

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

MARIANA GALON DA SILVA

**Criação Musical Coletiva com Crianças: Possíveis Contribuições para
Processos de Educação Humanizadora**

São Carlos

2015

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

**Criação Musical Coletiva com Crianças: Possíveis Contribuições para
Processos de Educação Humanizadora**

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

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

São Carlos

2015

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S586cm Silva, Mariana Galon da.
Criação musical coletiva com crianças : possíveis
contribuições para processos de educação humanizadora /
Mariana Galon da Silva. -- São Carlos : UFSCar, 2015.
146 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2015.

1. Educação musical. 2. Criação musical coletiva. 3.
Processo educativo. 4. Humanização. 5. Criança. I. Título.

CDD: 372.87 (20ª)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

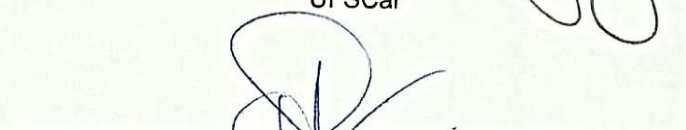
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

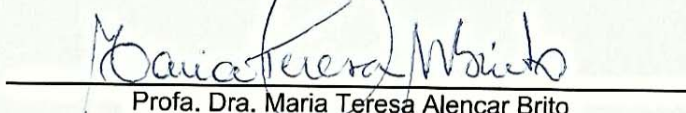
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Mariana Galon da Silva, realizada em 06/02/2015:



Prof. Dra. Ilza Zenker Leme Joly
UFSCar



Prof. Dra. Aline Sommerhalder
UFSCar



Prof. Dra. Maria Teresa Alencar Brito
USP

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Maria Teresa e Ivo.

Ao Lú.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe e ao meu pai pelas renúncias e sacrifícios, e principalmente por me ensinarem o amor.

Ao meu esposo Luiz Henrique, pelo companheirismo, convivência, conversas e por ter segurado a minha mão durante todo este processo.

Aos meus amigos queridos por compartilharem ideias e vivências que contribuíram para minha formação e para a elaboração deste trabalho.

À querida Prof.^a Dr.^a Ilza Zenker Leme Joly, amiga e orientadora, pelos ensinamentos, pela compreensão e por ter me apresentado uma nova face da vivência acadêmica.

À Prof.^a Dr.^a Aline Sommerhalder, e à Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Alencar de Brito pela disponibilidade e contribuições.

A todos os professores, professoras, alunos e alunas da linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos” pelos valiosos momentos de colaboração, estudo, reflexão e diálogo.

Ao Lucas Galon e ao Projeto Tocando à Vida por possibilitarem a realização desta pesquisa.

Às minhas crianças compositoras, meninas e meninos que foram os atores principais do processo de pesquisa sem os quais este trabalho não seria possível.

Este trabalho foi desenvolvido na Linha de Pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos” da Área Processos de Ensino e Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

RESUMO

Esta dissertação buscou investigar os processos educativos originados da prática social da criação musical coletiva. Por meio da pesquisa aqui apresentada buscou-se analisar os processos educativos gerados a partir de 5 atividades de criação musicais coletivas realizadas por crianças que participam do projeto social Tocando à Vida, Ribeirão Preto SP, a fim de identificar se esses processos que contribuem para a formação musical, também contribuíram para a formação humana destas crianças. Compreendem-se as atividades de criação musical coletivas como práticas sociais que favorecem a convivência pautada no diálogo e na colaboração, Desse modo, buscamos compreender como tais atividades podem contribuir para uma educação musical humanizadora. Entendemos educação musical humanizadora como aquela que não dicotomiza a formação musical do indivíduo da sua formação humana. Ambas caminham juntas em prol de um ensino musical de excelência em que os educandos podem explorar, experimentar, sentir, pensar, questionar, criar, discutir, argumentar etc. Para a investigação que nos propomos realizar, foi adotada a metodologia da pesquisa participante em que a coleta de dados partiu de uma inserção dentro desse espaço, para que as observações desses processos educativos acontecessem no convívio com as crianças durante a realização das atividades de criação musical coletiva. O Projeto Tocando à Vida, Ribeirão Preto SP oferece aulas coletivas gratuitas de instrumentos musicais para crianças de 06 a 13 anos. As inserções com objetivo de coletar dados ocorreram no decorrer de 8 meses, em que participaram das atividades de criação musical coletiva propostas 10 crianças. As coletas de dados foram feitas por meio da observação das atividades, e de rodas de conversas realizadas após as atividades. Como recursos de memória foram utilizados os registros em diário de campo e a gravação das rodas de conversas e das criações musicais das crianças. Os autores e autoras que nortearam a análise dos dados foram Paulo Freire, Ernani Maria Fiori, Enrique Dussel, Carlos Rodrigues Brandão, Hans-Joachim Koellreutter, Maria Teresa Alencar de Brito, Jorge Larrosa Bondia entre outros. Como resultado foi possível observar as transformações nas relações entre as crianças, no que diz respeito ao desenvolvimento do diálogo pautado na amorosidade, conquista da autonomia e a busca pela humanização. A análise sobre os processos educativos que são gerados da prática social que ocorrem durante atividades de criação musical coletiva dentro do Projeto Tocando a Vida pode contribuir para uma mudança de visão sobre esse tipo de atividade, gerando um favorecimento da formação humana de crianças que aprendem música.

