pesquisa categorias humanizadoras referentes às atitudes da educadora/pesquisadora com relação às crianças, das crianças com relação à educadora/pesquisadora, entre elas e com o ambiente. Essas características foram identificadas e sublinhadas nas notas de cada encontro relatadas no diário.

Identificamos e tomamos como resultado pertinente conforme descrito, os seguintes aspectos:

Categorias humanizadoras da educadora em relação às crianças:

- Propiciar o diálogo;
- Estar atento e cuidar para que as crianças sintam-se integradas ao grupo;
- Estimular o desenvolvimento pleno de suas capacidades;
- Compromisso com o crescimento e o desenvolvimento da autoestima de todos;
- Exercício de uma escuta atenta.

Categorias humanizadoras das crianças em relação a educadora e entre elas mesmas:

- Ajuda nas tarefas de organização das dinâmicas das atividades.
- Formas diferenciadas de lidar com o tempo;
- Noção de solidariedade e cooperação entre todos;
- Expressividade poética e percepção refinada da escuta com características próprias da infância;
- Demonstração de conquista e superação de desafios.

Também levamos em consideração como elemento motivador para o levantamento dessas características, as relações de corporeidade das crianças entre as crianças, das crianças com a educadora, e a partir dessa observação, buscamos identificar as características humanizadoras em relação das crianças com o ambiente.

Podemos localizar as características mencionadas, nessa etapa de construção e levantamento.

Fizemos a análise a partir de nossa percepção do que julgamos pertinente e relevante, considerando nossa questão de pesquisa, sinalizando quando nossos objetivos foram alcançados ou não, sinalizando como e de que forma.

Buscamos nos orientar para outros meios de olhar e perceber as crianças e suas práticas, aqui sociais e musicais, suscitando caminhos que possam colaborar na pesquisa de educação musical, caminhos que não utilizem aportes reducionistas ou mecanicistas que somente racionalizam e desconsideram as subjetividades e características próprias da infância.

Essa inspiração atua diretamente na atitude conceitual e metodológica da educadora, pois indica e pede um movimento de transcendência do individual, ao pensar, efetuar as comparações, reunindo e separando aspectos, expressando o compreendido pela linguagem em sua descrição e interpretação.

A seguir descreveremos todas as dinâmicas de intervenção, bem como as oficinas que foram realizadas, já explicitando o processo de análise e os resultados obtidos.

Para uma melhor compreensão do leitor, a nomenclatura de todos os instrumentos e termos musicais específicos, encontram-se em um Glossário no apêndice 2.

3.2 – As oficinas de coleta de dados, seus resultados e discussão

Foram realizados efetivamente 15 encontros com as crianças, nos quais foram desenvolvidas 10 oficinas. Descrevemos e analisamos 7 dentre as 10 oficinas, consideradas as mais significativas ou que resultados pertinentes que pudessem ser descritos e analisados. Consideramos as possibilidades de descrição, o envolvimento das crianças, as oficinas em que foram realizados desenhos ou descrições, ou ainda aquelas oficinas em que as crianças desdobraram as atividades em casa e trouxeram resultado disso. As três oficinas que não foram descritas e analisadas mantinham muita semelhança com aquelas discutidas e pareceram, à pesquisadora, que os dados ficaram repetitivos. Por isso não foram inseridas nessa discussão.

1. ROLÊ SONORO

Neste primeiro encontro, conversei um pouco com as crianças sobre música; procurei saber delas o que gostavam de ouvir, como ouviam e a partir de que mídias, se

tocavam algum instrumento etc. Todas responderam que gostavam de música, e os estilos que são escutados, variaram dentre: funk, música coreana, os temas da Malhação³⁰, música sertaneja, e outros nomes internacionais nos quais não consegui registrar.

Escutam música por vários meios, no computador, no celular, nos aparelhos tradicionais, no carro, na televisão, no vídeo game.

A conversa partiu de uma pergunta geradora que foi “Onde elas achavam que a música poderia estar”. Com base nos aportes teóricos utilizados, e atentas ao olhar das crianças, acreditamos ser de fundamental importância ouvir e saber delas, qual ideia ou definição que elas têm de música, e ao mesmo tempo, ir construindo conjuntamente a ideia de música que buscamos e acreditamos.

Sobre esse aspecto, Freire (2014) ao tratar de autonomia, explana sobre esse pensar do educador, de respeitar os saberes advindos dos educandos e de discutir sobre a razão de ser desses saberes em relação aos conteúdos, essa forma de escuta, acredita o autor gera criticidade, questionamentos, curiosidade, potenciais humanizadores para uma leitura de mundo.

A reflexão do autor também destaca nesse olhar e pensar do educador, uma prática educativa progressista, que em coerência com o contexto em estudo, qual seja, um espaço de educação não formal, prioriza ações educativas que analisem criticamente as realidades sociais, que valorizem as experiências, individuais e coletivas, o fazer “com”, de forma não autoritária.

Seguindo a trama dialógica que buscamos, acreditamos que as colocações desse autor, dialogam com as ideias de educação musical que propomos, ao encontrar afinidade no pensamento de Hans Joachim Koellreutter, músico, educador e pensador, que ao propor uma educação musical para formação do indivíduo, acredita no surgimento de um tipo de prática musical que prepare o educando nesse sentido. O mesmo diz:

Surgirá um tipo de ensino musical para o treinamento de musicistas que, futuramente, deverão estar capacitados a encarar sua arte como arte aplicada, isto é, como um complemento estético aos vários setores da vida e da atividade do homem moderno. Acima de tudo musicistas que deverão estar preparados para colocar suas atividades a serviço da sociedade. (KOELLREUTTER, 1997, p.39).

O que Koellreutter disse há 20 anos atrás se aplica aquilo que pensamos como uma perspectiva da educação musical humanizadora, no sentido de que uma educação musical é efetiva quando ela forma seres humanos que possam estar comprometidos com

³⁰ Malhação é uma série de televisão brasileira do estilo *soap opera*, voltada para o público adolescente.

a sociedade ou comunidade na qual estão inseridos. Ele fala de uma educação musical que forma pessoas que possam colocar esse conhecimento a serviço do crescimento de outros seres humanos.

Podemos refletir essa colocação do autor e realizar um exercício empático, pensando as duas visões distintas a que se relaciona: da educadora ao se educar e propiciar esse tipo de experiência de aprendizagem, e a visão das crianças, ao receberem se relacionarem e se expressarem a partir desse tipo de proposição.

Esta conversa teve como objetivo integrar as crianças, e contextualizá-las na dinâmica da oficina. A escuta mais atenta da educadora direcionou a conversa no sentido de ativar também a escuta das crianças, pois a atividade sugerida a seguir, teve como objetivo observar e refletir sobre o quê? e como? as crianças percebem os sons ao redor dos ambientes onde elas estão inseridas.

Murray Schafer (1991) na obra “O ouvido Pensante”, chama a atenção do quão é benéfico que os estudantes, em nosso caso as crianças, tenham uma definição de música que seja útil e viva, para que possam saber o que fazem, como e porquê, o que acreditamos integra e contextualiza ainda mais a experiência musical, somando sentidos e significados.

Acreditamos identificar tais características na ação dos participantes, ao relatarmos um momento desse dia de encontro, que pensamos ser coerente com os aportes teóricos que foram citados.

Esse momento, consta no relato a seguir, extraído do registro em diário de campo:

DC1 - Comecei perguntando onde elas achavam que a música poderia estar, e as respostas foram bastante variadas, uma das meninas (Laís) respondeu: “A música tá em todo lugar que cabe!”, no qual eu perguntei novamente: “E onde pode ser esse lugar Laís? É um lugar só ou existem vários?”

As crianças, agora aparentemente mais inteiradas, após a reação da Laís, começaram a citar vários lugares onde a música poderia estar, tais como: nos instrumentos (Karoline), na natureza, no chão (Raíssa), nos bichos (Rafael), no nosso corpo (Laís).

As respostas das crianças foram diversas, mas apontam indícios importantes da leitura que elas fazem da música, do ambiente e dos estímulos sonoros a que estão expostas, esse território conceituado como “paisagem sonora”, utilizado por Schafer

(1991) e que consiste em um: termo criado para designar o campo sonoro total dentro do qual nos encontramos.

Estamos o tempo todo, e em toda parte com muitos sons ao redor, alguns já se tornaram tão óbvios, que as vezes já nem os ouvimos; Vivenciar a paisagem sonora ao redor com mais atenção, torna-se também uma operação de limpeza auditiva, pois nos proporciona ouvir sons delicados que quase nunca ouvimos, um privilégio para o trabalho auditivo que aciona a percepção de forma ainda mais apurada.

O autor compreende que:

Os ouvidos também executam operações muito delicadas, o que torna sua limpeza um pré-requisito importante a todos os ouvintes e executantes de música. (...)Ao contrário de outros órgãos dos sentidos, os ouvidos são expostos e vulneráveis. Os olhos podem ser fechados se quisermos; os ouvidos não, estão sempre abertos. Os olhos podem focalizar e apontar nossa vontade, enquanto os ouvidos captam todos os sons do horizonte acústico, em todas as direções. (SCHAFER, 1991, p.67).

No caso do ambiente do Sesc, e principalmente no local onde estamos realizando a atividade, os estímulos sonoros são múltiplos e contínuos, e misturados com ruídos externos apresentam uma gama complexa de timbres.

Na perspectiva de Schafer (1991), esses extremos diferentes mesmo que não possamos precisar nos evocam emoções, que fornecem materiais para produzir algo com movimento e significado. Como timbre o autor define: “É essa superestrutura característica de um som que distingue um instrumento de outro. (...) o timbre traz cor da individualidade à música.” (1991, p.76).

No ambiente em que estávamos, a começar pela sala onde estava sendo realizada a atividade, existia o som do público passando e conversando, música ambiente, o som das chamadas no painel de senhas do atendimento, ouvíamos sons que vinham de outros ambientes próximos, tais como o ginásio e o parque aquático, em alguns momentos ruídos da rua em frente, e juntamente com toda essa pluralidade sonora, o ambiente estava passando por uma montagem de exposição, o que também traziam sons específicos de ferramentas e outros materiais.

As respostas das crianças e a maneira como conduziram entre elas a dinâmica, ou seja uma complementando a opinião da outra juntamente com as minhas proposições, gerou uma segunda pergunta: “Do que elas acreditavam que a música era feita?”

E outra vez as respostas das crianças sugeriram que elas têm uma ideia ampla da materialidade da música, que não se limita aos instrumentos musicais; Essa amplitude, apresenta traços da imaginação e da fantasia delas, fortes elementos subjetivos que abriram caminhos para as intenções que foram propostas e como base para a leitura e o diálogo que propomos.

Como descreve o trecho do diário a seguir:

DC 1-Pesquisadora: “Então do que é feita a música?”

As crianças: de sons (Victória), de notas musicais (Laís), de poesia (Laura), de dó, ré, mi, fá, sol, lá, si (Camilly).

Pesquisadora: E aqui onde nós estamos na sala, vocês acham que tem música?

As crianças: sim! (todas).

As crianças anunciam aspectos interessantes sobre a espacialidade que a música ocupa: notas, instrumentos, salas, etc. Esses anúncios das crianças, apresentam os saberes e a noção que elas têm de música, já anteriormente a ocasião da oficina, podem demonstrar também, que possuem uma visão e uma ideia que são mais flexíveis em relação à música, elas mantêm a referência dos instrumentos e das notas musicais, porém são capazes de considerar como musicais, outros aspectos que usualmente não o são, apresentando dessa maneira, um pouco sobre esse saber já adquirido que elas demonstram sobre o universo sonoro e musical.

Nossa primeira atividade foi um “Rolê Sonoro” pelo espaço da unidade do Sesc e a proposta foi que as crianças pudessem realizar exercícios de escuta em ambientes variados, para perceberem a paisagem sonora que compunha cada um deles.

A opção pelo nome da dinâmica, partiu do repertório de termos (gírias) que são utilizadas pelas crianças quando se referem a algum passeio.

Estes sons foram anotados ou desenhados pelas crianças para uma discussão posterior. A opção do desenho, a princípio, tinha como intenção colaborar com as crianças que ainda não escrevem.

Pensamos que essa atitude além de mais uma alternativa para as crianças, também nos trouxe aspectos importantes da leitura delas, que são expressas nos detalhes de seus traços, esses que apresentam também maneiras criativas e imaginativas de representação dos sons pelas mesmas, o que pode sugerir em nossa perspectiva, outras maneiras de representação musical que não a notação tradicional já utilizada.

A imaginação e a fantasia das crianças, também são fortes colaboradores da leitura musical que elas fazem, uma forma de descrição e participação específica delas no processo dessa experiência e na liberação de energia e potencial criador.

Existem propostas de aprendizagem musical já nesse sentido, porém essa é uma maneira que representa as individualidades e singularidades específicas desse grupo.

Trazer para a prática essas possibilidades de criação, faz parte de nossos anseios e intenções na organização das proposições e sugestões. Acreditamos que essa abertura atua na compreensão e também na vontade, na participação, acionando potenciais nas crianças, de utilizarem a imaginação e de agirem criativamente também em outros momentos e situações externas a atividade musical.

Vejam a produção das crianças sobre aquilo que elas escutaram ou perceberam no ambiente do SESC. Vale ressaltar que algumas crianças puderam escrever os sons porque já eram alfabetizadas e outras simplesmente desenharam.

Figura 1 – Texto de Sara Goto

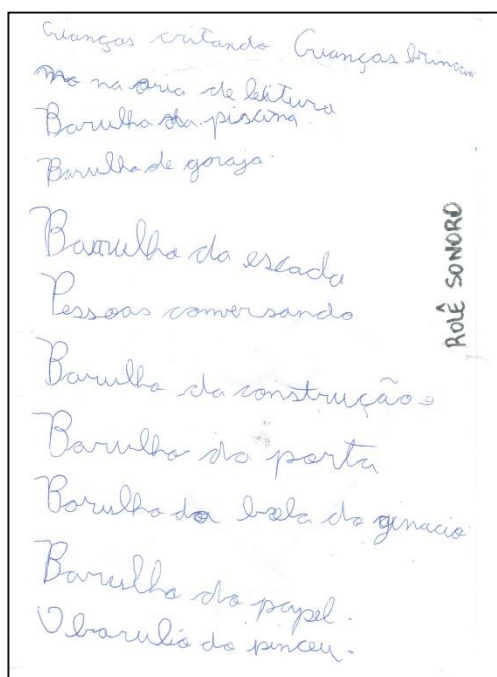
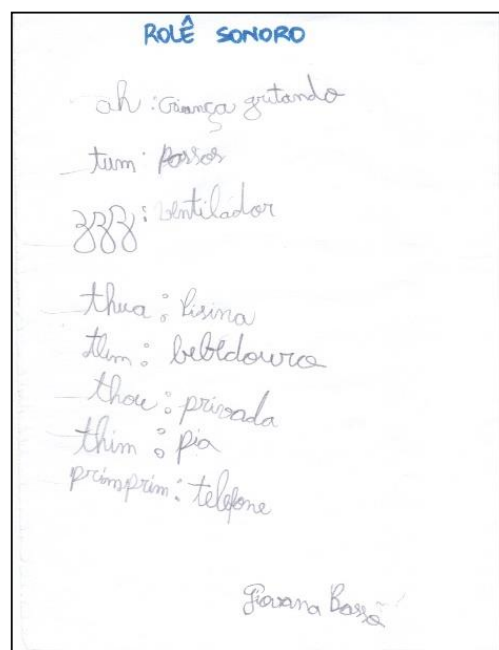


Figura 2 – Texto de Giovana B.



Notamos nessas anotações das crianças, a diversidade de sons que elas percebem e anotam de maneira diversificada em suas pequenas folhas para registro. Elas abriram ou “limparam” seus ouvidos como nos diz Schafer (1991), e tomaram consciência da riqueza do material sonoro presente no SESC. Como podemos perceber nos registros da Sara e da Giovana.

Na figura 1 conseguimos observar que a criança expressou uma escuta do todo, desde a conexão entre todos os espaços: ginásio, escada parque aquático e a construção na rua, com sons mais evidentes, até as sutilezas de sua escrita no papel e do pincel na montagem da exposição. Já no segundo registro, a criança além de citar os sons, também o representou como a sua imaginação o identificou.

Essa é uma aprendizagem que pode ser despertada para outros ambientes, tais como sons da casa, da escola, da rua, etc. Esses sons também vão se constituir em material sonoro para criações musicais futuras e, finalmente, é possível visualizar por meio desses escritos, que as crianças estão tomando consciência de mundo, pelo menos do mundo sonoro que as rodeia.

Mas, e aquelas crianças que ainda não dominam a escrita e a leitura? Elas também pensam, percebem o mundo e se manifestam da maneira que sabem, ou seja, dos desenhos.

Figura 3 – Desenho da Raíssa A.

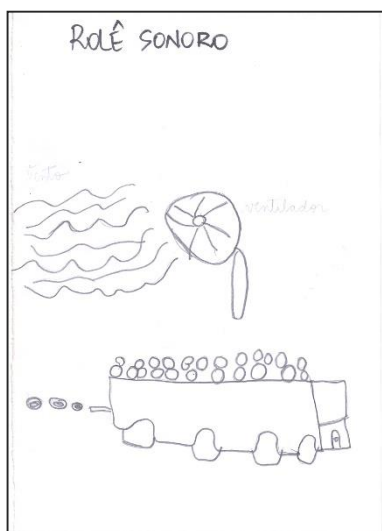
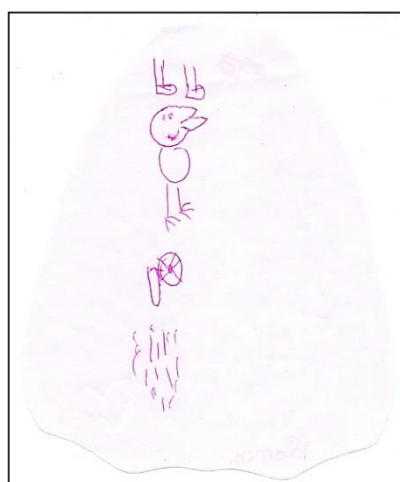


Figura 4 – Desenho da Bianca P.



Da mesma forma é possível perceber o quanto as crianças são capazes de “ouvir o mundo” onde vivem. Nos casos das figuras 3 e 4, as crianças ainda não são alfabetizadas. Na figura 3, a criança registra dois extremos, embora estando no mesmo ambiente que as outras, ela registra um ruído vindo da rua e que sugere um caminhão, e o som do ventilador quase que imperceptível. Na figura 4, a criança registra somente os sons sutis e delicados, características inclusive que expressam a personalidade da criança, tímida e quieta.

Nos desenhos aparecem o ventilador, passos, passarinho, ônibus, chuva, sons delicados que por vezes nos passam despercebidos, porém o exercício de escuta das

crianças, ativou também a atenção das mesmas, no sentido de perceberem esses sons, imaginar e criar uma escrita para representá-los. Esse processo de perceber, imaginar e criar, são aspectos que consideramos humanizadores e com uma extensão que transcende a prática musical na oficina, pois as crianças podem utilizar dessas potencialidades em outros diversos momentos de sua vida cotidiana.

Sobre a imaginação:

A criança imaginativa é aquela que vive em contato imediato com o mundo mas que também o transforma gradualmente por meio de sua participação nele. A imaginação na infância mantém-se em suspensão pela expectativa e identifica-se com a realidade à medida que a participação no mundo se produz. (KIERGAARD *apud* MARTINS; BICUDO, 2006, p.39).

Essa participação que também se torna humanizadora como esperamos ao encontrarmos na observação de Martins e Bicudo: “Os sentimentos, o conhecimento e a vontade de que um homem possa apresentar dependem, em último recurso, da imaginação daquelas coisas sobre as quais pensa, fala e entende.” (2006, p.39).

Pensamos que esse pode ser um sinal dado pelas crianças, de caminhos possíveis para apresentação da música, e também uma contribuição pertinente delas, pois ao abordar tais caminhos, estamos agregando suas opiniões e as coparticipando nesse processo de construção.

Consideramos essa atitude humanizadora como já abordamos e uma maneira dialógica de conduzir a ação educativa ao reconhecer e valorizar as ideias das crianças, por meio de uma educação que se centra no educando, naquilo que ele revela sobre si, suas realidades e sobre o mundo, a partir dessa experiência musical nesse contexto e nessa direção, de forma a priorizar o relacionamento empático e o diálogo.

Seguir por esse caminho do acolhimento da criança, permite que ela se sinta segura para expor suas descobertas com autenticidade, suas dificuldades.

Identificamos esse aspecto no exemplo a seguir extraído do diário que registra esse encontro. Essa passagem do diário diz respeito a um dos desenhos que será apresentado posteriormente na fig.6; O que mostramos nesse recorte do diário é a condução da educadora com relação do fato de que a criança se mostrava incapaz de realizar a tarefa solicitada. Aqui analisamos uma característica humanizadora no que diz respeito à relação educador(a) e crianças.

DC1-*Fui solicitada pelo Rafael uma das crianças participantes que ainda está em processo de alfabetização; O Rafael me pediu para fazer o rolê com ele, pois não sabia como fazer já que não conseguia escrever direito.*

Pesquisadora: *“Rafa... não precisa se preocupar! Você pode desenhar o que está ouvindo!”*

Rafael: *“Jú... mas você pode escrever pra mim?”*

Pesquisadora *“Posso sim Rafa! vamos lá então...”*

E assim, durante todo o trajeto com o Rafael, ele foi fazendo desenhos dos sons, e eu fui anotando como ele pediu.

Nessa situação podemos destacar as interações dialógicas entre educadora/pesquisadora e crianças, dando um destaque para a importância do conhecimento das características das crianças, suas potencialidades e limites, de forma que todos possam se sentir capazes de realizar a atividade solicitada. A “voz” ou a dificuldade do Rafael foi, de fato, ouvida e considerada, tanto que o seu desenho entrou na análise dos resultados da pesquisa, tal como outros que foram escritos normalmente.

Essa atitude de se pensar o processo na experiência de aprendizagem com centro nos educandos, está em consonância com a posição filosófica com bases na fenomenologia que nos inspira, a esse respeito, Martins e Bicudo (2006, p.59) salientam que:

O que torna tal posição singular é ela ser vivida na sua realidade concreta e não proclamada por meio de afirmações conceituais. Isso não significa, entretanto que o seu agir é a- crítico, ou seja, não embasado em análise e reflexão cuidadosas sobre aqueles temas.

Nesse processo de integração, pudemos perceber o quanto as crianças trabalham com a observação na construção de seus processos, tanto na postura da educadora, como na observação delas e entre elas mesmas. A atitude da criança citada no exemplo acima e a resposta da educadora, motivaram outras crianças também com dificuldades para a escrita, a também pedirem ajuda como fez o colega.

Os registros encontrados nas figuras, oferecem duas possibilidades de leituras, que na minúcias dos detalhes, apresentam traços das experiências e referências sonoras e musicais do grupo, daquelas que já integram suas histórias de vida, e também essa nova experiência pela qual passam agora mediadas pela música e as músicas que compõem esse ambiente.

Ao falarmos sobre a Experiência, trazemos a discussão Bondía (2002, p. 21): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, ou o que toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.”

As crianças estão sonoramente expostas, e vivenciando situações musicais o tempo todo.

E hoje é possível estar em contato com a música e com os estilos musicais de diversas formas, mas o que dessas situações e apreensão das crianças pode ser utilizado na condução do processo de experiência e aprendizagem musical? E ainda mais importante, que elementos dessas vivências e experiências, colaboram nessa perspectiva que propomos, de uma educação musical que possa ser dialógica e portanto humanizadora?

Necessitamos cuidar dessa mediação, de modo que esses diálogos realmente aconteçam de maneira não imperativa, autoritária, ou mesmo arbitrária, com transferência de papéis, o exercício de escuta precisa favorecer ambas as vozes, crianças e educadora para que a experiência se dê como sugerimos.

Nesse sentido Larrosa Bondía (2002, p.22) salienta que: “Depois da informação, vem a opinião. No entanto, a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência também faz com que nada nos aconteça.”

Esperávamos com essa atividade aguçar a percepção e atenção das crianças para as sonoridades que formam os ambientes; quais as fontes e qualidades desses sons.

A partir dessa dinâmica foi possível explorar com as crianças de maneira lúdica, características musicais específicas nos diferentes timbres, alturas, intensidades e durações do Som. Imitamos alguns sons com a boca e outras partes do corpo, tais como palmas e pisadas, além de realizarmos uma roda de apresentação dos desenhos, quem quis, pode mostrar e falar sobre o seu.

Podemos observar nas figuras 5 e 6 duas situações importantes: no caso da figura 5, a criança mesmo com um pouco de dificuldade para a escrita, encontrou meios de superar e fez o que foi proposto, superação que também acontece no caso da figura 6 da criança que solicitou minha ajuda na identificação de seus desenhos.

Figura 5 – Registro de Ana Laura B.

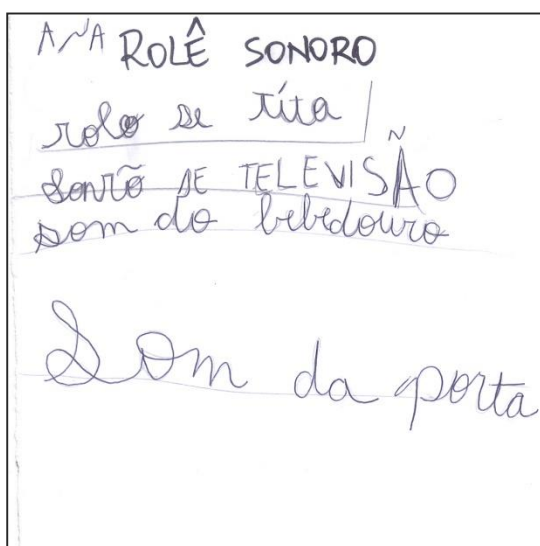
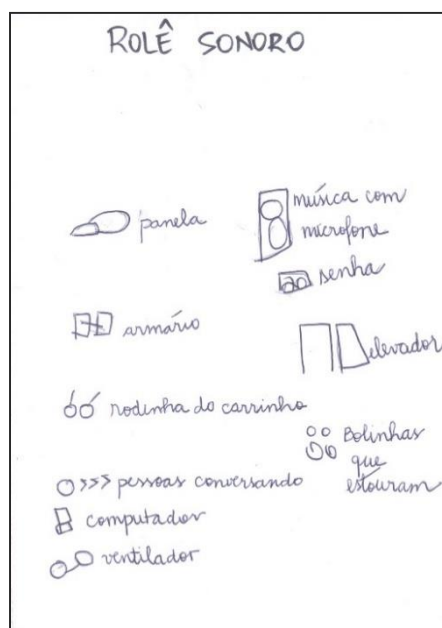


Figura 6 – Registro de Rafael



As crianças foram convidadas a trazer o registro (escrito ou desenhado) de outras paisagens sonoras, que ouvissem em casa, na escola ou em outro ambiente de livre escolha; Algumas se esqueceram, mas na semana seguinte 2 crianças, trouxeram para o encontro, alguns desenhos e outras relataram o que ouviram, sons que perceberam em casa ou na escola como descrevem as figuras:

Figura 7 – Registro de Laura D.

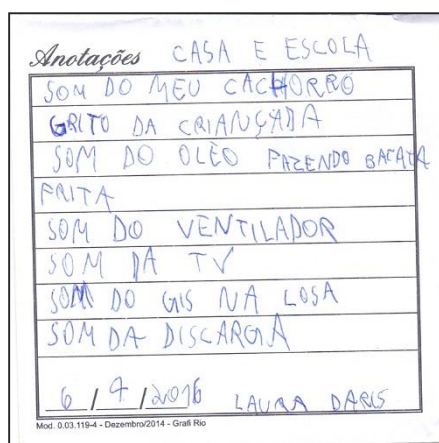


Figura 8 – Registro de Laís G.

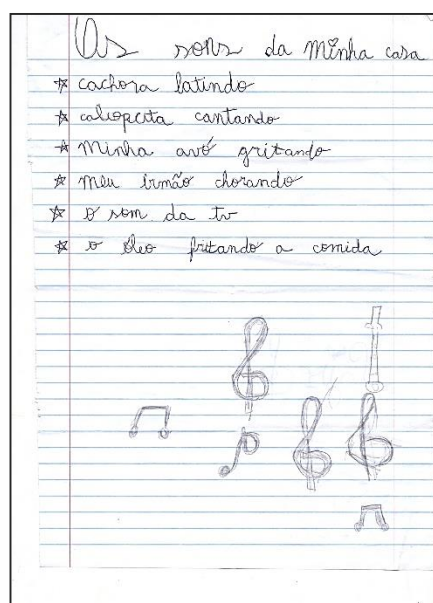
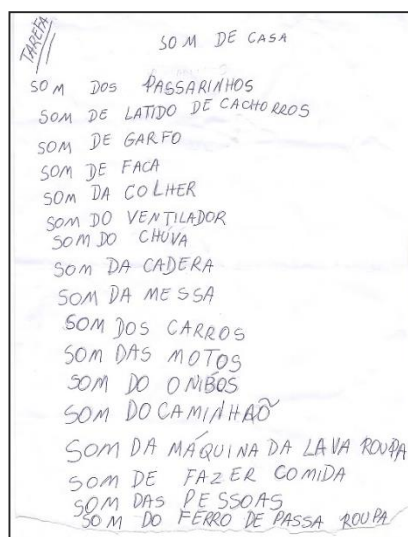


Figura 9 – Registro de Yasmin L.



Nas figuras 7, 8 e 9, que trazem os registros das crianças realizados em outros ambientes, podemos perceber a atenção que esteve ativa na percepção dos dois ambientes sugeridos, e não só na escolha de um como apresenta a fig.7, a mescla da escuta com a referência da notação tradicional, o que reflete a experiência já adquirida da criança no registro 8, e a responsabilidade agregada a atividade no caso da figura 9, que teve para a criança o dever de uma tarefa.

Antes de sairmos para o rolê na unidade, realizamos uma vivência para sensibilização das crianças em relação ao fenômeno sonoro, foi utilizado um CD com sons da natureza, e a proposta foi que as crianças registrassem ou comentassem suas escutas. A maioria delas resolveu comentar, porém duas fizeram o registro com desenhos que constam a seguir:

Figura 10 – Registro de Laís G.

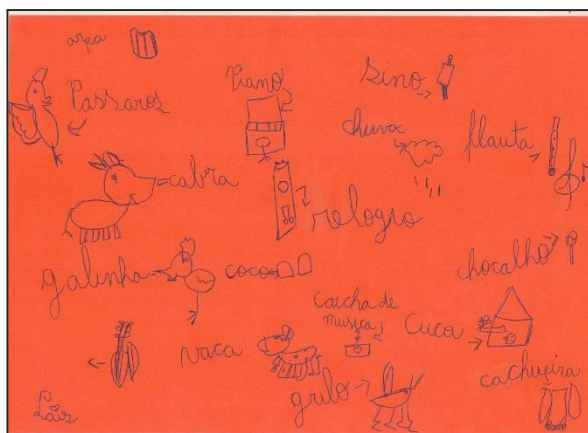
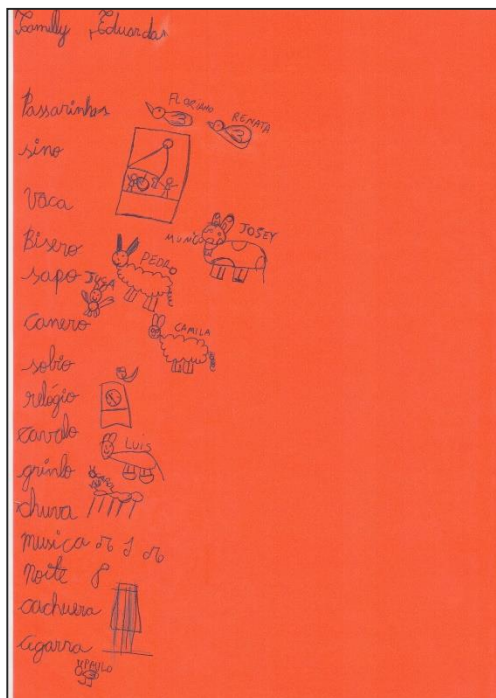


Figura 11 – Registro de Camilly E.



As crianças expressaram uma gama ampla de timbres que puderam perceber, além de agregarem elementos de suas referências, como no caso da figura 10 que a criança representa vários instrumentos musicais, e na figura 11 onde a criança dá nomes humanos aos animais que sonoramente que ela escuta e identifica no exercício.

Após a realização da atividade feita no rolê pela unidade, fizemos uma dinâmica de relaxamento, onde a proposta foi somente fechar os olhos e escutar os sons ao redor.

Para encerrar o encontro, realizamos uma roda de conversa, onde as crianças apresentaram e falaram sobre os sons ouvidos e percebidos no rolê, e também sobre a sensações que sentiram quando fecharam os olhos para escutar. Todos os momentos se fizeram abertos para colaboração e sugestão das crianças.

Como conclusão dessa primeira oficina, destacamos alguns pontos que descrevem nosso percurso e justificam nossos objetivos: Antes de iniciar as atividades propriamente ditas, foi feita uma conversa exploratória com as crianças, de maneira que elas pudessem falar das suas próprias ideias sobre música e para que a pesquisadora tivesse também uma ideia geral do pensamento delas.

Esse encaminhamento tem por base metodológica a troca de saberes entre educador e educandos, para que se possa levar em consideração aquilo que as crianças

sabem e trazem como conhecimento da sua vivência e experiência de vida. Essa é a base daquilo que entendemos como uma interação dialógica.

Percebemos então como as crianças, por elas mesmas, tem uma percepção do que é música e a partir do que é possível desenvolver uma produção musical. Esse diálogo introdutório despertou nas crianças a direção da temática que iria ser abordada no passeio sonoro que faríamos pela unidade. De acordo com Brito:

O diálogo com as crianças estimula a atenção e concentração para escutar, transformando a consciência com relação ao entorno e às diferentes sensações que os sons provocam e formando, também, uma atitude responsável para buscar uma convivência equilibrada com a paisagem sonora circundante (2003, p.21).

As afirmações de Brito (2003) reforçam as ideias de Freire (2014) sobre a importância da educação dialógica ao afirmar que a construção de uma postura que assim possa ser, implica o contrário ao autoritarismo e ao posicionamento hierarquizado entre os saberes, no qual educadoras e educadores se estabelecem como as pessoas que sabem mais nas relações com educandas e educandos. Nesse sentido, aponta para a necessidade de que, na prática pedagógica, existam a escuta, o reconhecimento e a valorização do saber de experiência feito. Freire (2014) utiliza essa expressão para identificar e propor o reconhecimento dos saberes produzidos por todas as pessoas no cotidiano. O saber da experiência feito é o saber de todos nós a partir de nosso corpo-próprio no mundo.

Ao se referir à práxis educativa dialógica, o autor considera que a mesma se manifesta na curiosidade, na indagação e na nossa compreensão como seres da pergunta, condição que nos encaminha para a possibilidade de conhecer e não apenas memorizar conteúdo. Freire (2014), se refere a dialogicidade não como um instrumento da prática pedagógica, mas como essencial à comunicação, uma exigência da natureza humana e parte da opção democrática de educadoras e educadores.

Esse pequeno passeio suscitou curiosidade tanto das crianças, que agora se mostravam mais atentas para ouvir todas as sonoridades do ambiente, aquilo que Murray Schafer (1991), chama de “Paisagem sonora”, como das pessoas que estavam no lugar por outro motivo qualquer. O inusitado do grupo de crianças passeando em silêncio pelos ambientes, era curioso para todos.

Tinha sido solicitado que as crianças ouvissem os sons e depois anotassem tudo o que ouviram. Mas, no grupo tinham algumas crianças que ainda não sabiam escrever e

foi possível notar como elas se organizaram para desenvolver uma tarefa para a qual ainda não tinham a habilidade exigida. Como escrever os sons se eu ainda não sei escrever?

Esse cuidado criou condições mais adequadas para as crianças se desenvolverem com confiança, fazendo com que elas se sentissem inseridas no contexto onde vivem. É desse tipo de interação que Paulo Freire fala e defende quando escreve sobre uma educação dialógica, aquela que precede liberdade e emancipação. Diz o autor: “A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado” (FREIRE, 2014, p.103).

Podemos ter uma ideia como a criança se sente oprimida quando não consegue acompanhar o grupo na tarefa solicitada, analisando um trecho do diário de campo:

DC1-Enquanto eu estava com o Rafael, outra criança me chamou a atenção...Raíssa; Pude perceber que ela estava um pouco aflita, pois assim como o Rafael, ela também está em processo de alfabetização, mas ficou com vergonha de falar... como viu que o Rafael tomou coragem e me pediu ajuda, ela resolveu fazer também assim que me viu ajudando o Rafael.

Estar atento e cuidar para que as crianças sintam-se integradas ao grupo, estimulando-as para um desenvolvimento pleno de suas capacidades, faz parte da tarefa de qualquer educador que tenha presente a intencionalidade de desenvolvimento de uma educação dialógica, humanizadora, comprometida com o crescimento e o desenvolvimento da autoestima de todos.

As crianças são, de fato, capazes de expressar-se com as habilidades que elas tem no momento em que são solicitadas, cabe ao educador saber fazer a solicitação adequada e observar a atitude resposta das crianças.

Percebemos que as crianças, apresentavam interesse no que seria essa “coisa nova”, já que ainda não havíamos nos referido aos instrumentos musicais propriamente ditos e também não havia nenhum deles no ambiente.

Os olhares eram de curiosidade, e algumas comentavam entre elas, sobre a experiência da oficina em outros momentos. Nos comentários também falavam sobre as aulas de música na escola, aquelas crianças que tinham, e o destaque sempre vinha para as práticas com os instrumentos, no caso a Flauta doce.

Intuímos que mesmo com outras possibilidades de exploração da música, ainda trazem arraigada a ideia de uma oficina de música como uma “aula” de música, onde se

aprenda um instrumento musical, o que claro consideramos importante também; pensamos a partir do trecho do diário que segue:

DC1-...pude perceber que as crianças se mostraram bastante interessadas na proposta, mas que embora eu tenha dito que a oficina é de música e que portanto teremos a oportunidade de conversar e aprender várias coisas, o interesse maior de grande parte delas está nas práticas de Flauta.

Ainda faltava um pouco de tempo para acabar a oficina, quando uma das crianças (Rafael), me questionou sobre as Flautas:

Rafael: “Jú... você não vai dar a flauta hoje?”

A pergunta do Rafael gerou o questionamento das outras crianças, que também quiseram saber sobre a Flauta na oficina.

Acreditamos que esse interesse das crianças, se deva ao fato das referências e representações que muitos de nós, crianças e adultos temos desde a mais tenra idade do que seja aprender música. Dentre esses exemplos os quais temos acesso, seja na escola, na mídia, no cinema, primeiramente o imaginário popular identifica que quem sabe música, necessariamente canta (afinado), ou toca um instrumento. Pensamos também na ideia de que a música só exista em formatos prontos, seja nos instrumentos, nas mídias discos e CDs, e tantos outros recursos tecnológicos.

Nesse primeiro percurso analítico, permeando e fazendo as interconexões nessa leitura realizada pelas crianças, consideramos importante e com prisma humanizador como apontamos, algumas características específicas, nesse exemplo, iremos considerar e destacar, o interesse das crianças pelo “novo”, a curiosidade que faz parte de nossa natureza, e também a memória, as referências que trazemos e nos orientam em nossa trajetória de vida.

Buscamos desconstruir essa única referência de aprendizagem para alguns e propor dinâmicas que perpassem por caminhos sensíveis que possam ser diversos, não só instrumentais, mas também corporais, poéticos e expressivos.

Ao olharmos para essas características que consideramos humanizadoras, também destacamos uma certa noção de solidariedade e cooperação entre o grupo, como acreditamos sugere esse trecho do diário:

“Jú... deixa a gente (eu, a Giovana e a Sofia) ser as ajudantes desse ano? A gente ajuda os Curumins novos!”

N.A - A pergunta da Victória se deve de nos anos anteriores as crianças participantes mais antigas da oficina, ajudarem as crianças mais novas. Essa iniciativa partiu de sugestões das próprias crianças, que se prontificaram a ajudar, para que não perdessem muito tempo esperando as crianças novas.

Sendo assim, combinamos então de termos um tempinho da oficina reservado para as práticas com a Flauta.

Observaremos até o final desse processo de análise se essa nossa intuição é pertinente, pois as crianças que se ofereceram, já foram ajudadas por outras em situações anteriores, o que pode ter servido de referência (positiva) para as mesmas.

As meninas também perceberam um pouco de minha atrapalhação ao situar todos na dinâmica, já que algumas crianças, principalmente as menores, me solicitavam maior disponibilidade.

Acreditamos que tal atitude, pode colaborar com a autoestima ao se sentirem úteis e colaboradoras no processo de organização com a educadora, o que agrega elementos positivos no que concerne à proposta, de abrir possibilidades dialógicas e humanizadoras.

Essa discussão e apresentação de resultados foi feita a partir de nossa percepção do que julgamos pertinente e em conexão com nosso ideal de proposição, investigação e com os objetivos que traçamos para essa dinâmica que eram de:

- **Integrar as crianças e contextualizá-las na oficina e no espaço do SESC:** Podemos considerar esse objetivo alcançado, ao observarmos a participação efetiva das crianças em tudo o que foi proposto; ao percebermos a reação de encantamento e novidade com as quais receberam as propostas, e mesmo nas maneiras diferenciadas de organização própria desse conhecimento em que elas chegaram
- **Realizar exercícios de escuta em ambientes variados:** O alcance desse objetivo para nós se dá ao identificarmos nos desenhos e falas das crianças, o quanto foi apurada essa exploração que fizeram pelo espaço, utilizando a sala, o banheiro, o hall de entrada, a sala de leitura, as crianças autonomamente exploraram o espaço sem se sentirem privadas pelo público ou restrições do espaço, houve até aquelas que ousaram e saíram do espaço combinado, ou mesmo se atentaram para sons que estavam na rua em frente à unidade.
- **Registrar por meio de desenhos ou notas os sons que foram escutados:** As crianças registraram com muita atenção sons que normalmente nos passam despercebidos, tais como o som do ventilador, da descarga, do giz na lousa,

do óleo esquentando para fritar batata frita, sons cotidianos, mas que deixamos de perceber por estarmos com a escuta e a atenção envolvida por uma série de outros estímulos. Consideramos de grande valor, esse exercício das crianças ao se atentarem na escuta desses detalhes sutis, que podem expandir do ambiente para a escuta de si e do outro. Concluimos essa discussão com a fala de Brito (2003, p.187): “Aprender a escutar, com concentração e disponibilidade para tal, faz parte do processo de formação de seres humanos sensíveis e reflexivos, capazes de perceber, sentir, relacionar, pensar, comunicar-se.”

2. MAPEAMENTO³¹ SONORO DOS AMBIENTES

Foi realizada uma recepção com as crianças no sentido de integrá-las, por meio de uma cantiga e um jogo de mãos; uma oportunidade para contextualizarmos as propostas e ouvirmos sugestões com contribuições das crianças.

Como Jogo de mãos, elas propuseram que fizéssemos ODOTECÁ; esse jogo de mãos é bastante comum entre as crianças, não se tem uma referência exata de sua origem nessa versão, pois encontramos uma referência de que a versão primeira, seria uma herança da imigração francesa no Brasil, no caso a letra em francês aparece em outras ocasiões com o nome de ADOLETÁ, essa outra versão também é conhecida pelas crianças, elas não só o conhecem do Curumim, como da escola também.

Adoletá
Le peti peti polá
Le café com chocolá
A do le tá
Puxa o rabo do tatu
Quem saiu foi tú.

Aproveitei para contar para as crianças um pouco sobre esses jogos, e dizer para elas, que no tempo em que eu estava na escola, eu também brincava com eles.

³¹ Mapear: representar reduzidamente um plano ou superfície; A palavra mapeamento foi adotada nessa pesquisa para descrever a localização espacial da escuta das crianças. A ideia era mesmo desenhar um “mapa” do espaço físico onde foi desenvolvida a atividade, marcando os pontos onde elas haviam escutado os sons.

Realizei com as crianças algumas rodadas do jogo, quando eu perdi e saí da roda, deixei que elas terminassem as rodadas enquanto eu organizava nossos materiais, na versão que brincamos a letra diz:

Odotecá, le pepino le toma
Le café com chocolate, o do te cá
Lança, pique, fora.

Para realizarmos esse jogo, nos sentamos em roda, e as mãos com as palmas viradas para cima, são intercaladas com as mãos dos colegas; a melodia junto com esse bater das mãos, formam um ritmo, que pode assumir andamento lento ou rápido de acordo com o grupo; ritmo e andamento, são elementos musicais, que intuitivamente são explorados com as crianças por intermédio de uma brincadeira.

De acordo com Brito (2003, p. 35): “A criança é um ser brincante, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia.”

Figura 12 – Formação da roda para o Jogo de Mãos



Quando terminaram as rodadas com todas as crianças, eu sugeri aproveitarmos a roda para cantar. Sofia, uma das crianças maiores, sugeriu que cantássemos o VIRA, uma canção de 1974 do grupo brasileiro Secos e Molhados, que apresentei para as crianças já faz algum tempo, em uma outra ocasião e que penso as crianças gostaram, ainda não sei precisar em qual aspecto, se o texto, o ritmo, mas sempre que podem a cantam ou a sugerem como atividade.

*O gato preto cruzou a estrada,
Passou por debaixo da escada,
E lá no fundo azul....
Da noite da floresta,
A lua iluminou,
A dança, a roda, e a festa
Vira, vira vira,
Vira vira, vira homem vira vira
Vira vira lobisomem
Bailam corujas e pirilampos
Entre os sacis e as fadas, e lá no fundo azul....*

Essa canção não é infantil, mas traz em sua letra elementos lúdicos do nosso imaginário e cultura popular, que suscitam possibilidades para se explorar em uma atividade com as crianças. Segundo Brito (2003):

A canção é o gênero musical que funde música e poesia. Assim, existem canções para todos os temas e assuntos, e, em última análise tudo pode ser cantado! (...) entretanto, é preciso selecionar e escolher com cuidado as canções que pretendemos cantar com nossas crianças, avaliando texto, a complexidade melódica, o ritmo, o fraseado (BRITO, 2003, p.127).

Podemos trazer para a reflexão o quanto propormos determinadas canções implicam uma série de detalhes, como por exemplo o reforço de mensagens não apropriadas, ou mesmo treinos exaustivos de músicas com textos complexos para situações ocasionais.

No entanto existem canções que não são propriamente infantis, mas trazem em sua poesia elementos do imaginário desse público, ou mesmo células rítmicas com caráter lúdico, possibilidades de expressão por desenhos, criação de histórias, dentre outras, como é o caso dessa canção que foi lembrada e sugerida pela Sofia.

Primeiro perguntei quem conhecia a música, e em seguida cantamos para o grupo, na segunda vez acrescentamos um acompanhamento com palmas, que formaram um ritmo com a letra da melodia.