Palavras-chave: Criação musical coletiva; Processos Educativos; Humanização; Criança; Convivência.

ABSTRACT

This dissertation sought to investigate the applicants educational processes of social practice of collective musical creation. Through the research presented here aimed to analyze the educational processes generated from 5 collective musical creation activities for boys and girls in social project “Tocando à Vida”, from Ribeirão Preto, in order to identify whether these processes contribute to the formation these human male and female students. The collective musical creation activities such as social practices, understand that favor togetherness guided dialogue and collaboration, thereby, we seek to understand how these activities can contribute to humanizing music education. For research we propose to carry out the methodology of participatory research where data collection started from an insert within that space was adopted so that observations of these educational processes happen in contact with students and students during the performance of music creation activities collective. The Project Playing to Life, Ribeirão Preto SP provides free group lessons of musical instruments for children 06-13 years. The inserts in order to collect data occurred in the course of eight months, which participated in the activities of collective musical creation proposals 10 male and female students. The data collections were made by observing the activities, and wheels of talks held after the activities. As memory resources records in field diary and recording the wheels of conversations and musical creations of the students were used. The authors that guided the analysis were Paulo Freire, Ernani Maria Fiori, Enrique Dussel, Carlos Rodrigues Brandão, Hans -Joachim Koellreutter , Maria Teresa Alencar de Brito, Jorge Larrosa Bondia, among others. As a result it was possible to observe the changes in the relations between male and female students, with regard to the development of guided dialogue in loveliness, conquest of autonomy and the search for the humanization. The analysis of the educational processes that are generated social practice occurring during collective musical creation activities within the Project Tocando à Vida can contribute to change of view on this kind of activity, generating a favoring of human formation of children who learn music.

Keywords: Collective Musical Creation; Educational Processes; Humanization; Children; Coexistence

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<i>Figura 1: Escola municipal onde funciona o Projeto Tocando a Vida, Ipiranga.....</i>	<i>56</i>
<i>Figura 2: Execução da criação sobre “Trem”</i>	<i>78</i>
<i>Figura 3: Crianças batendo a cadeira no chão simulando um trovão.....</i>	<i>79</i>
<i>Figura 4: Av. Dom Pedro I</i>	<i>81</i>
<i>Figura 5: Primeiro grupo apresentando.....</i>	<i>82</i>
<i>Figura 6: Crianças batendo as carteiras simulando batidas de carro.....</i>	<i>83</i>
<i>Figura 7: Grupo de meninas apresentando a criação musical sobre “agua”</i>	<i>86</i>
<i>Figura 8: Apresentação do grupo dos meninos sobre o tema “agua”</i>	<i>88</i>
<i>Figura 9: Kokimoto e Goku combinando a execução do exercício criado.....</i>	<i>90</i>
<i>Figura 10: Exercício criado pelo grupo dos meninos</i>	<i>90</i>
<i>Figura 11: Crianças tentando realizar o exercício juntos.....</i>	<i>91</i>
<i>Figura 12: Exercício criado pelo grupo das meninas.....</i>	<i>91</i>
<i>Figura 13: Grupo das meninas apresentando seu exercício.....</i>	<i>92</i>