Depois de cantarmos o Vira para os novos Curumins (Pois só sabiam a letra da música as crianças mais antigas do programa, as mesmas que estavam na ocasião em que foi apresentada para o grupo), cantamos outras cantigas infantis de nossa Cultura Popular, as de rodas mais conhecidas das crianças, tais como: Ciranda cirandinha, escravos de Jó, samba lelê, nessa dinâmica participaram todas as crianças, mesmo aquelas que não

cantaram, conheciam as cantigas de alguma forma, já no caso da primeira canção nós apresentamos (educadora e crianças mais antigas), para os novos Curumins, que assistiram e puderam apreciar a apresentação dos colegas.

*Ciranda cirandinha, vamos todos cirandar
Vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar
O anel que tú me destes, era vidro e se quebrou
O amor que tu me tinhas, era pouco e se acabou
Por isso dona/ seu
Faz favor de entrar na roda,
Diga um verso bem bonito, diga adeus e vá se embora.*

*Escravos de Jó, jogavam caxangá
Tira, põe, deixa ficar
Guerreiros com guerreiros, fazem zigue zigue zá
Guerreiros com guerreiros, fazem zigue zigue zá.*

*Samba lelê tá doente, tá com a cabeça quebrada
Samba lelê precisava, é de uma boa lambada
Samba, samba, samba lelê
Pisa na barra da saia o lelê.*

Esse momento torna-se importante na perspectiva que seguimos, quando possibilita um trabalho de resgate de canções infantis de nosso cancioneiro cultural nacional e colabora como acionador de memória e na aquisição de repertório das crianças.

Uma oportunidade para lembrarmos cantigas já conhecidas e que perduram em nosso imaginário, mas também abrir portas para que as crianças adentrem em nossas referências genuínas, em contato com as nossas raízes étnicas que poucas vezes, ou nunca são trabalhadas na maioria das situações de aprendizagem, seja na escola ou fora dela.

O contato com a Cultura, abrange além dos costumes e valores, atingindo outras esferas de complexidade que perpassam nossa identidade, e nossas representações e manifestações.

Diz Koellreutter:

É preciso compreender que o conceito cultura em um mundo de integração como o nosso, não pode ser o conceito criado pela burguesia do século XIX. Orgânica e dinamicamente, a cultura acha-se associada à história da sociedade, da qual não pode ser isolada. (1997, p.61).

As crianças contribuíram sugerindo outros jogos de mãos que elas conhecem da escola ou de outros espaços que frequentam, essa prática musical se faz bastante presente nos momentos de recreação das crianças, no ambiente escolar e fora dele, e são

oportunidades lúdicas que acompanham o momento contemporâneo, pois são constantemente ressignificados por elas. Existem referências de jogos de mãos que perduram fazem anos e que inclusive foram brincados pela educadora em seu período escolar como foi relatado para as crianças e já mencionado acima no texto.

Sobre esses jogos, no documento que serve como referencial para a educação infantil, quando se trata da Música:

Em todas as culturas as crianças brincam com a música. Jogos e brinquedos musicais são transmitidos por tradição oral, persistindo nas sociedades urbanas, nas quais a força da cultura de massas é muito intensa, pois são fontes de vivências e desenvolvimento expressivo e musical. Envolvendo o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz de conta, esses jogos e brincadeiras são legítimas expressões da infância. (RCNEI, 1998, p.71).

Os jogos de mãos sugeridos pelas crianças, foram as duas opções descritas a seguir foram trazidos por duas crianças que estavam visitando a oficina nesse dia de encontro, porém a sugestão delas, ativou a participação de todo o grupo.

*Ci ci caneta.... azul e preta
Ci ci caneta ci
Azul e preta ci
Ci ci... Ci ci... ci ci lauê?*

*Rei da macarronada, espagueti com salada
Pica a cebola, descasca a batata,
Puxa o rabo do tatu, quem saiu foi tú
Puxa o rabo da panela, quem saiu foi ela
Barra, berra, birra, borra, burra.*

Bastante pertinente também para nós, foi a sugestão das crianças mais antigas de ofertarmos a canção do Vira cantando para o grupo mais novo; A criança lembrar dessa situação, e sugerir compartilhar sua memória com os outros, nos dá a impressão de que alguma forma essa memória musical agregou significados para a experiência dela.

Chegamos a essa ideia ao lembrar que, a apresentação dessa canção foi há um tempo atrás, e nem era o mesmo grupo; Geralmente, em decorrência da aceleração e efemeridade das redes sociais, tendemos a achar que tudo está acontecendo rápido demais, e que o esquecimento acaba fazendo parte de nossos processos, a não ser quando encontramos outros significados que nos acessam.

Em consonância com esse nosso pensar, Larrosa Bondía (2002, p.23) aponta que:

A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio.

Foi uma oportunidade para as crianças exercitarem a escuta e a atenção, uma possibilidade de interpretação para os colegas, além do mais, uma forma de acolhimento para com os novos.

Após esse momento de integração, retomamos o conteúdo da atividade anterior iniciando com uma conversa sobre os sons que foram anotados e ou desenhados; foram formados grupos por afinidades de locais e sonoridades.

No encontro de hoje, as crianças foram convidadas a organizar mapas sonoros que puderam registrar e retratar as paisagens sonoras que foram exploradas; estes registros foram realizados por meio de desenhos, feitos coletivamente por grupos de crianças, ou individualmente onde cada uma pode expressar a sua escuta e sua percepção.

Figura 13 – Registro de desenho coletivo.



Figura 14 – Registro de Giovana B.

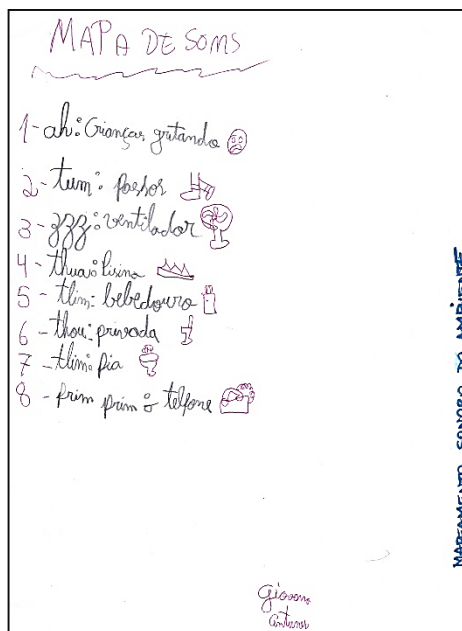
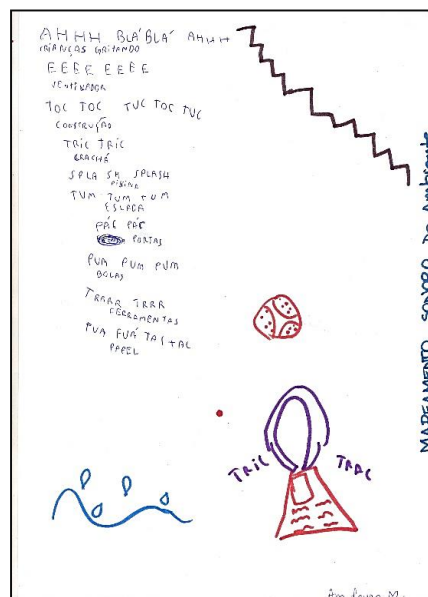


Figura 15 – Registro da Laís G.



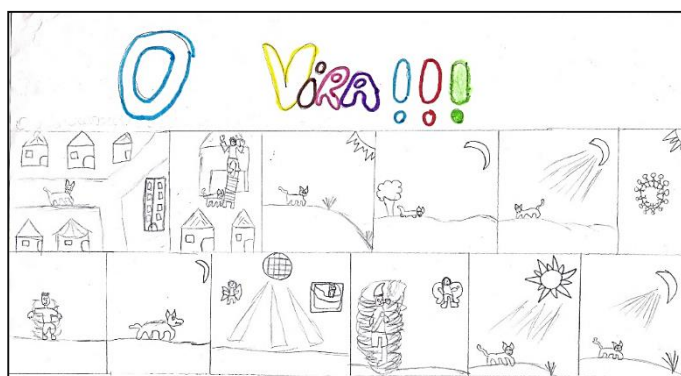
Figura 16 – Registro de Ana Laura M.



Nas figuras de 13 a 16, podemos encontrar detalhes bastante significativos, desde a criação coletiva no caso da fig.13, onde o trio Rafael, Raíssa e Bianca interagiram e cada um contribuiu com o seu saber, um procurando auxiliar o outro, e no caso da figura 16, onde a criança conseguiu se ater ao som de seu crachá e do papel onde fez o registro.

As meninas que já participaram da oficina de música em outros momentos e que sugeriram apresentar o Vira para os novos Curumins, além de seus mapas do espaço, fizeram o registro da Música Vira que foi apresentada.

Figura 17 – Registro coletivo das crianças mais antigas.



Para esta dinâmica, utilizamos sulfites A4 e materiais diversos para desenho: lápis, giz de cera, canetinhas, carvão, giz pastel. Tomamos o cuidado com a duração da atividade e o tempo das dinâmicas, levando em consideração a atenção e interesse das crianças e também o tempo disponível para realização da oficina.

Primamos por todo o tempo, nesse sentido, cuidar para a reação das crianças em relação ao que foi proposto, com a intenção de que os encontros sejam construídos de forma tranquila, livre de pressão e formas exaustivas de condução, onde o aprender se torna uma obrigação, como sugere a passagem a seguir das notas no diário:

DC2- As crianças: Jú...porque você colocou esse pano verde aí? (a pergunta foi feita pela Sarah, e também pela Laura).

Pesquisadora: Ah!... é porque nós vamos trabalhar em cima dele!

Rafael: “ ah!... vai ter que escrever?”

Pesquisadora: “Não Rafa ! nós vamos desenhar umas coisas diferentes, vai ser muito legal!

Figura 18 e 19 – As crianças na execução dos registros.





É possível que uma atividade dessa natureza, facilite a materialização do fenômeno sonoro para as crianças, a partir do olhar delas mesmas ao contemplar um processo gerador de significados.

A cada encontro realizado, dentre as notas de campo da educadora, foram organizados os conteúdos e saberes que foram adquiridos tomando sempre o cuidado de ouvir a contribuição e avaliação das crianças.

Em reflexão sobre as formas de participação das crianças, percebemos que elas, principalmente as menores em fase de alfabetização, quando se tratam de propostas que solicitam registros, utilizam do desenho como um recurso para a realização e expressão de suas ideias e descobertas.

Nos desenhos, por vezes descobrimos ou identificamos elementos, que as vezes não são citados por elas, mas carregam traços sutis da percepção, além de representações criativas. Por isso, acreditamos que utilizar os resultados apresentados pelas crianças em seus desenhos, como dados para essa pesquisa, pode agregar no fortalecimento de nossa discussão.

Pensamos que no desenho, reside uma outra forma de comunicação das crianças, além de uma maneira lúdica de materializar e dar visibilidade para o que escutaram. E concordamos com a afirmação:

A necessidade de se expressar, faz parte da condição humana. A criança, desde a primeira infância, procura comunicar-se de algum modo, no início, por meio do choro e dos gestos e, aos poucos,

desenvolve seu próprio código de comunicação. Entretanto, existe uma forma de expressão constante em todas as crianças, o ato de desenhar (SANS, 2007, p.22).

Como já explicitamos, os desenhos não constituem para nós elementos para análise, mas sim servem como recursos para reforçar o que está registrado no diário e nas propostas de atividades.

Trazemos tais referências ao leitor, pois o desenho para nós será um recurso didático que será utilizado, e pensamos que não deixa de ser uma forma de leitura do mundo realizada pelas crianças, fenômeno esse de total importância para nós nessa pesquisa.

Ao pensarmos na discussão dos resultados desse encontro, identificamos a necessidade do educador de estar sempre pronto e disposto em acolher as sugestões das crianças, e para isso a flexibilidade na organização das aulas e outras situações de aprendizagem, torna-se fator preponderante.

A criança (Sofia), ao sugerir que apresentássemos a Canção para os colegas mudou a dinâmica, transformando aquilo que a princípio havia sido pensado e programado. Essa emergência trouxe outro contorno na condução do encontro, e a partir dessa solicitação outras possibilidades puderam ser exploradas, tais como a integração do grupo, a mediação da educadora com as crianças, o acolhimento de umas para com as outras, a novidade e o estímulo para as novas.

Concordamos com a seguinte passagem de Brito (2003, p.53): “as competências musicais desenvolvem-se com a prática regular e orientada, em contextos de respeito, valorização e estímulo a cada aluno, por meio de propostas que consideram todo o processo de trabalho, e não apenas o produto final.”

Ao apresentarmos para os novos Curumins, pudemos reforçar o desejo e autoestima da criança propositora; trouxemos novos elementos para os conhecimentos do dia, pois ao cantarmos também nos acompanhamos com as palmas; gerou-se uma nova possibilidade na confecção dos desenhos, pois além dos mapas que foram propostos algumas crianças também desenharam a canção.

Exercitamos a escuta e a atenção das crianças mais novas e ao promovemos o diálogo e a troca entre os saberes, acreditamos em um gesto de abertura para o diálogo, como propõe Freire (2014, p. 133): “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade,

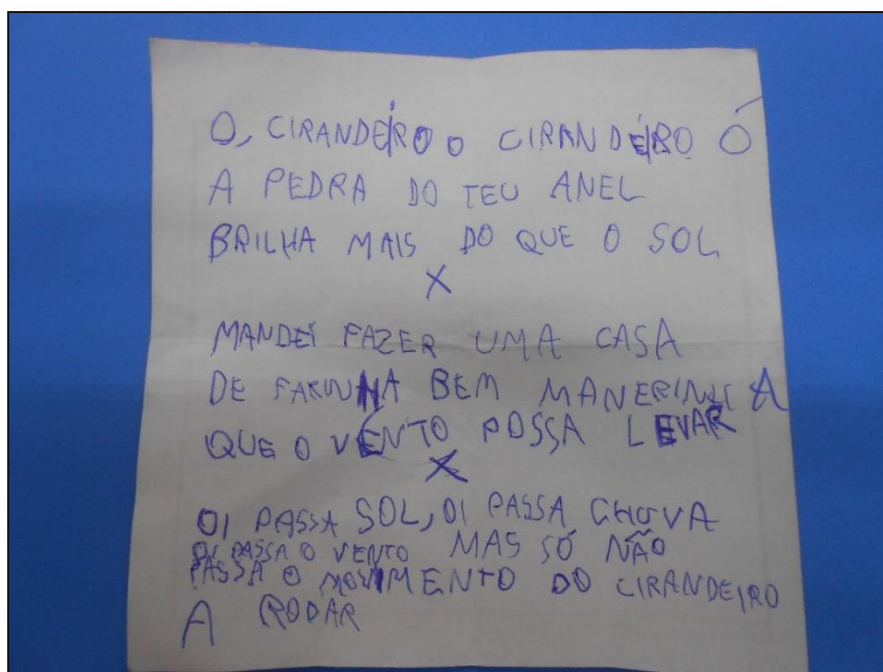
como inconclusão em permanente movimento na história.” Ao traçarmos a conclusão da discussão sobre os resultados desse dia de encontro, fazemos o exercício de revisitar os objetivos e intenções que tínhamos:

Percebemos ao trabalhar com a memória de canções infantis, que as crianças não apresentaram novidades em relação ao repertório dito tradicional que conhecemos, e são conhecidas do repertório delas, as cantigas mais comuns e de acesso popular tais como: Ciranda cirandinha, Samba lelé, escravos de Jó, Fui no Itororó, somente uma criança, trouxe referência de uma outra cantiga tradicional, que ela escreveu para nós e combinamos de cantar com o grupo que conhecia esse trecho:

***Cirandeiro, cirandeiro, á...
A pedra do seu anel, brilha mais do que o sol***

Achamos interessante a contribuição da Laura, pois essa canção Cirandeiro, faz parte de nosso cancionário, é uma Ciranda, dança de roda e de influência portuguesa, que é praticada em várias regiões do Brasil, principalmente no Norte e Nordeste, e não se trata de uma manifestação exclusivamente infantil, mas como no caso da canção O Vira, a melodia traz elementos que chama a atenção das crianças.

Figura 20 - Registro trazido pela Laura D.



Pensamos que esse seja um detonador para fazermos um levantamento e apresentar outras cantigas para as crianças, um excelente recurso didático, e uma forma de resgatar e preservar elementos da cultura infantil nacional.

Já comentamos que a experiência da educadora e das crianças está na base que compõem esses processos educativos. Brito (2003), elucida que o educador deve buscar dentro de si marcas e lembranças de sua infância ao pensar suas propostas com as crianças, a autora salienta que não se trata de saudosismo, mas sim de proporcionar às crianças possibilidades de viver sua própria cultura e modo de ser. É também uma forma do educador vivenciar na prática aquilo que propõe. Como afirma Freire (2014, p.132): “É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. É na minha disponibilidade à realidade que construo a minha segurança indispensável à própria disponibilidade.”

Ao utilizarmos jogos de mãos para atividade de integração visualizamos esse objetivo para nós plenamente alcançado, ao percebermos as crianças integradas com o jogo que foi proposto e também apresentarem para o grupo outros jogos conhecidos delas, como relata as notas desse dia de encontro:

DC2- Dentre as 4 crianças que começaram a oficina hoje, veio mais um menino, Enzo, motivo de alegria para o Rafael que estava sozinho em um grupo só de meninas. Também recebemos a visita de duas meninas que pediram para ir ver a oficina, Maria Helena e Rafaela.

Após toda a organização com as crianças (fizemos um jogo de mãos- odotecá e outros dois jogos sugeridos pelas visitantes)

E por fim, ao confeccionar os mapas com registros sonoros do ambiente, novamente as crianças nos trouxeram formas diferenciadas de organização e aquisição dessa paisagem sonora onde estão imersas, apresentando leituras e representações criativas desses sons.

Hoje vieram novas crianças interessadas na oficina, e após terem sido acolhidas no e pelo grupo, as orientei e sugeri que fossem também realizar um rolê sonoro pela unidade para que pudessem ser contextualizadas no processo que o grupo já havia iniciado. Elas saíram para o passeio, e voltaram algum tempo depois com as suas fichinhas.

Refletimos como características humanizadoras algumas ações das crianças que identificamos no diário, e que novamente nos faz pensar sobre uma noção de

solidariedade, de ajudar e se fazer útil, que está implícita nas atitudes da criança referida e as destacamos por acreditarmos que tais manifestações se fazem coerentes e recorrentes também nesse segundo encontro:

DC2 - Enquanto essa arrumação estava sendo feita, distribuí fichinhas para as crianças novas, que foram saindo do jogo e as orientei para que fossem fazer o rolê; Victória, umas das crianças que se disponibilizou ser ajudante, foi recolhendo as fichinhas com os rolês...

Temos a impressão de que a criança se ofereceu para ajudar, por sentir-se solidária ao ver toda movimentação e agitação das crianças todas me solicitando ao mesmo tempo para entregar seus trabalhos.

Acreditamos que essa foi uma maneira da criança cooperar e se sentir colaboradora para a realização da dinâmica, pois partiu de sua própria tomada de decisão se propor a me ajudar e ajudar os colegas.

Isso contribuiu para que de alguma forma, outra criança se sentisse a vontade para sugerir também uma canção para cantarmos, o que para nós demonstra uma outra colaboração e cooperação com a dinâmica. A atitude da Laura, que junto com a sua paisagem de casa, trouxe também a letra de uma música que ela sabia e gostaria de ensinar para cantarmos no grupo.

É possível perceber uma teia dialógica que foi se formando das crianças com a educadora, e entre elas, de forma que foram abarcadas as sugestões de todos.

DC2 - N.A - Uma das crianças (Laura), junto com suas anotações de casa, trouxe a letra de uma cantiga que ela gostaria que cantássemos na oficina, se trata da música Cirandeiro.

Nesse momento, a Sofia também sugeriu que cantássemos uma música para as crianças novas. Se trata de uma canção que cantamos no Curumim já faz um tempo, a canção Vira. Mesmo não estando muito preparada para aquilo, resolvi acolher o pedido da Sofia, que foi aceita e causou animação também em outras crianças que conheciam a canção e quiseram apresentar.

DC2 - Raíssa e também o Rafael, novamente me solicitaram ajuda no registro dos sons, sentei com eles, em um canto da sala, e na medida do possível, eles foram imitando os sons para que eu os escrevesse com a ajuda deles.

Aqui percebemos a necessidade do educador estar atento para que esse processo dialógico beneficie a todos; a disponibilidade da educadora em ajudar as crianças no

registro dos sons, possibilitou que elas participassem da dinâmica sem se sentirem oprimidas por não conseguirem acompanhar o grupo.

Tivemos um novo questionamento das crianças sobre as Flautas, mais um indício de que realmente elas querem tocar o instrumento e esse pode ser um caminho viável para nós em organizarmos as estratégias que podem apresentar novos referenciais para as crianças.

Como elucidada Brito (2001) é uma forma de apreendermos o que realmente ensinar. No trecho da nota a seguir, identificamos o interesse pelo instrumento e também o desejo de compartilhar com o grupo.

DC2- Tivemos somente 5 minutos de prática com a Flauta; hoje quem sugeriu a dinâmica foi a Bianca, que quis apresentar para o grupo, as notinhas novas que havia aprendido na aula de música da escola, uma pequena sequência com as notas Si e Lá.

DC2 - N.A- Com excessão da Sarah, do Enzo, e do Rafael, as outras crianças já tiveram vivências com a Flauta doce, ou na escola, ou no Próprio Curumim, sendo assim, as notas Si e Lá, e mesmo a digitação de ambas, já é do conhecimento de todas.

Sarah: “Eu não sei tocar Flauta !”

Rafael: “Jú, você ensina a gente?”

Pesquisadora: “Ensino Rafa! na semana que vem, eu vou trazer algumas brincadeiras com a Flauta pra gente, e daí eu ensino o Si e o Lá para vocês!”

Victória: “Jú... deixa que a gente ensina!”

Mais uma vez consideramos cooperativa a atitude da criança em se disponibilizar em ajudar os colegas. E consideramos também o ensejo da educadora em um momento de reflexão de sua prática.

DC2 - Após a saída das crianças, enquanto organizava a sala, foi um momento de reflexão, sobre o que propor na atividade com a Flauta para a semana que vem.

O encontro hoje suscitou uma série de acontecimentos emergentes, situações imprevistas que aconteceram extra o planejamento e que a princípio mudariam toda a dinâmica do que teoricamente havíamos planejado. Porém, sem perder de foco nosso ideal de pesquisa, que é acolher as crianças enquanto colaboradoras no processo por meio de suas leituras e modos de agir no mundo procuramos abarcar todas as solicitações, de forma que realmente elas se sentissem acolhidas.

Sobre esse aspecto, nos amparamos em Koellreutter (1997, p.57):

Deve ser a nossa escola um laboratório, onde se cultiva o diálogo entre professores e alunos, onde se procura penetrar em tudo, elucidar e objetivar tudo que pode ser apreendido. Desejo que a nossa escola dê a impressão de que toda a vida é uma grande experiência, um material a ser estudado.

O autor utiliza como exemplo uma situação escolar, mas o que focamos nessa fala, é o valor dado pelo mesmo à experiência que deve ser toda a dinâmica de vida, da aprendizagem. Essa postura nos solicita cada vez mais um olhar atento, na organização desses conteúdos, para que tenhamos sempre a sagacidade para perceber esses momentos, além do mais, de procurarmos uma reflexão que seja condizente com esse movimento.

Concluimos essa discussão com Freire (2014, p.40): “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática.”

3. ELABORAÇÃO DE FICHAS QUE CONTENHAM AS PROPRIEDADES DO SOM

O propósito do encontro de hoje com as crianças, foi reforçar os conteúdos explorados nos encontros anteriores por meio de vivências práticas que expressaram e enfatizaram tais objetivos.

Na atividade de recepção e integração, foi realizado um exercício de escuta que pode clarificar propriedades tais como: as alturas (grave e agudo), as intensidades (forte e fraco) e outras características do som que puderam ser exploradas, como aponta o trecho da nota do diário a seguir:

DC3- Hoje a ideia, foi que as crianças organizassem alguns cartazes/ fichas, onde deveriam recortar e colar, figuras que contivessem as propriedades do som, dentre elas: alturas (graves, médios e agudos), intensidade (forte/fraco), e duração (curto / longo).

Temos como meta a cada etapa desse processo com as crianças, ir desenvolvendo com elas, maneiras de conscientizarem-se sobre as sonoridade ao redor, seja na

percepção, na discriminação, ou identificação, acreditamos e também de acordo com os autores que nos orientam, que esse processo de limpeza auditiva, não beneficia somente o trabalho de aprendizagem musical, mas se faz humanizador como esperamos, ao conferir sentidos e significados também para percebermos e discriminarmos uma escuta que seja do outro, do mundo e de nós mesmos.

Esse aspecto no que diz respeito à escuta de si e do outro, conseguimos identificar nessa passagem das notas do dia, uma situação que ilustra um desses momentos de atenção e escuta da educadora em relação ao tempo da criança, e da criança em relação à sua motivação para atividade:

DC3- Sarah: “Jú... eu queria te dizer que eu acho que não vou mais na oficina....”

Pesquisadora: “E porque Sarinha? Aconteceu alguma coisa?”

Sarah: “Não! É porque eu fui pra ver se eu ia gostar, mas acho que não gostei....”

Pesquisadora: “Então vamos fazer assim: você quer pensar mais um pouco depois você decide?”

Sarah: “Tá bom... então hoje eu vou pensar!”.

Sobre isso, Brito (2003, p.19) elucida que:

A percepção, a discriminação e a interpretação de eventos sonoros, geradores de interação com o entorno, têm grande importância no que diz respeito à formação e permanente transformação da consciência de espaço e tempo, um dos aspectos prioritários da consciência humana.

Essa percepção e interação com os sons ao redor, é uma forma de nos relacionarmos com o mundo, com a nossa cultura, pois nos orientamos por determinados sons e neles podemos reconhecer inúmeras informações, tais como o povo relacionado àquela cultura e sonoridade, a região, estado ou país de onde vêm esses sons, o idioma, a situação e o contexto referentes, todas essas informações de alguma forma nos evocam emoções e determinados comportamentos.

Este exercício foi realizado por meio de uma gravação que continha essas sonoridades, e também por meio da exploração de instrumentos e outros objetos. Pretendíamos propor brincadeiras onde também pudessem ser explorados sons vocais. As crianças imitaram alguns animais, tentaram reproduzir alguns sons com a boca e etc. Tínhamos como importante, que elas tentassem reconhecer essas propriedades de grave, agudo, forte e fraco em sua própria voz, seu próprio corpo.

Reconhecer na voz nosso principal instrumento de expressão, que nos representa, nos liberta, nos comunica, que canta, que sugere, que argumenta, que dialoga. Na música, reforça Brito (2003, p.87) “É lugar-comum dizer que a voz é o nosso primeiro instrumento! Instrumento natural que é o meio de expressão e comunicação desde o nascimento.”

A voz e o ouvido agem juntos, em conexão nos oferecendo condições para as discussões, para o diálogo como buscamos e esperamos, para a leitura que não só musical, mas do ambiente, do mundo a que pertencemos, complementamos com a fala de Schafer (1991, p.207) : “Assim como o arquiteto utiliza-se do corpo humano para conceber as escalas de suas estruturas de vida cotidiana, a voz humana, em conexão com o ouvido, deve fornecer os referenciais para as discussões sobre o ambiente acústico saudável à vida.”

Conversei um pouco com as crianças sobre a nossa voz, sobre a voz na música, exploramos um pouco os instrumentos tentando perceber as diferenças de timbre entre eles, e aos poucos fomos conversando sobre o assunto que tínhamos a intenção de explorar nesse encontro, que são as propriedades do som. Para isso, antes foi preciso um momento de conscientização do grupo, conforme relato do diário a seguir:

DC3- Antes de começarmos com a atividade principal, foi preciso controlar um pouco a ansiedade das crianças, que ficaram todas alvoroçadas com os instrumentos que estavam dispostos no centro em um tecido.

DC3- Tinham vários instrumentos distribuídos, dentre eles: metalofone, xilofone, flautas variadas, agogô, côcos, outras pequenas percussões, tambores, e um berrante, que foi a atração maior para as crianças.

Figura 21 – Disposição dos instrumentos



Figura 22 – Curiosidade com o berrante



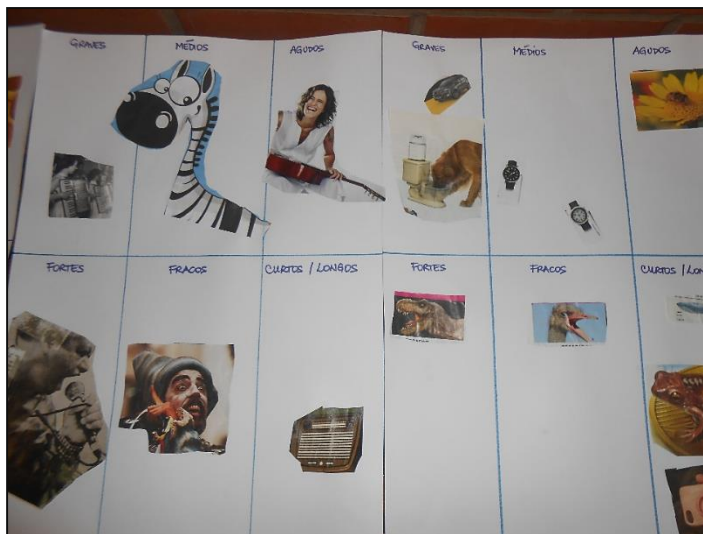
Nas figuras 21 ilustramos as opções de instrumentos a que as crianças tiveram acesso, procuramos organizar de forma lúdica e o mais variado possível para que as crianças pudessem se sentir motivadas. Já na figura 22, a curiosidade do Rafael com o berrante, um instrumento que comumente não é utilizado nas práticas com crianças. Foi uma ótima oportunidade para contextualizar o instrumento com o grupo.

Após esse momento de apreciação, foram dispostos materiais para recortes, revistas usadas e outros materiais, cola e tesoura, e deveriam ser confeccionadas fichas que apresentassem fontes para as propriedades sonoras em questão. Sugerimos um número de 3 figuras para cada propriedade para não se tornar uma atividade longa e nem exaustiva para as crianças.

Figuras 23 e 24 – Preparação para a atividade



Figura 25 – Cartazes da Victória F.



Nas figuras 23 e 24 as crianças interagindo e conversando sobre a confecção dos cartazes, utilizamos algumas revistas para reciclagem que recolhemos no Sesc; na figura 25, apresentamos um cartaz pronto, com as divisórias onde as crianças deveriam preencher com os recortes.

Para o exercício de escuta utilizou-se uma canção clássica já conhecida das crianças gravada em CD, dentre as opções de escolhas estiveram temas de filmes e desenhos animados. Na ocasião, utilizamos a obra *A dança da fada açucarada*, que faz parte do Ballet “O quebra Nozes”³² do compositor Tchaikovsky, e as crianças já a conheciam de uma versão da peça utilizada em um desenho da Barbie que conta a mesma história do ballet.

4. PERCEPÇÃO DE SONS DA NATUREZA E CRIAÇÃO DE HISTÓRIAS

A recepção das crianças hoje, foi uma dinâmica para brincar com som e silêncio, e para realização da mesma, foi utilizado o jogo de mãos **odotecá**. Já nos referenciamos sobre esse jogo e sua popularidade entre as crianças.

Primeiro o jogo foi realizado com som: odotecá le pepino le tomar, le café com chocolate odotecá! lança, pique, fora!!!

³² Ballet em dois atos e três cenas, de Tchaikovsky, sobre um libreto de M. Petipa, baseado na versão de Alexandre Dumas, pai da história de E. T. A. Hoffmann.

Após algumas rodadas, a proposta foi que o jogo acontecesse em silêncio, para tanto as crianças deveriam cantar a melodia somente na imaginação.

*O que pode ser explorado: a interação das crianças; a variação do jogo; concentração e atenção; som e silêncio.

*Também realizamos uma vivência com um jogo de copos.

Figura 26 – Jogo de copos



Foto de Giovana Christovan.

Na figura 26 as crianças se organizam para a realização do jogo de copos, algumas crianças já haviam vivenciado um jogo desse tipo na escola ou em outras situações, porém para a maioria do grupo, a curiosidade se fez, pois era uma novidade.

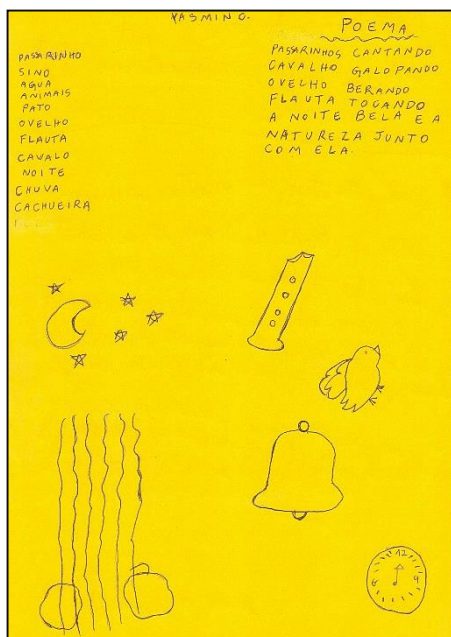
Na segunda parte da atividade, fizemos a criação de uma história, onde os personagens foram extraídos de um exercício de escuta que as crianças realizaram antes.

Para esse exercício, foi utilizado um CD com várias faixas de sons da natureza, tais como sons de animais diversos, chuva, vento, cachoeira, mar, etc. que já foi utilizado em outra ocasião da oficina. A princípio as crianças ouviram algumas faixas pré selecionadas de acordo com o tempo, e deveriam anotar os sons identificados.

Na próxima etapa, elas deveriam criar uma história onde tinham que fazer parte os personagens e elementos sonoros identificados.

O que pode ser explorado: o aspecto lúdico da brincadeira de integração; a criatividade e a imaginação ao aliarem som e imagem, escrita, atenção e concentração, reconhecimento de timbres.

Figura 27 – Poema a partir de sons



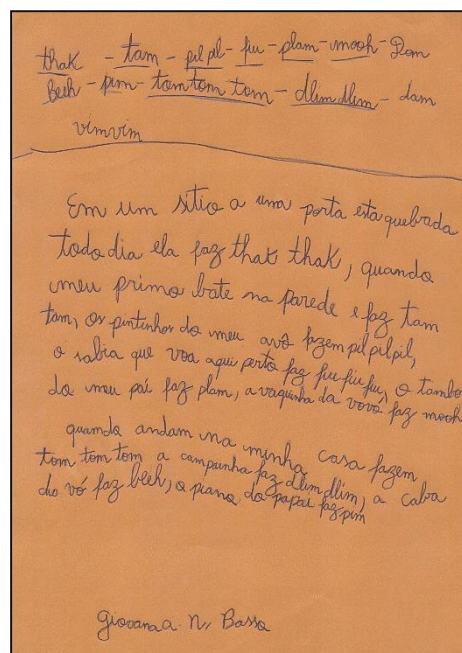
Na figura 27: A criança a partir de sua escuta e de sua própria experiência, ela criou um poema, uma forma de expressão poética diferenciada para nós, em sua percepção a criança se preocupou em agregar os elementos e dar uma rima a eles.

Poema

*Passarinhos cantando, cavalo galopando
Ovelha berrando, flauta tocando
A noite bela e a natureza junto com ela.*

Figura 28 – Texto Giovana B.

*Em um sítio, uma porta está quebrada.
Todo dia ela faz thak thak; Quando
meu primo bate na parede e faz tam
tam, os pintinhos do meu avô fazem pil
pil pil;
O sabiá que voa aqui perto, faz fiu fiu
fiu, o tambor do meu pai faz plam, a
vaquinha da vovó faz mooh.
Quando andam na minha casa, fazem
tom tom tom, a campainha faz dlim
dlim, a cabra da vó faz beeh, e o piano
do pai faz pim.*



Já na figura 28, a criança não criou desenhos, mas sim, escreveu como os timbres soaram para ela, criando uma escrita específica, e depois criou uma história onde mesclou os personagens e essas referências.

5. REGISTROS SONOROS (DA PARTITURA TRADICIONAL À CRIAÇÃO DE NOVAS SIMBOLOGIAS).

A atividade de hoje teve como objetivo trabalhar com registros sonoros; a ideia foi apresentar para as crianças partituras com notações musicais tradicionais de diferentes tipos, e após a exploração do material, criar novas possibilidades de escrita e registro. Os registros podem ser uma maneira de fixar as ideias e também uma forma de preservação do material produzido. A música ao longo da história, principalmente aqui no Ocidente, já apresentou registros diversos que foram utilizados pelas culturas em suas representações musicais, a notação musical mais conhecida e utilizada portanto, é a pauta de cinco linhas, que procura grafar com precisão a altura (grave ou aguda) das notas musicais.

Acreditamos na importância de possibilitar que as crianças possam criar seus próprios registros, como uma maneira de se conscientizarem sobre as qualidades do som, Brito (2003) salienta que:

A observação e a análise dos registros gráficos das crianças revelam o modo como elas percebem e se relacionam com os eventos sonoros em cada estágio. (...) Aos poucos, verifica-se uma transformação no modo de registrar os sons, o que indica uma mudança de percepção e consciência. (2003, p.180).

Foram utilizados fontes sonoras diversas para que as crianças criassem suas músicas e seus registros (partituras).

A atividade foi proposta em duplas ou trios e, após a criação do material, cada dupla ou trio, apresentou e executou sua criação para o resto do grupo.

- Essa dinâmica possibilitou a desmistificação da partitura tradicional (para alguns), propôs a criatividade e a ludicidade já que puderam criar símbolos próprios para seus registros, exercitaram a conexão entre percepção sonora, visual e tátil.

Figura 29 – Partitura da Karoline A.

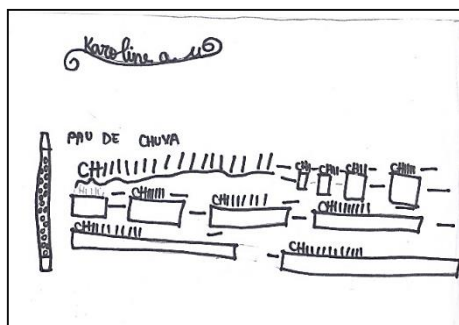
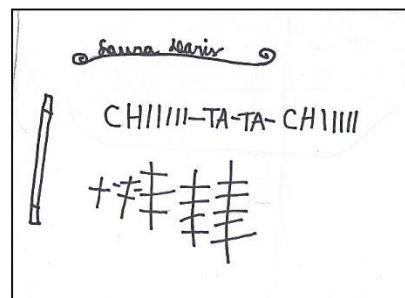


Figura 30 – Partitura da Laura D.



Mesmo com várias opções de sonoridades para as crianças registrarem, elas se fixaram em um único instrumento ou som como referência para suas escritas, como podemos observar nas figuras 29 e 30, onde as meninas se fixaram no Pau de chuva e inclusive registraram maneiras diferenciadas para sua utilização, que não somente a utilização comum, que geralmente é virá-lo para que se obtenha o som de uma chuva

Esse também pode ser um detalhe, que nos mostra de alguma forma, a dificuldade que pode haver na interpretação das crianças quando trabalhamos já com os sons em alturas definidas, pois segundo Koellreutter *apud*. Brito (2003, p. 181): “(...) o poder de abstração das crianças é muito grande, levando em conta que elas percebem primeiro o todo e depois o particular, os detalhes.”

Percebemos que essa atividade, já apresenta uma certa complexidade como desafio para as crianças e que há a necessidade de se desenvolver mais, porém, consideramos que os dois desenhos apresentados foram os que mais representam os objetivos que foram propostos. Colocamos essa observação como ponto para reflexão na continuidade desse processo, o que também nos instiga como objetivo humanizador que todo o grupo possa se fazer representar.

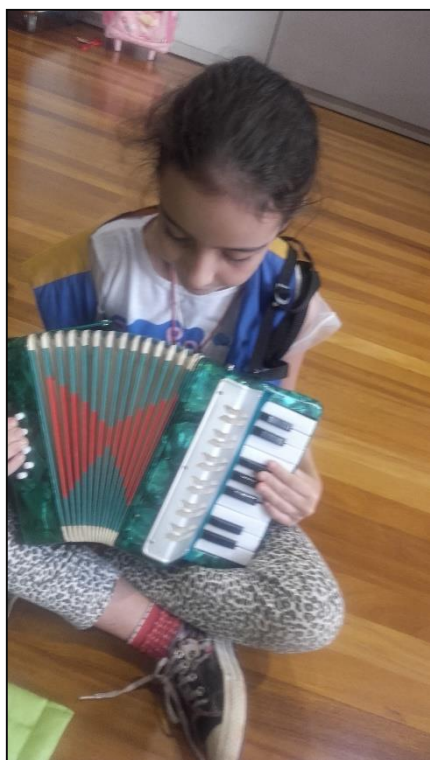
6- RELEITURA E AVALIAÇÃO

Nos dois próximos e últimos encontros dessa intervenção, esperou-se refazer com as crianças, o percurso das dinâmicas realizadas na semana de integração, mas agora apreendendo delas, outras reflexões sobre a prática, que pudessem sinalizar o repertório que foi possível agregar com a experiência dos encontros.

Para tanto, foram criadas oportunidades onde elas puderam reler as atividades sugeridas. Realizei uma roda com as crianças, e conversamos um pouco sobre o nosso processo; antes da roda, revisamos algumas das brincadeiras, dentre elas os jogos de mãos, houve uma apreciação e um momento de manuseio de alguns instrumentos para as crianças conhecerem, o que resultou em uma dinâmica espontânea das crianças de improviso com os sons, por último, pedi para que as crianças relatassem uma auto avaliação do que elas aprenderam? Como foi a experiência para elas.

Acreditamos que esse foi um meio coerente e pertinente para observarmos e ouvirmos a avaliação das crianças sobre o processo, pois em seus relatos, não só destacaram a aprendizagem musical, como também podemos perceber as características humanizadoras em que focamos durante todo o processo dessa experiência.

Figuras 31 e 32– Vivência de auto avaliação das crianças



CONSIDERAÇÕES

Buscando compreender o diálogo entre educadores e crianças nas práticas de educação musical em uma perspectiva humanizadora, tivemos como meta traçar uma trajetória que pudesse suscitar elementos que agregassem nos processos de leitura de mundo das crianças envolvidas nessas práticas.

A partir da observação dessas possibilidades advindas em experiências de aprendizagem em uma instituição de educação não formal, procuramos primeiro situar o (a) leitor(a) na perspectiva de que estamos tratando, já que nossa intenção, não foi de apresentar a educação não formal como modalidade e nem como especificidade de educação, mas sim trazê-la como um conceito em construção, a partir das ideias de autoras que colaboram com as mesmas.

Daí sentimos a necessidade de frisar que a pesquisa trata da educação musical em um território da educação não formal, onde ela não se dá pronta nem reforça modelos, mas se constrói a partir das necessidades do contexto e do público.

Esse é um dos motivos que redesenhou o título inicial que havíamos denominado para apresentação do trabalho.

Acreditamos poder contribuir para a reflexão acerca de uma educação musical que forme crianças mais participativas, inteiradas, contextualizadas e críticas, porém sem perder a essência lúdica do ser criança. Onde possamos estabelecer todas as conexões nessa experiência de aprendizagem, cuidando das especificidades dessas práticas sociais e dos contextos que fazem parte da composição do grupo.

No mesmo sentido buscamos anunciar e solicitar uma reflexão sobre o papel do educador(a), que não é somente quem educa mas aquele que também será educado, permitindo a si ser flexível e aberto a uma escuta das crianças que seja ativa e acolhedora.

Na organização dos encontros que foram realizados, procuramos traçar percursos onde essa reflexão do educador(a) sobre sua prática pudesse ser constante, como parte do diálogo que propomos e viemos enfatizando.

Os capítulos foram construídos de maneira que pudessem apresentar esse percurso de pesquisa de forma objetiva e também com gentileza para com o (a) leitor (a), já que trazemos para a discussão novos temas e novas reflexões.

Como ideal, almejamos que essas trocas pudessem gerar novos caminhos que venham contribuir para a educação musical, suscitando novos olhares na pesquisa com crianças e agregando saberes e ações ao percurso da educação não formal enquanto campo

de estudo, além de buscar uma consolidação da base epistêmica e metodológica em que se inspira, qual seja os aspectos da fenomenologia na pesquisa qualitativa, no qual temos consciência de que ainda necessita um maior tempo de maturação e embasamento.

Durante esse período nossa escuta e nossas vozes dialogaram com crianças, que foram mostrando sua forma de ler essa experiência, a partir de traços sutis de seus desenhos, de suas falas, de suas manifestações corporais e da interação entre o grupo, qual seja entre as próprias crianças e com a educadora.

Podemos perceber que o contexto da instituição em pesquisa bem como as diretrizes que orientam o Programa no qual acontece a atividade musical, colaboram de forma significativa na relação que as crianças foram estabelecendo com a música durante o processo, e a flexibilidade de condução das propostas puderam facilitar outros caminhos viáveis para a educação musical.

Ao perseguirmos esses aspectos e de acordo com os resultados que obtivemos, chegamos ao ponto em que além de identificar esses caminhos para a educação musical, percebemos o quanto ela suscita saberes que apresentam características que consideramos humanizadoras, ao estimular e potencializar qualidades que se dão na convivência, na colaboração, nos laços de amizade, na criatividade e nas emoções de um modo geral.

Seguindo por esse caminho, acreditamos que a reflexão dessa pesquisa possa colaborar com a área de música e com a educação, para novos aportes nos trabalhos de educação musical com crianças, e com foco na arte enquanto parte da vida cotidiana dos (as) envolvidos (as), e não direcionada para um só público dominante. Como já preconizava Koellreutter (1997, p.37):

Porque a função da arte varia de acordo com as intenções e as necessidades da sociedade, porque o sistema social, o sistema de convivência inter-humana é governado pelo esquema de condições econômicas; porque é das necessidades objetivas da sociedade que resulta a função da arte.

Desejamos que as ideias aqui apresentadas e discutidas possam fazer parte dessa discussão futura dos rumos nas práticas sociais e musicais com as crianças. Novamente nos aportamos em Koellreutter (1997, p.42): “O risco, o experimento, a negação das regras inveteradas e caducas, são elementos essenciais da atividade artística. O passado é um meio e um recurso, de maneira nenhuma um dever. O futuro, porém, é.”

Assim como a música, este trabalho permanece em um processo contínuo de construção e pretende adentrar por esses caminhos cumprindo com cada parte em seu

tempo, permitindo a experiência de todos e todas que dele vierem fazer parte e dialogando com todas as referências em que possa se fortalecer.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, B. de. **Música para crianças: possibilidades para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. 1ª edição, São Paulo: Melhoramentos, 2014.
- ALMEIDA, B.de; PUCCI, M.D. **Outras terras, outros sons**. São Paulo: Callis, 2003.
- BICUDO, M.A.V. (org). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.
- BRASIL, Ministério da saúde e ministério da criança. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília, 1991.
- BRASIL, Ministério da educação e do desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. V. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRANDÃO, C. R. Prefácio. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. de. (org). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em Educação**. São Carlos: EdUfscar, 2014.
- BREMBECK, C.S. **Formal education, non-formal education, and expanded conceptions of development**. Occasional Papers Non-formal education, Institute for International Studies in Education: Michigan, 1978.
- BRITO, T. de A. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- _____. **Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação**. 2007. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica da cidade de São Paulo.
- _____. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CRUVINEL, F.M. **Educação musical e transformação social**. Uma experiência com ensino coletivo de cordas. Goiânia: ICBC, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 48ª edição, 2014.
- _____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 21ª edição, 2014.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 57ª edição, 2014.
- GARCIA, V.A. **Educação não formal como acontecimento**. Holambra: Setembro, 2015.