LISTA DE TABELAS

<i>Tabela 1. Atividades de criação musical realizadas em campo.....</i>	<i>60</i>
<i>Tabela 2. Divisão das categorias e falas.....</i>	<i>67</i>
<i>Tabela 3. Evolução da mudança de comportamento das crianças.....</i>	<i>123</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1.REFERÊNCIAL TEÓRICO.....	20
1.1.Práticas sociais e processos educativos	21
1.2. Processos Educativos e Humanização.....	24
1.2.1. Humanização e Desumanização.....	24
1.2.2. Educação musical humanizadora.....	29
1.3. Criação	38
1.3.1. A essência ontológica do ser humano: criar e recriar	38
1.3.2. Criação musical	44
2.METODOLOGIA.....	54
2.1 O projeto Tocando a Vida	55
2.2. Perfis dascrianças participantes	57
2.3. Atividades de criação musical coletiva realizadas	59
2.4. Caminho metodológico.....	61
3.RESULTADOS	69
3.1. Descrição das atividades de criação musical em grupo.....	70
3.1.1.Criando ritmos e convivendo com as diferenças.....	71
3.1.2. Está vindo um trem ou uma tempestade?	75
3.1.3. Sons de Ribeirão Preto.	80
3.1.4. Elementos da natureza.....	84
3.1.5. Finalizando o ciclo de criações musicais coletivas.	89
3.2. Breve relato dos acontecimentos das aulas entre uma atividade e outra	93

4. ANÁLISE DE DADOS.....	95
4.1. Do conflito e competição ao diálogo.....	96
4.1.1. Diálogo.....	103
4.2. Autonomia e comprometimento com o outro.....	107
4.3. Musicalidade criativa.....	113
4.4. Cooperação e partilha na convivência, que geram transformações.....	119
5.ALGUMAS PALAVRAS	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
APÊNDICE	139
ANEXOS	141

INTRODUÇÃO

Ao iniciar uma pesquisa no campo das práticas sociais e processos educativos não posso ignorar as práticas sociais que me trouxeram até este presente. Apresentar a minha trajetória faz-se necessário para a compreensão do porquê desta pesquisa. Segundo Brandão (2003) a ciência é feita por pessoas que exercem escolhas e tem preferências, de modo que não é possível excluir a sua subjetividade do ato de pesquisar. Freire aponta que não é possível uma presença neutra no mundo.

[...] na medida em que nos tornamos capazes de transformar o mundo, de dar nome às coisas, de perceber, de entender, de decidir, de escolher, de valorar, de, finalmente, *eticizar* o mundo, o nosso mover-nos nele e na história vem envolvendo necessariamente *sonhos* por cuja realização nos batemos. Daí então, que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra (FREIRE, 2000, p.17).

Certamente minha trajetória até a presente pesquisa iniciou-se com meu contato íntimo com a música. Esse contato deu-se na minha primeira infância.

Cresci ouvindo as histórias do meu bisavô “cantador” de fados, que reunia seus filhos aos finais de semana para que, cada um com seu instrumento, fizessem música. Esses fados são cantados ainda hoje pela minha avó materna, e na infância eu os ouvia executados por ela, com meu avô no acordeon e minha mãe no violão. De certo modo, mesmo não tendo frequentado escolas de música, essa vivência me musicalizou, em um ambiente não escolar. Foi a partir dessas vivências que aos 11 anos, nasceu o desejo de tocar violoncelo. Na época não pude iniciar o estudo do instrumento pelo alto custo das aulas e do próprio instrumento. Anos mais tarde, graças aos esforços dos meus pais, pude iniciar as aulas de violoncelo, já com 16 anos de idade.

Até então a música era uma paixão, mas não pretendia tê-la como profissão, não por falta de vontade, mas por acreditar que iniciei meus estudos tardiamente. Três anos após iniciar meus estudos, por conta da insistência do meu irmão, também músico, e de amigos, prestei o vestibular no recente curso Educação Artística com Habilitação em Música Departamento de música – ECA- USP Ribeirão Preto.

Ingressei na universidade e as circunstâncias ali ocorridas e vivenciadas me fizeram uma educadora, despertando-me ainda um interesse em trabalhar na área.