GOHN, M. da G. **Educação não formal**: cultura e política. São Paulo: Cortez, 4ª edição, 2008.

_____. **Não fronteiras**: universos da educação não formal. São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2007.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro. São Paulo: Record, 9ª edição, 2005.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2014.

JOLY, I.Z.L; SEVERINO, N.B (org.). **Processos educativos e práticas sociais em música**: um olhar para educação humanizadora, pesquisas em educação musical. Curitiba: CRV 2016.

KOELLREUTTER, H. J. O ensino da música num mundo modificado. In: **Cadernos de estudo: educação musical**/ org. Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FAPEMIG, 1997.

LARROSA-BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 19. Rio de Janeiro, 2002.

LIBÂNEO, J.C. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. In: **Pedagogia e pedagogos pra quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LINS, D.; GIL, J.; (org.). **Nietzsche, Deleuze, Jogo e Música**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

LOUREIRO, A.M.A. **O ensino de música na escola fundamental**. 2ª edição Campinas: Papyrus, 2007.

MACHADO, M.M. **Merleau-Ponty e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MARTINS, J; BICUDO, M. A. V. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2006.

MATEIRO, T; SOUZA, J. (org). **Práticas de ensinar Música**: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 4ª edição, 2011.

_____. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

_____. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MINAYO, M.C. O desafio da pesquisa social. In: Minayo, M. C. S. (org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 14ª edição, 1999.

- MIRANDA, D. (org). **Memória e Cultura:** a importância da memória na formação humana. São Paulo: edições SESC, 2007.
- NUNES, D.G. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. In: VASCONCELLOS, V.M.R (org). **Educação da Infância:** história e política. Niterói: Editora da UFF, 2ª edição, 2013.
- OIENO, M. A; FERREIRA, H. B. Curumim: reflexões coletivas sobre um mesmo programa. In: PARK, M. B; FERNANDES, R.S. (orgs). **Programa Curumim:** memórias, cotidianos e representações. São Paulo: Sesc edições, 2015.
- OLIVEIRA, M.W.; SOUSA F.R. (org). **Processos educativos em práticas sociais:** pesquisas em educação. São Carlos. EdUFSCar, 2014.
- PARK, M.B.; FERNANDES, R.S. **Educação não formal:** contextos, percursos e sujeitos - as marcas de cada um. Holambra: Setembro, 2005.
- _____. **Programa Curumim:** memórias, cotidiano e representações. São Paulo: Sesc edições, 2015.
- REZENDE, A.M. **Concepção fenomenológica da educação.** São Paulo: Cortez, 1990.
- SANS, P.T.C. **Pedagogia do desenho infantil.** Campinas: Alínea, 2ª edição, 2007.
- SANTOS, R.M.S. **Música, Cultura e Educação:** os múltiplos espaços de educação musical. Porto Alegre: Editora Sulina, 2012.
- SCHAFER, M. **O ouvido pensante.** São Paulo: Unesp, 1991.
- SESC - Serviço Social do Comércio. **PIDI. Programa Integrado de Desenvolvimento Infantil.** São Paulo, 1987.
- SESC - Departamento Nacional. **Revista Intercâmbio,** v.2. Rio de Janeiro, junho de 2015.
- _____. **Uma conversa sobre o SESC:** educação corporativa/SESCSP. São Paulo: Sesc edições, 2010.
- _____. **Revista E: mensal,** n.7, ano 22, Janeiro de 2016.
- _____. **Revista E: mensal,** n.9, ano 16, Abril de 2010.
- _____. **Revista E: mensal,** n.4, ano 15, Outubro de 2008.
- _____. **Termo de referência do Programa SESC Curumim.** Serviço Social do Comércio. Administração regional no estado de São Paulo. São Paulo: Sesc edições, 2013.
- SOUZA, E.C. (org). **De experiências e aprendizagens:** educação não formal, música e cultura popular. São Carlos: EdUFSCar, 2013.
- STANLEY, S. **Dicionário Grove de Música.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

STRECK, D. R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª edição, 2010.

SWANWICK, K. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

APÊNDICE 1

DIÁRIO DE CAMPO

DC1-

Hoje, dia 05/04/2016 às 15h45, na sala de múltiplo uso 1 da unidade do SESC em Araraquara, iniciaram-se as atividades regulares da oficina de Música, com as crianças do Programa Curumim.

Durante 10 encontros nesse primeiro semestre, na ocasião das atividades, serão coletados dados junto às crianças, que farão parte da Pesquisa intitulada provisoriamente de: *Uma práxis dialógica possível nos processos educativos em Música com crianças na perspectiva da educação não formal.*

Semana passada no dia 31/03/2016 (quinta feira), foi feita a divulgação da oficina e inscrição das crianças interessadas, totalizando 13 participantes. (12 meninas e um menino).

N.A- pude perceber que as crianças se mostraram bastante interessadas na proposta, mas que embora eu tenha dito que a oficina é de música e que portanto teremos a oportunidade de conversar e aprender várias coisas, o interesse maior de grande parte delas está nas práticas de Flauta. Algumas crianças do grupo têm aula de música na escola.

Após anotar o nome de todas as crianças, combinamos então o dia e o local do encontro para a próxima semana.

Hoje após atividade dirigida no primeiro horário, nos reunimos então para a realização da oficina, das 13 crianças inscritas, estiveram presentes 09 delas.

Iniciamos com uma roda de conversa, como uma oportunidade para integração do grupo; Foram lançadas algumas questões geradoras para condução da roda.

Comecei perguntando onde elas achavam que a Música poderia estar? Se elas costumavam ouvir Música? Como ouviam e se gostavam e as respostas foram bastante variadas, uma das meninas (Laís) respondeu: “A música tá em todo lugar que cabe!”, no qual eu perguntei novamente: “E onde pode ser esse lugar Laís? É um lugar só ou existem vários?”

As crianças, agora aparentemente mais inteiradas, após a reação da Laís, começaram a citar vários lugares onde a música poderia estar, tais como: nos instrumentos (Karoline), na Natureza, no Chão (Raíssa), nos bichos (Rafael), no nosso corpo (Laís).

Todas responderam que ouviam e que gostavam de Música, quanto aos estilos, os gostos são diversos, passam pelo funk, pelas trilhas dos vídeo games e das novelinhas, um tipo de música coreana, música sertaneja, e outros hits internacionais.

Elas escutam Música principalmente no celular, mas também no computador, na televisão, no carro, nos jogos de vídeo game e no rádio.

Pesquisadora: “Então do que é feita a Música?”

As crianças: de sons (Victória), de notas musicais (Laís), de poesia (Laura), de dó, ré, mi, fá, sol, lá, si (Camilly).

Pesquisadora: E aqui onde nós estamos na sala, vocês acham que tem música?

As crianças: sim! (todas).

Após a resposta das crianças, lancei a proposta do que seria a atividade, expliquei para elas que faríamos um passeio pelo Sesc para registrar (anotações ou desenhos) os sons que conseguíssemos escutar, pedi a elas sugestões de como elas achavam que poderia chamar esse nossa atividade, houve um momento confuso de várias falas ao mesmo tempo, e chegamos no consenso dessa atividade ser um “rolê” sonoro, mas na verdade, não consegui saber quem das crianças sugeriu primeiro, de qualquer maneira todo o grupo gostou da ideia e assim ficou.

Cada criança recebeu uma ficha em branco, onde os registros deveriam ser feitos, o grupo se espalhou pelo espaço, e combinamos um tempo de 10 minutos para todos voltarem.

N.A- No primeiro momento eu fiquei observando o trajeto das crianças, foi interessante notar a reação delas e também das pessoas que olhavam com tom de curiosidade e começavam a prestar atenção quando ouviam os comentários das crianças sobre os sons que estavam ouvindo.

Fui solicitada pelo Rafael uma das crianças participantes que ainda está em processo de alfabetização; O Rafael me pediu para fazer o rolê com ele, pois não sabia como fazer já que não conseguia escrever direito.

Pesquisadora: “Rafa... não precisa se preocupar! Você pode desenhar o que está ouvindo!”

Rafael: “Jú... mas você pode escrever pra mim?”

Pesquisadora “Posso sim Rafa! vamos lá então....”

E assim, durante todo o trajeto com o Rafael, ele foi fazendo desenhos dos sons, e eu fui anotando como ele pediu.

Enquanto eu estava com o Rafael, outra criança me chamou atenção, Raíssa, pude perceber que ela estava um pouco aflita, pois assim como o Rafael, ela também está em processo de alfabetização, mas ficou com vergonha de falar... como viu que o Rafael tomou coragem e pediu minha ajuda, ela resolveu fazer também assim que me viu ajudando o Rafael.

Após o tempo combinado, as crianças começaram a retornar para a sala, todas aparentemente eufóricas comentando suas fichinhas.

Todas as crianças comentaram sobre suas fichas, e foi um exercício bastante gratificante, pois as crianças se mostraram atentas ao identificarem sonoridades sutis, as quais puderam ser sinalizadas em várias fichas, comprovando a escuta ativa das crianças.

Depois da roda de conversas sobre as fichas, comentei com elas sobre como estamos rodeados por sons o tempo todo, e perguntei para elas se em todos os lugares os sons eram iguais? Elas responderam que não! então lancei a proposta, de que cada uma delas escolhessem um “Rolê sonoro” para trazer para o próximo encontro, esse rolê poderia ser de casa ou da escola.

Ainda faltava um pouco de tempo para acabar a oficina, quando uma das crianças (Rafael), me questionou sobre as Flautas:

Rafael: “Jú... você não vai dar a flauta hoje? “

A pergunta do Rafael gerou o questionamento das outras crianças, que também quiseram saber sobre a Flauta na oficina.

Victória: (uma das crianças mais antigas que já participa das atividades do Curumim há mais de um ano)

“Jú... deixa a gente (eu, a Giovana e a Sofia) ser as ajudantes desse ano? A gente ajuda os Curumins novos! “

N.A- A pergunta da Victória, se deve ao fato de nos anos anteriores as crianças participantes mais antigas da oficina, ajudarem as crianças mais novas. Essa iniciativa partiu de sugestões das próprias crianças, que se prontificaram a ajudar, para que não perdessem muito tempo esperando as crianças novas.

Sendo assim, combinamos então de termos um tempinho da oficina reservado para as práticas com a Flauta.

N.A- Em conversa com a professora orientadora, julgamos esse um fator importante a ser considerado, pois além de partir do anseio das próprias crianças a prática do instrumento, a mesma pode ser apresentada de uma maneira diferenciada, que sugira novas estratégias que venham ao encontro dos objetivos dessa coleta de dados.

Antes de encerrarmos o encontro do dia, fiz um levantamento com as crianças, de quem tinha Flauta em casa, já que várias delas tem aulas na escola e já utilizam o instrumento por lá.

Para as crianças que não possuem Flautas, foram distribuídas Flautas do acervo do Curumim para que utilizem nas oficinas, as mesmas devem ser cuidadas por elas e devolvidas no fim do semestre antes das férias.

N.A- Dentre os materiais de educação musical do Curumim em Araraquara, existe um acervo com um número grande de Flautas doces, que podem ser emprestadas para as crianças que não possuem o instrumento, ou não têm condições de adquirir.

Todas as Flautas são numeradas, as crianças que as utilizam ficam responsáveis por cuidar do material, e podem levar para a casa para treinar. Quando essas Flautas retornam para o Sesc, elas são higienizadas e devolvidas novamente ao acervo para que possam ser utilizadas por outras crianças em situações posteriores.

Fiz a distribuição dos instrumentos então, brincamos um pouco com algumas sonoridades e saímos para o lanche finalizando assim nosso primeiro dia de oficina.

DC2-

Hoje, dia 07/04/2016 (quinta- feira) é o segundo dia de oficina de Música no Programa Curumim.

Desde o início da tarde, já fui interpelada pelas crianças, que vieram me mostrar as atividades solicitadas para a casa, e também fui procurada por crianças que vieram se justificar por não terem feito. Quando o horário livre começou às 15h30, para minha surpresa, mais 4 crianças vieram me pedir se poderiam participar da oficina, o que prontamente respondi que sim! Esse foi um fator que me deixou bastante satisfeita, e também me deixou feliz a satisfação das crianças por terem sido aceitas na atividade.

Hoje estavam presentes as crianças ausentes no encontro passado (Jhullianny e Giovana B.) e outro motivo de surpresa, foram duas meninas, Giovanna C. e Sofia, que disseram que precisavam conversar comigo urgente depois da oficina.

N.A- O assunto da conversa, é que elas queriam me pedir desculpas, pois no encontro passado, elas estavam no Ginásio quando saímos para a oficina e não foram! Além disso, elas gostariam de pedir para voltar para a oficina.

Dentre as 4 crianças que começaram a oficina hoje, veio mais um menino, Enzo, motivo de alegria para o Rafael que estava sozinho em um grupo só de meninas.

Após toda a organização com as crianças, fizemos um jogo de mãos-odotecá, quando eu perdi e saí da roda, deixei o jogo continuar até que todas as crianças saíssem e também aproveitei pra esperar baixar um pouco da euforia, estendi um tecido no chão, com alguns materiais de colorir (lápiz, giz, canetinha).

Enquanto essa arrumação estava sendo feita, distribuí fichinhas para as crianças novas, que foram saindo do jogo e as orientei para que fossem fazer o rolê; Victória, umas das crianças que se disponibilizou ser ajudante, foi recolhendo os rolês que foram trazidos de casa, rolês sonoros em outras paisagens que as crianças puderam fazer de casa, da escola ou de outro ambiente que escolhessem.

N.A- Uma das crianças (Laura), junto com suas anotações de casa, trouxe a letra de uma cantiga que ela gostaria que cantássemos na oficina, se trata da música Cirandeiro.

Nesse momento, a Sofia também sugeriu que cantássemos uma música para as crianças novas. Se trata de uma canção que cantamos no Curumim já faz um tempo, a canção Vira. Mesmo não estando muito preparada para aquilo, resolvi acolher o pedido da Sofia, que foi aceito e causou animação também em outras crianças que conheciam a canção e quiseram apresentar.

As crianças tiveram um tempo disponível para os registros, e assim que voltaram, conseguimos com que todo o grupo partissem de um mesmo ponto. Antes de conversarmos sobre os mapas, fizemos a roda novamente e apresentamos a Canção sugerida pela Sofia, o Vira.

Ficou combinado entre mim e as crianças, que apresentaríamos a música trazida pela Laura em um outro encontro, pois ela também quis apresentar o Vira.

As crianças: Jú...porque você colocou esse pano verde aí? (a pergunta foi feita pela Sarah, e também pela Laura).

Pesquisadora: Ah!... É porque nós vamos trabalhar em cima dele!

Rafael: “Ah!...Vai ter que escrever?”

Pesquisadora: “Não Rafa ! nós vamos desenhar umas coisas diferentes, vai ser muito legal!

Aproveitei o ensejo, e já fui contextualizando para as crianças o que iríamos fazer! Redistribuí as fichas do encontro passado com as anotações dos rolês, comentamos um pouco sobre os registros e falei sobre a atividade do dia.

Expliquei para elas, que iríamos construir Mapas com os sons que foram ouvidos nos rolês.

Após a redistribuição das fichas, combinamos mais uns minutos para as crianças refazerem seus rolês, dessa vez com suas fichas; O desafio era tentar captar como soavam esses sons, as crianças poderiam criar jeitos diferentes de representar, como por exemplo: “Tic tac, zzzzz, ssssss, ploc, tum... etc.”

N.A- O combinado com as crianças, foi que os rolês fossem feitos no piso superior da unidade do SESC, perto da sala onde a oficina está sendo realizada.

A arquitetura do espaço, privilegia de alguma forma uma escuta variada, pois além do espaço ser bastante amplo e aberto, ele agrega setores diferentes, com fontes sonoras diferentes.

Fazem parte desse piso: a central de atendimento, onde as pessoas aguardam para realizar trâmites de matrículas e atendimentos gerais; além das pessoas conversando, existe um painel de senha, visual e também sonoro); A área de leitura, um pouco mais silenciosa; ao lado se encontra a ludoteca (Espaço destinado ao brincar de crianças pequenas de 0 a 6 anos);

Uma escada em formato caracol que dá acesso ao piso inferior e a convivência interna; alguns banheiros e o elevador.

Como o espaço é todo revestido de vidro, é possível ouvir ao longe os sons que vêm do ginásio, dependendo da programação que estiver ocorrendo por lá; os sons do parque aquático e também ao longe as sonoridades da rua.

Embora seja uma gama ampla de sons, normalmente eles passam despercebidos; só é possível que sejam ouvidos com detalhes, se realmente se estiver atentos a eles.

Também durante essas semanas, está sendo montada a exposição “Variações sobre o corpo selvagem do fotógrafo e antropólogo Eduardo Viveiros de Castro”, para tanto, estamos convivendo com barulhos constantes relativos a essa montagem, tais como: máquinas de furar, batidas de martelos e etc.

Após o retorno das crianças para a sala, todo o tempo restante da oficina, foi destinado ao desenho dos mapas; conversamos brevemente sobre alguns sons, foram feitas algumas simulações com as crianças tentando reproduzir os sons, e daí cada uma se dedicou a realizar o seu desenho.

Enquanto as crianças estavam desenhando os mapas, tentei na medida do possível observar as reações corporais, entre elas e o espaço. Todas se mostravam bastante à vontade com seus desenhos, se distribuíram de forma voluntária pelo espaço da sala, e de vez em quando era possível ouvir uma ou outra reproduzindo para si mesma os sons antes de registrar.

Aparentemente a troca entre as informações e os materiais foi tranquila, não houve nenhum conflito aparente.

Raíssa e também o Rafael, novamente me solicitaram ajuda no registro dos sons, sentei com eles, em um canto da sala, e na medida do possível, eles foram imitando os sons para que eu os escrevesse com a ajuda deles.

Ao final, os mapas foram recolhidos, e foi solicitada para as crianças novas e mesmo para aquelas que não trouxeram os rolês de casa, para que isso fosse feito para o próximo encontro.

Tivemos somente 5 minutos de prática com a Flauta; hoje quem sugeriu a dinâmica foi a Bianca, que quis apresentar para o grupo, as notinhas novas que havia aprendido na aula de música da escola, uma pequena sequência com as notas Si e Lá.

N.A- Com excessão da Sarah, do Enzo, e do Rafael, as outras crianças já tiveram vivências com a Flauta doce, ou na escola, ou no Próprio Curumim, sendo assim, as notas Si e Lá, e mesmo a digitação de ambas, já é do conhecimento de todas.

Sarah: “Eu não sei tocar Flauta!”

Rafael: “Jú você ensina a gente?”

Pesquisadora: “Ensino Rafa! na semana que vem, eu vou trazer algumas brincadeiras com a Flauta pra gente, e daí eu ensino o Si e o Lá para vocês!”

Victória: “Jú... deixa que a gente ensina! “

Pesquisadora: “Tá bom Vi! eu explico para todos primeiro, depois vocês ajudantes trabalham com eles ok? Se vocês tiverem ideias podem trazer tá bom?”

Assim encerramos as atividades do dia! Descemos para o lanche, já um pouco atrasados, mas pude perceber na reação das crianças, que a dinâmica foi prazerosa para elas.

Após a saída das crianças, enquanto organizava a sala, foi um momento de reflexão, sobre o que propor na atividade com a Flauta para a semana que vem.

DC3-

Hoje dia 12/04/2016 nosso terceiro dia de oficina de música aqui no Curumim; as terças feiras geralmente são dias bem agitados aqui com as crianças, talvez por virem com a energia do fim de semana, de qualquer forma, é possível observar que às terças feiras

as crianças sempre estão bem agitadas e algumas atividades às vezes se prejudicam por isso.

Saímos um pouco mais tarde para a oficina, um pequeno atraso de alguns minutos, um pouco por conta da agitação das crianças, e hoje ainda teve o agravante de ser abertura de uma exposição, o que torna a unidade bastante movimentada, e outro fator, que penso pode ser relevante, as crianças estão acostumadas com a oficina de música somente às quintas feiras, e percebo que parte do grupo ainda está um pouco confusa com a realização da oficina em dois dias incluindo a terça.

As crianças fizeram um jogo de mãos para aquecer e trazer a música para a sala, nessa ocasião, duas curumins que não fazem parte da oficina, (Maria e Rafaela), foram mostrar para mim e para o grupo, um outro jogo de mãos que elas estão fazendo na escola.

Assim que elas terminaram a demonstração, Ana Laura e Laís também quiseram mostrar um outro jogo. Esse mais conhecido das outras crianças chamado Batom.

Enquanto eu terminava de organizar o espaço, as ajudantes foram distribuindo alguns materiais que seriam usados na atividade do dia.

Hoje a ideia, foi que as crianças organizassem alguns cartazes/ fichas, onde deveriam recortar e colar, figuras que contivessem as propriedades do som, dentre elas: alturas (graves, médios e agudos), intensidade (forte/ fraco), e duração (curto / longo).

Foram confeccionados cartazes grandes, com os espaços relativos para a colagem dos elementos solicitados.

N.A- Antes de começarmos com a atividade principal, foi preciso controlar um pouco a ansiedade das crianças, que ficaram todas alvoroçadas com os instrumentos que estavam dispostos no centro em um tecido.

Tinham vários instrumentos distribuídos, dentre eles: Metalofone, xilofone, flautas variadas, agogô, cocos, outras pequenas percussões, tambores, e um berrante, que foi a atração maior para as crianças.

Somente uma criança já havia visto o instrumento e sabia um pouco sobre ele; (essa menina se chama Laís, e segundo relato dela e dos responsáveis, tem um grande interesse por músicas de gênero rural e outros elementos que fazem parte deste contexto, inclusive pediu para a mãe que gostaria de fazer aula de viola caipira após assistir um show no SESC).

Passada a euforia por causa do berrante, comecei a conversar com as crianças sobre o nosso desafio do dia, de encontrar as figuras, mas antes disso, fizemos um

exploração das sonoridades que tínhamos ali, para ter exemplos, o que possibilitou também explorar os diferentes timbres.

Após essa atividade exploratória de sons e suas propriedades, foram distribuídas revistas para corte, tesouras, colas, e as crianças começaram a procurar suas figuras.

Mesmo com o cuidado de estar atenta a todas as crianças, 3 delas me solicitaram quase que com total dependência (Rafael, Raíssa, Bianca), a cada figura que encontravam, faziam questão de vir me mostrar se era aquilo mesmo.

Estavam presentes na oficina hoje 10 crianças, e todas participaram da confecção dos cartazes, ao final da dinâmica com os cartazes, as crianças que foram acabando, foram pegando suas flautas e achando cantinhos para explorar um pouquinho.

Para finalizar o dia, tocamos o trecho de uma pequena melodia iniciada no encontro anterior, e que consiste em uma pequena sequência utilizando: Si, Lá, e sol, notas já aprendidas pelas crianças.

Hoje aconteceu um fator, que penso podem ser pertinentes com o processo do trabalho considerando as perspectivas e o comportamento das crianças envolvidas, uma das garotas (Sarah), veio me procurar já logo no início da atividade enquanto estávamos indo, para conversar comigo:

Sarah: “Jú... eu queria te dizer que eu acho que não vou mais na oficina...”

Pesquisadora: “E porque Sarinha? Aconteceu alguma coisa?”

Sarah: “Não! É porque eu fui pra ver se eu ia gostar, mas acho que não gostei...”

Pesquisadora: “Então vamos fazer assim: você quer pensar mais um pouco depois você decide?”

Sarah: “Tá bom... então hoje eu vou pensar!”.

Foi possível perceber, que durante todo o tempo da oficina, enquanto estávamos lá na sala, em vários momentos a Sarah passou por lá, a impressão que tive, é de que ela foi conferir o que estava acontecendo, e que de alguma forma, estava pensando pra tomar a decisão dela. Ao final, ela voltou a me procurar:

Sarah: “Jú... eu pensei ... e acho que quero tentar mais um pouco!”

Pesquisadora: “Que legal Sarinha! Vamos ficar muito felizes de você estar lá com a gente!”

Hoje dia 14/04/2016, estava programada como atividade principal para a oficina de música, uma criação de histórias a partir de sonoridades da Natureza, e para a recepção das crianças, algumas dinâmicas com jogos de mãos para trabalhar som e silêncio.

As dinâmicas com os jogos se iniciaram, e pude perceber já de início o quanto as crianças estavam empolgadas, pois fizemos o que eu havia proposto (odotecá) com som e silêncio, e as crianças (as meninas principalmente), foram citando e sugerindo outros para que o grupo realizasse.

Deixei que a dinâmica fluísse, mesmo sabendo que não iria conseguir realizar a dinâmica da história com tempo hábil ou mesmo que havia a possibilidade dela não acontecer hoje.

N.A- A forma como as crianças estavam organizando a dinâmica me soou bastante cooperativa, pois tiveram o cuidado de me ensinar e também ensinar para o grupo a sequência dos jogos.

Como percebi a dinâmica acontecendo com muita interação, sugeri de fazermos um jogo de copos.

Ana Laura B. “Como assim jogo de copos Jú?”

Laura Daris: “Tipo fome come sabe?”

Sofia: “Tipo escravos de Jó... você nunca brincou?”

Ana Laura B. “Já... mas não com copos!”

Pesquisadora: “Isso mesmo... são jogos parecidos com esses que vocês disseram, mas vocês sabiam que existe mais um monte? “

Vou tentar ir trazendo pra vocês pelo menos um a cada semana tá bem? E se vocês descobrirem outros também podem trazer.

N.A- Observando as crianças, percebi que algumas permaneciam em silêncio acompanhando a conversa com uma certa curiosidade, e que também para elas, essa história de jogar com copos era novidade.

Enquanto isso, Sofia e Giovana C. se dispuseram a ir me ajudando com os materiais.

Sofia: “Jú.... Você quer que a gente, eu e a Gi já vamos arrumando os copos para você?”

Pesquisadora: Nossa Sofia, quero sim! Vocês me ajudam então?

Giovana C.: “A gente ajuda! Quanto copos é pra cada? Um ou dois?”

Pesquisadora: “Por enquanto um Gi... depois se der tempo, fazemos um jogo com dois copos.”

Vou aproveitar pra filmar vocês jogando, se eu precisar depois alguém me ajuda também com as fotos?

Sofia: “eu ajudo Jú...deixa eu!”

Iniciamos com a cantiga escravos de Jó, já bastante conhecida do repertório das crianças, fui ensinando a música trecho por trecho, enquanto também mostrava a movimentação com os copos.

Precisamos interromper a brincadeira em vários momentos, pois os copos se empacavam em algum trecho da roda, mas após algumas vezes, conseguimos que todo grupo assimilasse o que tínhamos que fazer.

Quando chegamos na segunda parte da Música, o trecho em que diz: “Guerreiros com Guerreiros fazem zig zig zá”, novamente tivemos confusões, pois a movimentação dos copos pede um detalhe que confundiu algumas das crianças.

N.A- Pude observar que uma das crianças me pareceu um pouco aflita, pois por várias vezes os copos empacaram nela, e penso que isso causou um certo incômodo, pois além de pedir pra ir ao banheiro em um momento de explicação, o que pode ser uma hipótese de fuga daquela situação, ela estava quase querendo desistir de jogar.

Pesquisadora: Pessoal... vamos fazer assim então...vamos bem devagar, e vamos fazer só essa parte até todo mundo conseguir pode ser? Vamos tentar?”

Laura Daris: “Vamos Jú...mas e se a gente fizer em rodinhas separadas?? fica menos pessoas é mais fácil pra ver!”

Pesquisadora: “E aí pessoal o que vocês acham da ideia da Laura?”

Yasmin: “vamos tentar...eu acho que é mais fácil também!”

Depois que todos deram seus pareceres, as próprias crianças foram organizando pequenas rodinhas para treinar a música.

O grupo hoje estava com algumas ausências, então conseguimos formar três rodinhas menores.

N.A- Dando uma conferida no relógio para consultar o horário, confirmei que realmente não conseguiria fazer a dinâmica com a história, mas a interação das crianças estava tão interessante de ver, que resolvi deixar o momento e o tempo delas, faremos a história em um próximo encontro.

Após duas rodadas exatamente, as três rodinhas já estavam conseguindo realizar a música toda, sem empacar os copos, assim sendo, voltamos para o círculo grande para executar a música com todos.

Sofia e Giovana (crianças que participam do Curumim já há mais de um ano), fizeram algumas fotos enquanto o grupo executava a brincadeira.

Quando a brincadeira acabou, as crianças comemoraram por ter conseguido e esse fator foi motivo de bastante alegria, para mim, e também para o grupo que teceram algumas opiniões no qual expressavam isso, tais como:

Ana Laura M.: “Que legal Jú! ...Eu achei que não ia conseguir...!”

Karoline: “Nunca tinha brincado.... Achei difícil...mas eu gostei!”

Pesquisadora:” Que bom que vocês gostaram! podemos aprender outros!

Após o final da brincadeira, as crianças me ajudaram a guardar os copos, e logo uma das garotas Ana Laura B. fez uma pergunta que novamente mobilizou todo o grupo:

Ana Laura B. “Jú...hoje nós vamos levar a Flauta pra casa?”

Pesquisadora: “Acho que sim Ana! vamos ver o que vamos fazer...preciso dar uns toques para a Gi. E daí nós vemos ok?”

N.A- A Giovana embora participe da atividade já há algum tempo, nunca se interessou pelas Flautas, ao contrário, sempre se disponibilizou a tocar outros instrumentos, o xilofone por exemplo, porém dessa vez, quando veio para a oficina, já sinalizou que gostaria de aprender Flauta.

Fui então distribuindo as flautas para tocarmos um pouquinho antes de sairmos para o lanche!

Yasmin: “Jú...vamos revisar o que a gente tocou no outro dia?”

Pesquisadora: “Podemos sim Yasmin! Daí já tiramos as dúvidas se tiver!”

Laura Daris: “A gente sempre revisa pra não esquecer!”

Ana Laura B.: “Desse jeito a gente nunca vai aprender...fica voltando toda hora!”

Pesquisadora: “Você não acha importante revisar Ana? Pode ajudar a gente a praticar mais....

A criança não respondeu, mas observei que ela ficou talvez refletindo sobre o que eu havia questionado.

As crianças começaram a tocar, e já logo de início, a Ana Laura B. (a criança que se colocou contra as revisões), estava se confundindo com as digitações, o que uma outra garota logo chamou a atenção:

Ana Laura M.: “Viu? Porque que tem que revisar ...”

N.A- na hora, eu confesso que não soube como agir, pois a atitude da criança também me pegou de surpresa! Como elas prontamente deram sequência na situação sem maiores conflitos, resolvi deixar essa situação no ar, para que a própria criança fizesse esse exercício do pensar sobre o ocorrido.

Terminamos de tocar umas sequências, fiz uns acompanhamentos harmônicos com o teclado, entreguei as Flautas para que pudessem levar para a casa, e assim encerramos nosso quarto dia de oficina.

Algumas crianças desceram para o lanche, tocando sua Flauta em plena convivência, espaço onde compartilham com outros públicos, que curiosos observavam toda a circulação sonora das crianças.

DC5-

Essa semana em função de um feriado que iremos ter na quinta dia 21/04, estamos com uma dinâmica diferente aqui no Curumim, e assim sendo, o encontro de hoje dia 19/04/2016 (terça - feira), aconteceu logo no início do dia as 14hrs, e após a atividade, as crianças iriam para atividades no Parque aquático, ou na visita a exposição.

Fator bastante relevante, foi que hoje quase todas as crianças participantes da oficina estavam presentes, e aquelas que levaram as Flautas para a casa na quinta feira, já vieram me relatar fatos da experiência com o instrumento em casa.

Hoje realizamos a atividade que seria no encontro anterior, de criação de histórias a partir de sonoridades da Natureza, que não conseguimos realizar em função do horário e imprevistos no encontro passado.

Antes de começar uma das crianças (Laís), veio me comunicar o porquê não pode vir na quinta- feira passada, sua mãe estava com o bebê que ficou sem babá, e não teve como trazê-la para o Curumim.

N.A- Penso que a justificativa da Laís pode se caracterizar bastante pertinente, pois de alguma maneira, expressa a responsabilidade e o compromisso dela com a atividade, bem como o cuidado e a preocupação em me avisar sobre sua falta.

Iniciei a dinâmica comentando com as crianças como seria nossa atividade, mostrei o CD que seria utilizado, ele foi circulando na roda, para que as crianças pudessem ver de perto a fonte de onde viriam as sonoridades para o exercício da escuta.

Uma das ajudantes (Giovana C.) já foi estendendo o tecido no centro da sala, e a outra delas (Sofia), já logo de início se ofereceu para ajudar com as fotos.

Expliquei para as crianças, que iríamos ouvir vários trechos de sons diferentes, e que depois deveríamos criar uma história onde pudéssemos utilizar esses sons misturados com outros personagens.

Depois da explicação, distribui folhas coloridas e lápis para todas as crianças que já foram se ajeitando para o início do trabalho;

N.A- O CD que foi utilizado para a dinâmica se chama “Nature” e faz parte de uma coleção chamada Happy Baby.

Assim que começamos o Rafael pediu minha ajuda, dizendo que não sabia escrever, tentei tranquiliza-lo, dizendo que ele poderia fazer sua atividade com desenhos.

As crianças foram anotando os sons em silêncio, atentas para não perder detalhes na mudança de um som para o outro, e de vez em quando comparavam as anotações para ver se todos estavam ouvindo a mesma coisa, fato que aconteceu principalmente com as crianças que andam em duplas: (Sofia e Giovana C./ Amanda M. e Yasmin).

Depois do exercício de ouvir e anotar, as crianças foram criando suas histórias; Foi quando nesse momento, chegou a Giovana B. (a crianças chegou atrasada porque estava esperando a mãe).

N.A- Quando a criança percebeu que as orientações já haviam sido dadas, e que o grupo já estava trabalhando, ela expressou um pequeno desânimo por achar que não iria conseguir, mas prontamente, a tranquilizei dizendo que colocaria novamente o CD para que ela anotasse os sons.

Um fator que penso ser relevante, as crianças estavam todas falando alto, comentando umas com as outras sobre suas histórias, mas ao observarem que o CD foi colocado novamente para a Giovana, todas fizeram silêncio para que a colega pudesse fazer suas anotações.

Tentei me afastar e deixar as crianças trabalharem livremente sem interferências, mas procurei ficar atenta aos diálogos e solicitações das mesmas.

As ajudantes, foram revisando entre elas o registro da atividade, e como a tomada de atitudes partiu delas procurei não interferir, mas combinamos que mesmo sendo as fotógrafas elas também deveriam fazer suas histórias.

Yasmin: “Jú... em vez de história eu posso fazer uma música ou um poema com esses sons?”

Pesquisadora: “Pode sim Yasmin! “

Nesse momento, o Rafael que fez sua atividade com desenhos, terminou e veio me pedir para ir tomar água.

As crianças foram terminando suas histórias e vindo até mim para entregar, e nesse processo vários diálogos se sucederam:

Raíssa: “Jú...você pode me dar uma folha branca? O meu desenho não aparece aqui!”

Ana Laura: “Jú... quem terminou a história pode desenhar os sons?”

Pesquisadora: “Oi Ana pode sim! Mas só se você quiser tá bem!”

Yasmin que já havia me entregue o trabalho feito em poema, veio novamente me pedir o trabalho:

“Jú...posso pegar de novo pra ver se tem alguma palavra errada?”

Victória: “tem algum pássaro que canta de noite?”

Pesquisadora: “tem sim porquê?”

Victória: “Porque eu ouvi som de noite e de pássaro, mas não sei qual pássaro canta a noite!”

A criança falou comigo e foi andando, pois uma outra colega (Jhullyanny) a chamou para falar sobre o pássaro.

N.A- Enquanto eu resolvia a história do pássaro com a Victória, ou ouvi um som de pum e um pequeno alvoroço, quando me virei para olhar, vi o Rafael debaixo da mesa, ele realmente soltou um pum, e com vergonha acredito, entrou em baixo da mesa.

Pesquisadora: “Pessoal... isso acontece! as vezes não conseguimos segurar, isso já aconteceu comigo! Rafa pode vir pra cá, fica tranquilo!”

Sofia: “É Rafa... nem tá cheirando!”

Passado o evento com o pum do Rafa, voltei a me centrar em tentar observar a movimentação das crianças.

N.A-Um fato que me deixou bastante satisfeita, é que pude perceber duas crianças (Raíssa e Karoline), que são duas meninas bem tímidas, se ajudando durante a atividade, e esse ato de colaboração suscitou uma animação a mais em ambas.

Fui interpelada pelo Rafael que veio me perguntar se também poderia ajudar com as fotos já que já tinha acabado.

Pesquisadora: “Você quer fazer uma foto Rafa? Pode fazer então... só cuidado com a câmera tá bom?”

Rafael: “Tá bom... eu vou tirar! E Jú... você não deu a minha Flauta pra levar para a casa!”

Pesquisadora: “É porque você não veio na quinta Rafa!, hoje depois que a gente tocar eu te dou !”

Todas as crianças entregaram suas histórias e combinamos de tocar um pouquinho de Flauta, já que o alvoroço para a Piscina já estava começando.

Laís: Eu trouxe um caderno bem simples pra Flauta Jú...!”

Pesquisadora: “Tudo bem Laís! É só para anotarmos os recadinhos! E seu caderno é bem bonito!”

Yasmin: Oh Jú... eu fiz uma música! Eu posso te mostrar na semana que vem?

Pesquisadora: “Que legal Yasmin! É claro que pode! Mas só na semana que vem???”

Yasmin: “É ...porque eu quero anotar pra todo mundo!”

Enquanto estávamos resolvendo essa questão, Karoline e Laís estavam de cantinho, uma ensinando para a outra o que eu havia passado na oficina passada, pude perceber que a Laís, mostrava para a Karoline umas digitações.

Sofia:(que já observava de longe pronta para fazer um comentário)

“Mas Jú... a gente aprendeu essa nota aí???? “(as meninas estavam fazendo uma digitação desconhecida).

Pesquisadora:“Calma Sô... elas estão só treinando... já vão se acertar!”

Tocamos uma pequena melodia todos juntos, e depois dividimos o grupo para metade tocar, e a outra metade acompanhar com a flauta desmontada, como o tempo estava já se esgotando, não foi muito dinâmico, porém o combinado foi que tentaremos de novo na próxima semana.

E assim finalizamos mais um dia de oficina, com as crianças se dividindo para ir a piscina e a exposição.

DC 6 –

Terça-feira dia 26/04/2016, semana pós feriado de Tiradentes, tivemos o intervalo de uma semana nas atividades de Música. Hoje estavam presentes quase todas as crianças inscritas na oficina.

Estamos com duas crianças diagnosticadas com Dengue (Bianca e Enzo), e uma outra criança (Sarah) que não quer mais ir na atividade.

N.A- A Sarah havia feito um combinado comigo de que iria tentar participar da atividade de Música para ver se ela gostava, pois o que mais gosta mesmo é de dançar.

Sendo assim, na medida do possível, procurei manter um distanciamento e observar, deixar que a criança pudesse exercer a autonomia de decidir se realmente gostaria de participar.

Como combinado ela participou de alguns encontros e decidiu não ir mais.

No dia da reunião de pais, quando entreguei e conversei com os responsáveis sobre o termo de consentimento livre, tive a impressão, de que a participação da criança era mais por uma insistência da mãe, que fez questão de me pedir para insistir que ela participasse.

Procurei orientar a mãe, de que o desejo da criança de participar era um fator de extrema importância na apreensão dos conhecimentos, bem como no alcance dos objetivos propostos.

Hoje, como já relatado em notas anteriores, por se tratar do início da semana, depois de alguns dias em casa, as crianças retornam para o Sesc com uma energia bastante diferente do que geralmente acontece às quintas feiras (dias oficiais da atividade de Música).

Iniciamos o encontro comentando brevemente sobre as histórias que foram criadas na semana anterior, mas logo fui interrompida por algumas crianças (Ana Laura B. e Laura Daris), que vieram me perguntar sobre a atividade do dia.

Ao mesmo tempo, uma outra criança nos chamou a atenção (Rafael):

Rafael: “Jú... eu esqueci minha Flauta dentro do armário...”

Pesquisadora: “Ah Rafa tô sabendo! A orientadora já entregou para nós lá na sala”.

Rafael: “Ah ... e eu também posso sair um pouco mais cedo pra jogar um pouco?”

Pesquisadora: “Rafa! mas se você sair mais cedo vai perder coisas importantes que iremos fazer aqui!”

Rafael: “Tá bom! Mas na quinta você deixa?”

Não tive tempo de responder! O Rafael se distraiu com um maracá que estava em minha caixa de materiais, saiu tocando pela sala, e nem terminou o assunto comigo.

Antes de distribuir as fichas para a atividade do dia, comentei com as crianças sobre os “lugares” de onde o som poderia sair, estávamos em uma roda de conversa, fui lançando algumas perguntas e ouvindo também as observações das crianças.

A Laura, uma criança que se mostra bastante expressiva em tudo o que é proposto, logo foi falando antes das outras crianças:

Laura: “Eu tô sentindo um som na minha barriga Jú!”

Pesquisadora: “(risos) Você tá com fome Laurinha?”

Depois das crianças passarem por um momento de risos, continuei explicando para elas como iríamos fazer a atividade.

Hoje fizemos uma pesquisa sobre nosso mundo sonoro, e o objetivo da atividade, é que as crianças percebam de alguma forma os planos de onde o som pode vir, tais como: perto, longe, acima, abaixo, sons que estão no mesmo lugar, e o sons que estão conosco.

Antes de distribuir as fichas para as crianças completarem depois do exercício de escuta, fizemos uma pré dinâmica todos juntos na sala para testar.

N.A- É muito interessante observar a forma como as crianças se relacionam com as sonoridades, penso que este tipo de exercício traga em si algum caráter lúdico que ainda não tenho bases seguras para descrever, mas percebo e tenho a impressão de que se trata de algo bastante divertido para as crianças, que durante todo o tempo riem e se interagem de forma relaxada ao mesmo tempo que atentas a detalhes não comuns, tipo: o som do interruptor automático do sanitário ao lado, que a cada vez que alguém entra no banheiro dispara um pequeno som de acionamento da luz, que dá para escutar da sala, porém, comumente no dia a dia, esse detalhe não é perceptível.

Após interagir com as crianças um pouco, e ter a certeza de que haviam entendido a proposta da atividade, distribui para elas algumas fichas, que continham os espaços relativos aos planos solicitados: perto, longe, acima, abaixo, mesmo lugar e conosco.

Foi destinado um tempo para a escuta de cada um dos planos.

Acredito que os objetivos da atividade foram atingidos, pois as crianças não só anotaram e ou desenharam os sons que foram escutando, como também comentaram comigo sobre suas experiências, onde pude identificar sutilezas que perpassam a escuta e a observação das mesmas.

Após a atividade, as crianças pediram para fazer um jogo de mãos que elas fazem na escola:

Rei da macarronada, espaguete com salada

Pica a cebola, descasca a batata,

Puxa o rabo do tatu, quem saiu foi tú,

Puxa o rabo da panela quem saiu foi ela

Barra, berra, birra, borra, burra.

N.A- Particularmente, eu pesquisadora não gosto muito deste trecho que chama a criança de burra, embora elas(e), brinquem sem a menor malícia; Mas esta é uma reflexão que penso em fazer em um outro momento com as crianças.

Penso que bastante válido é o fato de elas (e) trazerem as brincadeiras para a atividade e se sentirem a vontade em propor para mim e para o grupo.

Antes de finalizarmos com a atividade para ir lanche, entreguei para as crianças um comunicado para os responsáveis, onde solicito o auxílio dos mesmos em uma pesquisa para as crianças fazer com os familiares.

Esta pesquisa faz parte do conteúdo que será desenvolvido no próximo encontro.

Após entrega dos comunicados, nos despedimos e as crianças foram dispensadas para o horário do lanche.

DC 7-

Hoje dia 28/04/2016, quinta feira fria, as crianças estavam mais calmas, e já começamos o encontro com elas (e) me entregando a pesquisa de cantigas e brincadeiras que fizeram com os familiares.

Como algumas crianças não estavam presentes no dia em que enviei o comunicado, as mesmas já se manifestaram logo de início pra saber como ficaria a situação delas.

Laura: “Jú... eu não trouxe, mas eu conversei com a minha mãe e lembro!”

Pesquisadora: “Tudo bem Laura, mas não se preocupe, pode trazer na semana que vem!”

Ana Laura B: “Jú... Eu também posso? eu não vim terça feira!”

Pesquisadora: “Pode Ana! Vou entregar o comunicado para vocês hoje, e daí vocês me trazem na terça ok? Eu ainda estou organizando a atividade.

Giovana B.: “Jú...o que é ascendência? Eu fiz com a minha mãe e meu padrasto, mas eles não fizeram isso!”

N.A- Aproveitei a dúvida da Giovana, para explicar novamente para as crianças sobre a atividade, e também para orientar como deveriam proceder na pesquisa com os Pais/responsáveis.

A ideia dessa atividade, é abordar com as crianças sobre brincadeiras e canções infantis que passam de geração para geração, que são cantadas e brincadas por elas (e) hoje, mas que já foram brincadas e cantadas pelos seus pais e avós, pois fazem parte de nossa cultura desde muito tempo.

Foi solicitada para que os responsáveis informassem a ascendência da família, para que as crianças possam entender as heranças culturais que temos a partir de seus contextos.

Essa conversa com as crianças teve uma duração um pouco longa, pois além de me entregarem os cadernos com as pesquisas, algumas delas me explicaram como foi feita, e até cantamos juntos algumas das canções que vieram de referência.

N.A- As crianças que participam da oficina possuem um caderno onde são anotados pequenos recados, lembretes de exercícios que são feitos com a Flauta, letras de canções, histórias e outras atividades que são desenvolvidas na oficina.

Esse caderno funciona como um instrumento de registro para elas(e) e também para mim.

Depois desse momento de conversa, as crianças me falaram sobre a possibilidade de fazerem uma apresentação de Flautas na festa de aniversariantes do mês de junho que será uma Festa Junina.

Sofia: “Jú porque a gente não faz uma apresentação de Flauta?”

Pesquisadora: “Podemos sim! Todo mundo topa? E que música vocês acham legal a gente tocar? “

Yasmin/ Jhulliany/Victória: “Asa Branca!” Vamos Jú?... A gente faz com as duas flautas.....

Pesquisadora: “Eu acho bem legal essa ideia, mas precisamos ver como fazer porque temos Curumins novos na oficina que ainda não tocaram Asa Branca!

N.A- As crianças parece que exercem um fascínio com essa música Asa branca, chega até ser engraçado, pois elas sempre querem tocar essa música.

Não sei se por tratar de uma melodia bastante conhecida, mas o fato é que funciona como um hit para elas, e pretendo pensar uma forma diversa de apresentar essa melodia e seus detalhes, tais como: os compositores, o estilo, instrumentos etc. Penso que é possível desenvolver uma atividade bastante rica a partir dessa sugestão das crianças.

Terminamos a atividade com o combinado de pensarmos ideias para essa apresentação.

DC8-

Hoje é dia 06/05/2016 sexta feira, não é um dia programado de oficina de Música, mas penso que seja pertinente relatar as expressões que pude perceber das crianças.

Durante essa semana estive impossibilitada de trabalhar, pois estava com muita gripe, sendo assim, não foram realizadas as oficinas, e também não vi as crianças.

Retornei para o Sesc somente hoje, e para minha surpresa as crianças se mostraram bastante preocupadas.

Sofia: Jú... quanto tempo! Você sarou? O que você tinha?

Pesquisadora: Oi Sô ! estava com a garganta inflamada.

Laura Daris: “Você estava doente Jú?

Sofia: “Ela estava com a garganta inflamada ela disse!”

Raíssa: “Hoje vai ter aula de Música?”

Pesquisadora: “Hoje não Raíssa!. Vamos nos organizar para a semana que vem!”

Durante toda a tarde, várias crianças vieram saber comigo o que havia acontecido que eu não vim trabalhar.

N.A- Me chamou a atenção o fato das crianças se preocuparem com o andamento da oficina devido à minha ausência, tenho essa impressão pensando duas situações, onde questionam de alguma forma sobre nossa programação, e também a disposição em me ajudar caso não esteja boa na semana que vem.

Sofia: Jú...você disse que eu, a Jhullyanni, a Victória, vamos mudar de Flauta, mas na Asa Branca a gente já vai tocar a Flauta nova?

Pesquisadora: “Nós vamos precisar ver ...dar uma conversada! A Asa Branca tem duas Flautas sopranos e uma contralto, se vocês estiverem tranquilas pra tocar dividimos o grupo, o que você acha?

Sofia: “A gente consegue! Você já ensinou umas notas no ano passado pra gente!”

Pesquisadora: “É então... precisamos lembrar, ver as crianças novas...vamos deixar para conversar na terça certo?”

Victória: “Se você não sarar a gente pode ajudar as crianças novas Jú!”

Pesquisadora:“Ah!...Obrigada Vi... na terça combinamos tudo tá bem?”

Yasmin: “Jú...eu fiz uma música, tá no meu caderno.... te mostro na terça!”

Pesquisadora: “Olha só que legal! quero ver logo!”

Yasmin: “eu trouxe terça, mas você não veio!”

N.A- Confesso que o fato de não conseguir trabalhar e realizar as oficinas da semana era algo que me preocupava, pois em alguns momentos tive medo de as crianças dispersarem, já que estamos vindo de uma rotina de dois encontros ininterruptos toda semana, e não ter dois encontros de alguma forma altera o processo.

Mas por outro lado, me sinto satisfeita de perceber o engajamento das crianças com a atividade, no tempo delas, mas de alguma forma elas pensam a atividade e atribuem um valor e um lugar pra ela.

Me contenta também o interesse, em prosseguir com os saberes ao se lançarem no desafio de preparar algo para apresentar aos colegas, e o que me deixa bastante feliz, a preocupação delas em se ajudar e me ajudar também caso eu não esteja boa até o próximo encontro.

Penso que é importante relatar tais impressões, até como uma forma de situar e compreender os reflexos desses conhecimentos no todo, no processo permanente de aprendizagem das crianças.

DC9-

Hoje dia 10/05/2016, terça feira, dia chuvoso e frio aqui em Araraquara, as crianças estão mais tranquilas aparentemente; Essa é minha impressão, visto que toda terça elas estão bem agitadas, e a dinâmica é sempre tensa a meu ver.

A oficina de Música hoje atrasou um pouco para começar, pois devido à chuva e as alterações de espaço, a sala que comumente nós utilizamos estava ocupada.

Hoje algumas crianças vieram me entregar a pesquisa feita com os responsáveis sobre as canções e brincadeiras da infância; o planejamento das inserções está um pouco atrasado conforme o cronograma, mas como o aproveitamento das crianças está sendo bastante significativo, venho tentando buscar maneiras e estratégias diferenciadas para lidar com o tempo delas.

N.A-Considerar como significativo o aproveitamento das crianças, é um julgamento pessoal, de acordo com o meu olhar, pois consigo perceber o quão divertido e interessante parece ser para elas determinados momentos da atividade. Sendo assim, prefiro permitir esse tempo para a expressividade delas, mesmo que de alguma forma esse fato possa atrasar o meu planejamento.

Outro fator que penso ser pertinente, está ligado a própria temporalidade das crianças, que segundo a Fenomenologia, inspiração para essa pesquisa, é um dos elementos cruciais quando se trata da observação na pesquisa com crianças.

Conversamos um pouco enquanto as crianças foram chegando, fui recebendo os materiais, e já me sentando para formar uma roda com as crianças.

Não sei devido à chuva, mas hoje estão ausente cinco crianças; As presentes, estão bastante ansiosas sobre a apresentação na próxima festa de aniversariantes.

Durante a semana também, fui interpelada por algumas das meninas (as mais antigas de Curumim), que gostariam de treinar um pouco com a Flauta contralto- (Sofia, Jhullyanny, Victória).

Assim que começamos a falar sobre a apresentação, elas (Sofia) já veio me cobrar.

Sofia: “Jú... você vai dar a Flauta hoje?”

Pesquisadora: “Vou Sô...mas antes precisamos conversar e combinar algumas coisas!”

Percebi a Laura cantarolando a melodia da Asa Branca, e do outro lado da roda, a Victória estava tocando as frases da melodias que nós já ensaiamos.

N.A- Percebi desde o início da atividade, um menino (Yugo), sentado entre as meninas, nos observando.

Primeiro deixei ele lá e não questionei sua presença, gostaria que ele se sentisse acolhido, e soubesse que poderia ficar ali, mesmo não participando da oficina.

Depois que terminei a chamada, ele se manifestou, dizendo que foi lá pra dar uma olhada e se era tudo bem...prontamente respondi que sim, que ele ficasse a vontade.

Pesquisadora: “Pessoal, vou deixar uma tarefinha para vocês trazerem na quinta tudo bem?”

Eu gostaria que vocês fizessem uma pesquisa, que pode ser na internet, em livros, ou com os parentes, sobre algumas informações da Música que iremos tocar.”

Laura: “Ah..eu já sei Jú... o cantor é lá do Nordeste e toca sanfona.

Pesquisadora: “Pois é Laura, eu vou mesmo pedir para vocês pesquisarem umas coisas...”

Depois de resolver com a Laura, orientei as crianças a partir de quatro questões para elas pesquisarem, e que dizem respeito a música Asa Branca.

Essas questões estão ligadas à composição, instrumentos tradicionais e estilo; Antes de solicitar, expliquei e ouvi das crianças sobre os elementos solicitados.

Conforme eu fui ditando o dever para a casa, as crianças foram me questionando:

Raíssa: “Jú... pesquisar é com Z?”

Pesquisadora: “Não Raíssa é com S! Você precisa que eu te ajude ou está tudo bem aí?”

N.A- A Raíssa é uma menina que ainda não está totalmente alfabetizada, a maioria de suas expressões são feitas a partir de desenhos.

Laura: “Jú... música é com S ou com Z? e o que é estilo?”

Pesquisadora: “Com S Laurinha!”

Sofia: “Estilo é se é forró, funk, sertaneja, samba.”

N.A- Respondi positivamente para o Yugo, e confesso que fiquei muito feliz Depois de todo esse diálogo, o Yugo resolveu se manifestar, e perguntou se poderia tocar teclado para ajudar no dia da apresentação e também, por ele ter se interessado pela atividade, pois em um geral, se trata de uma criança muito tímida, que quase não se oferece para participação nas atividades extras.

Terminamos os combinados, e começamos a repassar as frases da Música; Dividi a Música em cinco frases, e já trabalhamos com 3 delas.

Passamos as frases algumas vezes, liberei as crianças para guardar os materiais, e aproveitei para entregar as flautas contralto para as meninas mais antigas.

N.A- percebi que enquanto entregava as flautas, a Giovana Christovan que é uma menina mais antiga na oficina, mas que mostrou interesse pelas flautas somente agora, ficou observando fixamente para os instrumentos.

Penso que ela talvez nunca havia visto uma Flauta contralto de perto, pois a atitude foi de encantamento, aparentemente curiosidade, mas de silêncio e só observação.

Sofia: “Jú... a gente já pode ir treinando umas notas para quinta?”

Pesquisadora: “Podem sim Sô! Se reúnam e já vão treinando ok?”

As meninas desceram para o espaço do lanche comentando sobre a nova Flauta e conversando entre elas lembrando algumas posições da digitação.

Após o lanche, quando já estávamos reunidos na roda do fim do dia, já antes de ir embora, a Giovanna Christovan veio ao meu lado, e falou quase em meu ouvido:

Giovanna: “Jú... você acha que eu consigo treinar na outra Flauta com as meninas também? “

Pesquisadora: “Claro Gi... tenho certeza de que consegue, só vai precisar treinar um pouco, tentamos na quinta tudo bem?”

Ao ver a Giovanna falando comigo, o Yugo veio me perguntar se também poderia fazer a pesquisa para quinta.

N.A- Esse foi também momento de muito contentamento, pois pude perceber que de alguma forma o Yugo gostou de participar da oficina, e se pediu para também fazer a pesquisa, esse é um sinal de que na quinta ele irá retornar.

Muito satisfeita eu liberei as crianças, e venho desde então, já pensando como será feita a dinâmica com as informações que as crianças irão trazer de casa.

DC10-

Esse teoricamente deveria ser meu último relato, já que havia planejado 10 encontros para a coleta de dados dessa pesquisa. Porém, conforme o andamento das dinâmicas, esse planejamento está um pouco atrasado e sendo assim, o planejamento foi refeito para 15 encontros, afim de contemplar todas as atividades esperadas.

Hoje é dia 12/05/2016 sempre no início da atividade, eu realizo uma dinâmica, ou uma brincadeira popular para a integração das crianças, e nesses últimos encontros, venho desenvolvendo com as crianças, algumas brincadeiras e cantigas que elas trouxeram de casa a partir de uma entrevista feita com os responsáveis. Hoje a brincadeira realizada foi uma rodada de cordas com música.

N.A- Fizemos aquelas brincadeiras tradicionais onde as crianças vão pulando corda enquanto executam alguns comandos que são propostos por uma cantiga como por exemplo:

“Com quem você pretende se casar? loiro, negro, moreno moreninho...”

“Um homem bateu em minha porta e eu abri ...senhoras e senhores põe a mão no chão... senhoras e senhores pulem de um pé só...senhoras e senhores dê uma rodadinha e vá pro olho da rua!”

Por mais que eu tenha prestado a atenção, não consegui guardar toda a letra que as crianças cantavam na primeira melodia, fiquei olhando os gestos e a interação das mesmas, e quando me dei conta, acabou o tempo da brincadeira e não anotei.

A sugestão das brincadeiras de corda foram feitas pela mãe da Giovana Christovan.

Passado esse primeiro momento, nos organizamos para conversar sobre a pesquisa da semana anterior que eram as informações referentes a Música Asa Branca.

Foi muito legal a troca com as crianças, elas trouxeram até mais informações do que eu estava esperando compensador pra mim também.

Procurei levar alguns materiais para a oficina, para que ajudassem na condução do diálogo e os distribuí em um tecido no centro no chão da sala. Eu trouxe: uma sanfoninha infantil, um triângulo, algumas imagens de zabumbas, clavas, um caxixi, um CD do Luiz Gonzaga, e algumas partituras da música e também deixei um teclado montado em um canto da sala.

Enquanto eu fazia isso uma das meninas (Laís), veio me questionar qual era a diferença entre a sanfona, o teclado e o piano já que todos tinham teclas. Aproveitei a

curiosidade dela, para explicar para o grupo todo, e fiz essa explicação no momento em que apresentava os instrumentos.

Conforme fomos conversando as informações da Música, aproveitei para dizer para as crianças, sobre os instrumentos originais do estilo, mas que também outros arranjos podem ser feitos e utilizados outros instrumentos. Foi então que a Laís voltou a questionar:

Laís: “Jú... a gente também pode encaixar voz?”

Pesquisadora: “Podem sim!”

Sofia: “mas a gente pode fazer isso no dia de apresentar?”

Pesquisadora: “Só se vocês quiserem!”

A conversa seguiu e achei bastante produtiva a conversa com as crianças, a impressão que tenho é que foi uma forma bastante interativa e colaborativa já que trouxeram bastante informações também para contextualizar o conhecimento.

Outro assunto que falamos, foi que o Baião também é um dos ritmos das danças de forró. A conversa com as crianças esteve bastante interessante, conversamos, exploramos os instrumentos e ouvimos outras músicas do compositor Luiz Gonzaga.

N.A- O triângulo e a sanfoninha foram as maiores atrações, todos quiseram tentar tocar e aproveitamos para fazermos algumas fotos.

Após nossa conversa tocamos um pouco para o Yugo tentar nos acompanhar. Ele ficou um pouco envergonhado, mas foi legal ver o interesse dele e mesmo das outras crianças ao vê-lo tocando. Encerramos a tarde e sugeri para as crianças conversarem com os responsáveis um pouco sobre as curiosidades que descobrimos hoje.

N.A- Outro ponto que acho pertinente relatar, foi uma situação que aconteceu já no horário do lanche, mas penso que a oficina de música teve contribuições em todo o processo.

Enquanto estávamos fazendo lanche, havia um Trio de música instrumental fazendo passagem de som, o que chamou a atenção das crianças, já que o palco estava perto de nós, mas o que eu penso ser um fator interessante é que, quando viram o Flautista passando seu instrumento, correram em direção a ele algumas das crianças da oficina, e além de o encherem de perguntas, pediram para ele tocar Asa Branca.

DC11-

Hoje dia 17/05/2016 a dinâmica de integração foram jogos de mãos, um trazido pelas crianças e outro que foi sugerido pela mãe de uma delas.

As crianças apresentaram um jogo de mão que se canta assim:

“Ci ci caneta... azul e preta.... ci ci caneta ci... azul e preta assim.... ci ci... ci ci... ci ci lauê”

Quase todas as crianças da oficina sabem esse jogo de mãos, e já o ouvi em outras versões apresentadas por elas, a movimentação das mãos formam um ritmo interessante, e até complexo em minha opinião pensando a partir de um olhar musical, eu confesso que me atrapalhei várias vezes em tentar acompanhá-las.

O outro jogo mãe da rua foi a mãe da karoline quem enviou de suas memórias de infância, e a brincadeira é feita assim: O grupo de crianças precisa ser dividido, vai ter que separar a mãe pobre com as filhas em uma fileira, e a mãe rica fica sozinha de frente.

A mãe rica vem andando na direção da mãe pobre e elas trocam um diálogo em forma de melodia que é assim:

Mãe rica: “Bom dia dona ...mando tiro tiro lá”

Mãe pobre: “o que deseja em minha casa mando tiro tiro lá”

Mãe rica: “eu desejo um(a) de seus(as) filhos(a) mando tiro tiro lá”

Mãe pobre: “Qual deles a senhora deseja mando tiro tiro lá”

Mãe rica: “Eu desejo ... mando tiro tiro lá”

Mãe pobre: “Qual profissão vai dar a ela(e) mando tiro tiro lá”

Mãe rica: “eu vou dar a profissão de... mando tiro tiro lá..”

A cada uma das falas, quem está cantando vai em direção a outra fileira, e a cada filho ou filha escolhida, filhos e as duas mãe rica e pobre, fazem uma roda e cantam:

“Vamos fazer a festa junto com salgadinho e guaraná.....”

“Já comemos, já bebemos, cada um pro seu lugar...”

Depois da roda cada mãe volta para a sua fileira e recomeça a brincadeira.

N.A- A brincadeira é um pouco longa, por um momento até pensei que as crianças fossem ficar entediadas, mas para minha surpresa tudo fluiu tranquilo e aparentemente bastante divertido.

Depois das brincadeiras brincamos um pouco de improviso com alguns instrumentos dispostos na sala antes de passarmos mais uma frase da Asa Branca.

Quis aproveitar a motivação das crianças com os instrumentos que já vinha vindo desde o encontro anterior, aproveitei para falar das formações e grupos musicais, passando pela orquestra, duos, trios, conjuntos, bandas e sobre a função do músico e do instrumento em cada situação.

Na brincadeira de improviso, estávamos sentados em roda, a cada rodada um iniciava um som ou um ritmo, e os demais iam agregando outros ritmos ou outros sons até que formássemos uma Música coletiva. Conseguimos fazer algumas rodadas antes de finalizar a atividade do dia, mas não foram todas as crianças que se dispuseram a iniciar a Música.

N.A- Penso que por inibição, mas como foi a primeira vez que propus essa dinâmica acredito que as crianças ainda necessitem um tempo próprio para apreensão e maturação da proposta. Antes de finalizar, passamos mais uma vez as duas primeiras frases da música Asa Branca, mas dessa vez, organizei uma sequência de notas para as crianças que estavam com a Flauta contralto, que formavam um pequeno jogo harmônico, quis que as crianças pudessem observar e escutar a simultaneidade de sons diferentes para uma mesma música, uma maneira bem simples para contextualizar um pouco mais a conversa que tivemos sobre as formações musicais.

DC12-

Hoje dia 19/05/2016 estamos quase terminando o período de inserções para essa coleta de dados, e algumas modificações da dinâmica já são possíveis de serem notadas na interação e no comportamento das crianças. Como por exemplo, sinto que elas estão mais integradas com os processos da oficina, as terças feiras que geralmente era um dia mais tumultuado, e que as crianças ora faltavam, ou esqueciam materiais, não acontecem mais esses eventos.

Sinto que elas estão mais envolvidas, questionam mais, sugerem e sempre que podem trazem elementos para agregar.

N.A- Sempre que as crianças trazem elementos para a oficina eu acho bastante gratificante, primeiro pelo fato de compartilharem, e depois pelo fato de que de alguma forma elas estão colaborando com o processo.

Para o planejamento da atividade, isso sempre conta muito, pois é possível que eu organize as atividades também levando em conta elementos do cotidiano delas,

contribuições que elas mesmas trouxeram o que a meu ver agrega e contribui para a representatividade.

Está sendo muito legal ver a reação das crianças, quando eu apresento as cantigas ou brincadeiras que vieram sugeridas pelos seus responsáveis.

No primeiro momento da atividade hoje, combinamos e organizamos como será a nossa apresentação na festa junina. Na conversa discutimos se todos irão tocar flautas iguais, se iremos fazer com duas ou três flautas e se agregaremos outros instrumentos; Também falamos da possibilidade de contarmos um pouco da história da Música. A conversa foi intensa e divertida, porém não chegamos a nenhuma conclusão, ficamos de cada um pensar uma ideia, e voltarmos a falar na semana que vem.

Sofia: “E quem tá faltando? Vai tocar também?”

Pesquisadora: “O que vocês acham? Como a gente pode combinar isso?”

Giovana: “Vamos fazer uma reunião com quem tá faltando e a gente vê!”

Pesquisadora: “Então vamos fazer assim.... deixamos pra decidir também no dia da reunião pode ser? Aí dá tempo de todo mundo pensar e dar a sua opinião!”

Laura: “E a gente também vê porque eles estão faltando!”

Hoje já logo no início da tarde eu fui abordada pelo Yugo (o garoto novo que veio para a oficina), que veio me dizer todo contente que havia treinado muita flauta a noite e estava conseguindo tocar as frases da Asa Branca.

Yugo: “Jú...ontem eu fiquei treinando Flauta a noite e já lembrei todas as notas das frases, meu tio até ficou bravo comigo!”

Pesquisadora: “Que bom Yugo! Parabéns fico muito feliz!”

Mas porque seu tio ficou bravo?

Yugo: “Porque ele disse que estava desafinado!, mas eu disse pra ele que ainda estava treinando e que logo vai ficar bom!”

Pesquisadora: “Então você não vai querer mais tocar teclado?”

Yugo: “Ainda não decidi...mas vou treinar os dois!”

Pesquisadora: “Ta bom! Então você vai pensando qual dos dois você gosta mais pra gente organizar certinho ok?”

Yugo: “Ta!”

Resgatamos um jogo de copos hoje antes de tocar flautas, primeiro relembramos o escravo de Jó que já havia sido feito em um dos encontros, e fizemos um outro que brinca com a criação das crianças.

“Viva eu...viva tú.... viva o rabo do tatu”

“ Lé com Lé cré com cré...um sapato em cada pé....”

Apresentei essas duas rimas, e propus para que pensassem em outras para fazermos em um próximo encontro.

N.A- As crianças só se atrapalharam com os copos, na primeira vez em que fizemos o escravos de Jó! No mais a brincadeira fluiu tranquila. Esse foi um motivo de grande satisfação para mim e para as crianças, pois na primeira vez em que a dinâmica com os copos foi feita, parte do grupo teve dificuldade com a movimentação, o que parece dificuldade superada.

Nessa outra proposta, a dinâmica é feita com dois copos, e em contato com o chão de madeira, mais a batida das mãos nos copos, forma um ritmo interessante, o que chamou bastante a atenção das crianças.

Não tivemos muito tempo para o desenvolvimento do jogo, pois fomos antes para o lanche, o motivo é que as crianças iriam se fantasiar para a festa de aniversariantes do mês.

DC13-

Hoje dia 31/05/2016 fizemos a leitura e sonorização de uma história; Estavam presentes quase todas as crianças, com excessão de algumas fazendo tarefas escolares.

Venho sentindo as crianças bem engajadas com a atividade, toda aquela energia a mais que eu percebia nos primeiros encontros já se dissiparam.

Ultimamente são elas as crianças que me lembram algumas coisas, que às vezes combinamos e acabo me esquecendo.

Estamos dedicando sempre um momento da oficina para trabalharmos com as Flautas, e o outro momento é dedicado para discussões gerais sobre Música, momento esse que também contempla essa coleta de dados.

Hoje, como já citado trabalhamos com a sonorização de uma história. Inicialmente fizemos uma conversa sobre trilha sonora, sons ambientes, sons naturais e depois citamos e ouvimos alguns exemplos, apresentei umas trilhas de cinema nesse caso foi utilizada a trilha do filme Superman, comentamos alguns temas de desenhos animados, e fizemos uma sonorização de chuva utilizando formas diferentes de palmas.

N.A- Achei interessante que as crianças citaram os filmes: O menino e o mundo e também Snoopy, que foram exibidos para eles aqui no Curumim. Muito boa a

observação das crianças eu penso, pois tanto o primeiro como o segundo filme, trazem uma configuração bastante interessante, no primeiro caso a sonorização traz uma variedade de timbres em várias situações diferentes sugerindo intenções e expressões diversa, o que inclusive pode dar rumos diferentes a história. No segundo caso há um misto de comunicação verbal e não verbal, além de algumas referências musicais clássicas, tais como a Quinta sinfonia (Beethoven) que em vários momentos do filme são sugeridos fragmentos instigando a escuta já que se trata de uma obra conhecida e de referência das crianças.

Não que tenha nada de extraordinário o fato das crianças lembrarem dos filmes, já que penso mesmo ser natural elas ainda estarem com essas lembranças na memória, mas o que me chamou a atenção foram os detalhes que elas observaram, e as conexões que fizeram com os assuntos que estávamos conversando. Tais como detalhes sonoros de ambos os filmes.

A história escolhida por mim para sonorizar com as crianças, foi a história *Flicts* do autor brasileiro Ziraldo.

Fiz a opção por essa história, pois acredito que a mesma traz em si um caráter de ludicidade bastante curioso, já que os personagens são cores, e o texto permite bastante espaço para o exercício da imaginação e percepção das crianças.

A dinâmica foi que as crianças interpretassem os sons conforme a manifestação da cores correspondentes no texto, de preferência dando o caráter que fosse solicitado.

Antes de iniciar a contação, deixei separados 20 instrumentos musicais com timbres de famílias diferentes, esse número correspondente ao número de cores/personagens da história.

Deixei que as crianças escolhessem suas cores, e seus instrumentos. Após isso feito realizamos a contação.

N.A- Em um primeiro momento percebi olhares de curiosidade e um pouco de dúvida por parte de algumas crianças, sobre o que realmente iríamos fazer, mas quando a história começou a mudança de atitudes foi bastante perceptível, um ar de mais tranquilidade e contentamento e a impressão de estarem mais relaxadas e seguras.

A história durou em torno de 20 minutos e as crianças segundo relato delas próprias gostaram muito.

No momento posterior trabalhamos um pouco com as Flautas.

Depois do encontro onde falamos sobre a música Asa Branca e sobre arranjos musicais, começamos a trabalhar um pouco com algumas harmonizações utilizando a flauta soprano em duas melodias e as flautas contraltos.

Venho percebendo as crianças envolvidas e interessadas nas proposições da atividade, o que me deixa muito satisfeita.

Brincamos um pouco com essas harmonizações, estamos terminando de fechar a estrutura de como iremos apresentar a música Asa Branca e no final da atividade após voltarmos ao assunto dos filmes, as crianças colaboraram com uma ideia para o próximo encontro: Elas irão pesquisar um pouco sobre a música que o personagem Schroeder interpreta no filme do Snoopy e também sobre o compositor da mesma.

A ideia é fazermos uma roda de trocas de informações assim como foi com a peça Asa Branca.

N.A- As crianças assim como eu, estão bastante atentas pelo o que pude perceber, e já me perguntaram sobre a pesquisa, pois combinamos que depois dessa etapa onde elas irão colaborar com ideias, a oficina voltará a ser somente nas quintas feiras.

Estamos caminhando para o final dessa etapa onde dados estão sendo coletados para a pesquisa, e com isso aumenta minha reflexão sobre as estratégias utilizadas e os objetivos que ainda faltam ser alcançados.

Por hoje encerramos nossa atividade aqui.

DC14-

Hoje dia 02/06/2016, quinta feira de chuva aqui no Curumim. As crianças estão todas alvoroçadas porque nossa apresentação de Flautas na festa de aniversariantes já está chegando.

Logo de início fui interpelada por uma das crianças (Karolyne):

Karolyne: “Jú... hoje eu não vou poder ir na oficina tá? Tenho que fazer tarefa de matemática!”

Pesquisadora: “Tudo bem Karol ! fica tranquila... faça sua tarefa e depois eu converso com você sobre a oficina de hoje tá bom? “

Achei muito bacana hoje, que algumas crianças que não fazem parte da oficina, vieram se oferecer para colaborar na apresentação, visto que iremos precisar de algumas

peessoas pra ajudar nos chocalhos e marcação do ritmo. Tentei ao máximo agregar a todos, embora ainda não saiba exatamente como irei organizar tudo, mas fiquei feliz.

Dei uma perguntada como andam as pesquisas sobre a música do filme, conversamos um pouco com as crianças que não estavam presentes no último encontro, e falamos um pouco sobre escrita e registros musicais.

N.A- Eu quis introduzir essa conversa, porque a ideia é que no penúltimo encontro, que será na semana que vem, possamos fechar essa intervenção com um releitura das partituras tradicionais feitas pelas crianças, e também a criação de outras possibilidades de registros.

Algumas crianças já sabem ler a partitura tradicional, não penso em me ater a ela, mas sim, pensar com as crianças outros meios de registrar esses sons.

A conversa foi bem produtiva, algumas crianças se colocaram ao ressaltar que elas já sabiam algumas coisas.

Pesquisadora: “Pessoal, na próxima semana, nós vamos conversar um pouco sobre registros musicais...nós escrevemos música igual escrevemos textos comuns?”

Laura: “Não né Jú.... a gente usa outros símbolos para as notas”

Pesquisadora: “Muito bem! é isso mesmo...vamos conversar um pouco sobre esses símbolos e vamos criar outros símbolos tudo bem? Tentem não faltar!”

Victória: “Eu já sei ler Jú...aprendi lá na aula de teclado!”

Pesquisadora: “beleza Vi...você pode nos ajudar!”

Yasmin: “E hoje Jú... nós vamos aprender nota nova na Flauta?”

Pesquisadora: “Vamos ver, se todos estiverem tranquilos, podemos apresentar mais uma.”

As ajudantes: Sofia, Victória, e Jhullyanni propuseram de treinar um pouco com as crianças que estavam ausentes no último encontro, o argumento delas, é que a festa está chegando e elas perderam muita coisa.

Pesquisadora: “Então tá bem pessoal...vou deixar vocês treinando um pouco enquanto arrumo esses materiais de vocês.

N.A- Aproveitei para ir organizando um dos armários de materiais enquanto elas estavam tocando, na ocasião observei olhares, gestos, e a forma como as crianças estavam se comunicando.

Um fato que me deixou bastante satisfeita, é que uma das meninas (Raíssa), que ainda não é totalmente alfabetizada e que sempre solicitava ajuda na expressão das

atividades, está demonstrando mais autonomia e segurança, pois venho observando, que ela está se arriscando, mesmo para as coisas que ela julga não saber muito.

Já percebi que nas dinâmicas da Flauta, mesmo quando tem dúvida, ela tenta tocar, mesmo que soe diferente das outras crianças e sem se importar com o julgamento das mesmas, e hoje ao anotar alguma informações sobre a Música, mesmo sem ter muita segurança pra escrever, pela primeira vez ela não pediu meu auxílio, e devagar, frase por frase, ela escreveu tudo sozinha, foi comparando com as colegas, demorou um pouco mais, mas fez toda a anotação sozinha, o que suscitou inclusive a observação das outras crianças.

Sofia: “Raíssa você tá escrevendo sozinha!”

Raíssa: “Eu tô!”

Sofia: “Jú... você viu? A Raíssa escreveu as frases da música sozinha!”

Pesquisadora: “eu vi! Você viu que corajosa? Parabéns Raíssa.

N.A- Amanhã não é dia de oficina, é sexta feira, mas vi as crianças combinando de tocarem Flauta no horário livre... Por hora não me manifestei...deixei que elas concluíssem o combinado por elas mesmas.

DC15- Hoje perguntei para as crianças sobre o que elas achavam que tinham aprendido na oficina, e todas escreveram um pequeno textinho para relatar suas impressões, já que hoje é nosso último dia de oficina.

Victoria

O que eu aprendi :

A gente viu os sons que tem no sesc, a gente viu se o som vinha do lado de cima de baixo etc..., a gente aprendeu jogar de copos e de mão, a gente fez pesquisas sobre história de (Flautas), toca de flauta, aprendemos músicas novas, amizades novas, aprendemos com sonoras, aprendeu sobre história da música, aprendemos a ler partitura, aprendemos a fazer clave de sol, vimos munitoras, a gente tocou teclado.

O que eu aprendi :

Jaillyony

Foi o Matina estes encontros da oficina de música. Nós aprendemos novos, pesquisas, histórias (FUTs). Estamos aprendendo a ler partitura. Conhecemos novos instrumentos e novos amigos. Alguns de nós tocamos de flauta (centralte). Alguns ainda estão com dificuldade na flauta mas aos poucos vão conseguindo. A ju ela entrou muito bem por isso também, nós chegamos a conseguir tocar. É muito legal jogar de nós.

O que eu aprendi :

- * os sons sonoras -
- * as notas das flautas
- * Brincadeiras de copos
- * conheci vários amigos
- * conheci vários instrumentos
- * gosto muito da Prof.^a
- * muito legal
- * a e também adorei l...

Bom ♥ tudo

Uma Larva

O que eu aprendi :

Eu aprendi
 notas novas
 descobri sons
 a ju me apresentou a flauta
 aprendi sobre a música que Branca
 as meninas tocaram de flauta
 os novos amigos
 toque eu mesmo Bate os copos
 conheci a ju
 conheci novos instrumentos
 conheci a ju, Sofia, a ju e a, Tutora
 conheci a ler partituras
 conheci a Sara de sol

Yasmira

O que eu aprendi:

- * Sobre sons.
- * Diferenças dos sons (grave, agudo)
- * Notas Musicais
- * Trocas de Flauta (contralto)
- * Histórias
- * Novos Instrumentos
- * Novas Amigadas
- * Partitura
- * Novas notas
- * Jogos de Sopros
- * Jogos de Mãos
- * Pesquisas sobre música.
- *
- * Debra Leni

O que eu aprendi:

Sobre Sons, diferenças de sons, notas musicais. Conhecemos um pouco de outros instrumentos, algumas trocamos de flauta, aprendemos ler partituras, aprendemos jogos de sopros, jogos de mãos, nomes de músicas, aprendemos um pouco sobre Luiz Gonzaga. Fizemos ~~uma~~ novas amigadas, aprendemos várias coisas.

Giovana Christovan

O que eu aprendi:

Conheci no voz os instrumentos
 aprendi a tocar Flauta
 aprendi no tocar Flauta
 história da música

Raissa Azeredo dos Santos

APÊNDICE 2

GLOSSÁRIO DE INSTRUMENTO E TERMOS MUSICAIS

- **AGOGÔ** (agoguê): Instrumento de percussão com som de altura indeterminada, constituído de duas campânulas metálicas. É percutido com baqueta de metal ou bandeira e usado na orquestra de atabaques do candomblé como condutor dos padrões rítmicos.
- **ALTURA**: O parâmetro de um som que determina sua posição na escala. A altura é determinada por aquilo que o ouvido capta como sendo a frequência de onda mais fundamental de um som.
- **AGUDO**: Som com alta frequência da audição humana, geralmente acima de 5 khz.
- **ANDAMENTOS**: Indicação da velocidade em que uma peça musical deve ser executada.
- **CLAVAS**: Instrumento de percussão de origem cubana, consistindo de dois bastões cilíndricos de madeira.
- **DURAÇÃO**: Tempo em que permanece soando um som.
- **FLAUTA DOCE**: Instrumento de sopro de madeira com sete orifícios para os dedos e um para o polegar; é soprado pela extremidade através de um bocal em apito.
- **FLAUTA DE ÊMBOLO**: Tipo de Flauta que traz acoplado uma pequena mangueira com bocal, ela não possui furos, seus sons se dão a partir da movimentação do ar na mangueira que é acionada por uma pequena corda.
- **GRAVE**: Sério; grave.
- **GLISSANDO**: Um efeito deslizante; a palavra pseudo-italiana, vem do francês *glisser*; deslizar. Aplicado ao Piano e a harpa, refere-se ao efeito obtido através de um deslizamento rápido sobre as teclas ou cordas.
- **INTENSIDADE**: Tem a ver com dinâmica; aspecto da expressão musical resultante de variação na intensidade sonora; forte/ fraco.
- **METALOFONE**: Termo genérico para instrumentos de percussão que consistem de uma série de lâminas metálicas afinadas e dispostas em uma ou duas fileiras.

- **MOVIMENTO:** Termo aplicado a qualquer parte de uma obra musical suficientemente completa em si mesma para ser encarada como uma entidade.
- **NAIPE:** Grupos que são formados por agrupamento de timbres semelhantes; de vozes ou instrumentos. Podemos ter naipes em Corais ou em Orquestras
- **NOTA MUSICAL:** Um equivalente visual do som musical, que se pretende um registro do som ouvido ou imaginado, ou um conjunto de instruções visuais para intérpretes (notação musical).
- **ORGÃO ELETRÔNICO:** Instrumento de teclado, eletronicamente amplificado, capaz de imitar um órgão de tubos; Possui a modulação da ondas por síntese digital.
- **PARTITURA:** Forma de música escrita ou impressa.
- **PAUSA:** Signo notacional que indica a ausência de qualquer som; na notação tradicional, cada valor de nota tem uma pausa equivalente.
- **PERCUSSÃO:** Instrumentos executados sacudindo-se ou percutindo-se uma membrana, placa ou barra de metal, madeira ou outro material rígido.
- **PIANO:** Instrumento de teclado que se distingue pelo fato de suas cordas serem percutidas por martelos. Desempenhou papel fundamental na vida musical profissional e doméstica a partir da segunda metade do século XVIII.
- **PULSO:** Está ligado ao ritmo; funciona como seu regulador.
- **SONS ASCENDENTES:** Sequência de sons sucessivos que caminham do grave para o agudo imitando um movimento de subida.
- **SONS DESCENDENTES:** Sequência de sons sucessivos que caminham do agudo para o grave imitando um movimento de descida.
- **SONORIZAÇÃO:** Criação de um ambiente sonoro para determinada cena ou situação.
- **TECLADO:** Um conjunto de alavancas (teclas) que aciona um mecanismo como o órgão ou piano, os teclados modernos são eletrônicos, e também possuem recursos digitais.
- **TIMBRE:** termo que descreve a qualidade ou o colorido de um som; o que dá a característica específica de cada fonte sonora.
- **VOLUME:** Uma das propriedades do som, está ligado a amplitude e alcance sonoro.

- **XILOFONE**: Instrumento de percussão consistindo em certo número de lâminas de madeira, proporcionalmente dimensionadas. É encontrado na música tradicional de várias culturas. Pode ter ancestralidade africana ou asiática.

APÊNDICE 3

Lista de Presença

Música - Jussara													
Nome	05/04	07/04	12/04	14/04	19/04	26/04	28/04	06/05	10/05	12/05	14/05	17/05	31/05
Ana Laura Bonassi	o	o	o	o	F	o	o	F	o	F	/	/	/
Ana Laura Moreira	F	o	F	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o
Bianca S. Pires	o	o	o	o	o	F	F	/	/	/	/	/	/
Danilly E. M. Oliveira	o	o	o	F	o	o	o	o	/	/	/	o	o
Enzo G. V. Mutti	o	o	F	F	F	F	F	/	/	/	/	/	/
Giovana A. Basso	o	o	o	o	o	o	o	/	/	/	/	o	o
Giovana Christolan	F	o	F	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o
Jhullyany Costa	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o
Karoline Uribe	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o
Laura Karis	o	o	F	o	F	o	o	o	o	o	o	o	o
Lais Quellis	o	o	o	F	o	o	o	F	o	o	o	/	/
Rafael A. Silva	o	o	o	F	o	o	F	o	F	o	o	/	/
Raissa A. dos Santos	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o
Sarah Goto	o	o	F	o	F	F	F	/	/	/	/	/	/
Sofia Leoni	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o
Yasmin C. Lameu	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o
Victoria Favero	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o
Yugo	/							o	o	o	o	/	/

APÊNDICE 4



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

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

Fone/fax: (16) 3351-8356

CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil

e-mail: secppge@power.ufscar.br



Termo de consentimento livre e esclarecido

Seu/sua filho (a) _____ está sendo convidado (a) para participar da pesquisa de Mestrado da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), linha Práticas Sociais e Processos Educativos, sob o título “Uma Práxis dialógica possível nos processos educativos em música com crianças na perspectiva da educação não formal”, que será realizada nas atividades de educação musical realizadas no Programa Curumim, na unidade do SESC na cidade de Araraquara/SP. A qualquer momento, antes da conclusão desta pesquisa o (a) seu/sua filho (a) poderá desistir de participar e o Sr./Sra poderá retirar o consentimento. A recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição, assim como na relação desta com a criança. O objetivo deste estudo é de modo geral identificar e descrever como se dão os processos educativos em música com crianças, a partir da relação com a educadora em um contexto de educação não formal, se há possibilidades do exercício de uma práxis dialógica entre os mesmos, de forma que essas atividades de música sejam organizadas na coproposição de ideias. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais para qualquer outra situação que não seja relativa a esse estudo. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados em congressos ou revistas científicas.

A proposta desta pesquisa é pertinente, pois a criança será vista como sujeito e também propositora das experiências musicais desenvolvidas. Será observado seu processo de apreensão e suas relações com a música, suas expressões musicais, suas ideias que também serão parte das dinâmicas propostas e as relações de convivência com a educadora e as outras crianças. Assim, pretende-se contribuir com reflexões que poderão fomentar o conhecimento de professores que atuam na educação musical com crianças, bem como contribuir na sistematização dos processos de ensinar/aprender que acontecem nesse espaço de educação não formal, visando melhorias e contribuições na qualidade dos processos educativos considerando o desenvolvimento humano e o desenvolvimento musical pautados no diálogo.

Será realizada uma pesquisa qualitativa, com observação participante, utilizando-se de diário de campo como principal instrumento para coleta de dados. A pesquisadora participará ativamente como proponente das atividades com o cuidado de agregar e considerar as ideias advindas das crianças em todo o processo de planejamento e organização das atividades que serão realizadas em momentos semanais com um grupo de crianças inscritas no Programa Curumim do SESC na cidade de Araraquara/SP. Também serão utilizadas imagens fotográficas e desenhos feitos pelas crianças como instrumento de coleta de dados em todas as atividades. Essas imagens/desenhos só serão utilizadas em textos científicos, conforme indicado anteriormente. Como aquisição e complemento dos dados, serão realizadas ao final de cada encontro, sessões de rodas de conversa com as crianças.

A seleção dos sujeitos participantes da pesquisa será feita considerando os participantes das atividades de música, crianças inscritas no Programa com idade entre 07 e 12 anos de idade, que se mostrarem voluntariamente interessados.

Seu/sua filho(a) participará desta pesquisa nos momentos das atividades de música que serão oferecidas em dois dias da semana ainda a combinar em horário regular do Programa que abrange das 14h às 17h30, de terça a sexta feira. Consistirá na participação dele(a) em situações provenientes destes momentos.

Há o risco de que as crianças colaboradoras desta pesquisa sintam-se incomodadas no decorrer dos encontros e das interações com colegas ou com a educadora nas atividades, ficando desconfortáveis, cansadas, tímidas, com medo ou constrangidas nesses momentos lúdicos, musicais e de criação propostos e diante de uma câmera. Para minimizar tais riscos, a pesquisadora compromete-se em respeitar os colaboradores desta pesquisa agindo de maneira ética acolhendo, conversando e incentivando as suas relações com as mesmas e com as outras crianças, além de interromper o processo de fotos ou abordagens até que as crianças se sintam novamente confortáveis. Caso os colaboradores não se sintam à vontade para participar da pesquisa, podem recusar participar a qualquer momento sem prejudicar sua convivência no programa.

Quanto aos benefícios, esta pesquisa poderá contribuir de maneira satisfatória para que as crianças ampliem suas relações sociais e conheçam novas maneiras de se expressarem musicalmente, além de contribuírem para novas ideias na organização dos processos de aprendizagem em música com crianças. Elas estarão em um contexto que proporcionará o contato com diversos materiais lúdicos, instrumentos e outros elementos para criação musical, para que possam ter subsídios para se expressarem e efetivamente participarem. Assim, a possibilidade de participação nesta pesquisa poderá contribuir com a sua formação e desenvolvimento integral uma vez que possibilitará espaços para sua livre expressão, além do mais, essa pesquisa também visa contribuir para dar visibilidade às ações e resultados realizadas com as crianças em uma perspectiva da educação não formal, campo de estudo e conhecimento em construção no Brasil.

Para o processo de autorização da pesquisa junto aos pais das crianças, realizaremos um momento de reunião com todos os pais, para conversarmos sobre a proposta da pesquisa. A reunião será coletiva e antecederá a coleta de dados. Nessa conversa, esclareceremos sobre os objetivos da pesquisa, o instante de coleta e análise de dados e riscos e benefícios para as crianças. Após os devidos esclarecimentos, convidaremos à leitura e assinatura do TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em 2 vias). Esclareceremos ainda que a qualquer momento os pais poderão avisar da desistência da criança, sendo que a mesma não sofrerá prejuízo em relação ao seu processo de ensino e aprendizagem nas atividades de música do Programa Curumim, continuando a participar das ações do Programa normalmente. Também informaremos que os gastos em relação ao desenvolvimento da pesquisa serão de responsabilidade exclusiva da pesquisadora.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre a atividade, sobre a pesquisa e sobre a participação do (a) seu/sua filho(a), agora ou a qualquer momento.

Jussara Aparecida de Paula Justino

Mestranda do PPGE/UFSCar, orientada pela Prof. Dra. Ilza Zenker Leme Joly
End: Avenida Pedro Aranha do Amaral, 550. Jardim São José, Araraquara - SP.
e-mail: justinomusik@gmail.com
Fone: (16) 9 9761 00 51

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação do meu/minha filho(a) na pesquisa e concordo com a participação dele(a).

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, ___/___/2016

Nome do sujeito da pesquisa (criança)

Nome completo e legível do responsável

Assinatura do responsável

e-mail ou telefone do responsável

ANEXO 1**Termo de autorização para veiculação de imagem****TERMO DE COMPROMISSO**

O **SESC CURUMIM** é um programa de desenvolvimento infantil, voltado para crianças de 7 a 12 anos, de terça a sexta das 14h às 17h30. O SESC não se responsabiliza pela criança no trajeto da residência à unidade e vice-versa, bem como pela permanência da criança na unidade fora dos horários das atividades, ficando esta orientação sob responsabilidade dos pais.

Também é responsabilidade dos pais informar os instrutores sobre faltas, ficando acertado que faltas sem justificativas acarretam o desligamento da criança do Programa.

Eu, _____ declaro verdadeiras as informações acima descritas e autorizo meu filho (a) a participar do projeto Curumim nos termos propostos.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA VEICULAÇÃO DE IMAGENS

Pelo presente instrumento, eu _____ residente à _____ telefone _____ CPF _____, RG _____, emissor _____ Responsável pelo menor _____.

Autorizo o Serviço Social do Comércio - SESC, Administração Regional no Estado de São Paulo (CNPJ/MF 03.667.884/0001-20), com sede nesta Capital na Av. Álvaro Ramos, 991, entidade privada de assistência social, a realizar a fixação de imagem (fotografias, vídeos e afins) para fins de divulgação do Programa Curumim e demais atividades infanto-juvenis realizadas pela instituição.

O Foro da Comarca de São Paulo é eleito como o único competente para dirimir quaisquer dúvidas oriundas do presente instrumento, com renúncia expressa de qualquer outro, por mais privilegiado que o seja. Desta forma, firma-se o presente, na presença das testemunhas abaixo, em caráter irrevogável e irretratável, obrigando-se por si, herdeiros e sucessores.

Araraquara _____ de 20 _____

Assinatura do responsável

REMATRÍCULA

Assinatura do Responsável

2018 _____ / ____ / ____

2019 _____ / ____ / ____

2020 _____ / ____ / ____

2021 _____ / ____ / ____

ANEXO 2

Autorização da instituição (SESC) para desenvolvimento da pesquisa



SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO
Administração Regional no Estado de São Paulo
Araraquara, 19 de janeiro de 2016

DECLARAÇÃO

Confirmamos que a pesquisadora Jussara Aparecida de Paula Justino, aluna regularmente matriculada no programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), está autorizada a desenvolver a pesquisa de Mestrado que tem como título ainda em construção : **Uma práxis dialógica possível nos processos educativos em música com crianças, na perspectiva da educação não formal**, que será realizada no Programa Curumim nesta Instituição.


Daniel Hanai
Gerente SESC Araraquara
SESC Araraquara


Fernando Machado

Coordenador do programa Curumim/ Sesc Araraquara

Fernando A. Baptista Machado
Programação
SESC Araraquara