Logo que me formei fui convidada a trabalhar em um projeto social que oferecia ensino de instrumentos musicais coletivos. O meu conhecimento sobre o ensino coletivo era mínimo, e a minha experiência com o aprendizado e ensino de violoncelo sempre foram com aulas particulares, com ensino tutorial, no entanto, aceitei o cargo de educadora no projeto, mesmo

desacreditando que o ensino coletivo de instrumentos de cordas era possível. Graças a minha inconclusão pude vivenciar na prática educacional como o ensino coletivo de instrumentos trazia em seu bojo diversos benefícios. Quanto mais envolvida estava com aquela prática, mais me interessava por ela, nasceu também um grande interesse por trabalhos sociais, e minha visão sobre a função da música na sociedade ganhou novo sentido. Na prática me fiz educadora musical, preocupada com a formação humana dos meus educandos, percebendo que o ensino musical não pode ignorar essa formação.

Em 2009 um novo desafio foi posto diante de mim: fui convidada a dar aulas de música na educação regular. Como educadora musical no Colégio Adventista de Ribeirão Preto, deparei-me com uma realidade diferente de tudo que havia vivido no ensino de música até então. Encontrei novos desafios e novas experiências. A música, enquanto disciplina e área do conhecimento na educação básica, ainda é recente e precisa vencer barreiras e preconceitos para conquistar o seu lugar de direito dentro da escola. Vivenciei essa realidade na prática, e dentro desse contexto busquei uma mudança de visão através da seriedade do trabalho e de propostas envolvendo toda a comunidade escolar. Nos quatro anos em que atuei nesse Colégio a música foi vista com seriedade, não fazendo parte somente das datas comemorativas da escola.

Nesse mesmo ano houve uma mudança das diretrizes educacionais do projeto social em que eu trabalhava, e as novas diretrizes exigiam que adotássemos o modelo (T)EC(L)A, do educador musical Swanwick. Esse modelo considera, entre outros fazeres musicais, a composição como fundamental no processo da aprendizagem musical. Foi nesse período que comecei a trabalhar com criação musical coletiva tanto no projeto social, quanto no Colégio Adventista.

Nesse período pude observar a falta de motivação dos meus colegas e principalmente a descrença daqueles que trabalhavam com música erudita com as atividades de criação musical.

Ao longo desses 5 anos, com base em minha experiência com criação musical, pude observar que essas experiências são essenciais para o desenvolvimento musical do educando. Desde o início, o trabalho foi feito em salas coletivas, e por esse motivo as atividades eram oferecidas para grupos de educandos.

Com o tempo observei que, além das benesses musicais, a criação musical coletiva também poderia contribuir para o desenvolvimento humano desses educandos.

O produto dessas atividades era a intersecção do material sonoro dos educandos, fruto de diálogos travados por eles.

Se os educandos educavam-se durante essas relações e como isso ocorria eram questões que surgiam a partir da observação dessas práticas.

Atualmente, como educadora no Projeto Tocando a Vida¹, município de Ribeirão Preto – SP, creio ser relevante uma pesquisa que procure identificar processos educativos que estejam presentes dentro desses círculos de diálogos e interações que ocorrem durante as criações musicais em grupo de crianças, por acreditar que tais momentos de criação musical são práticas sociais, tendo em vista que “práticas sociais decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes, natural, social, cultural em que vivem” (OLIVEIRA et al, 2009, p.4). Desse modo, em minha pesquisa, buscarei compreender algumas das contribuições da convivência e do diálogo, não só para o ensino de música, mas para a formação humana das crianças.

A escolha do Projeto Tocando a Vida como campo de pesquisa ocorreu em razão deste desenvolver a prática de ensino coletivo² de instrumentos musicais, o que favorece atividades de criação musical coletiva e por ser um ambiente que proporciona grande interação entre os educandos também fora de sala de aula, nos arredores do projeto. Os sujeitos da pesquisa foram crianças de 6 a 13 anos que frequentam esse projeto.

Temos como temas centrais dessa pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos, Humanização e Criação Musical. A revisão da literatura sobre esses temas foi realizada tendo como foco revistas científicas, anais de congressos em educação e educação musical, dissertações de mestrado e tese de doutorado. Foi feito um levantamento dos artigos publicados na Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) entre os anos de 1992 a 2012, (revista nº 01 à revista nº 27); na Revista da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) entre os anos de 1995 a 2009, (revista nº 0 à revista nº 42); Revista *Atravez* (Caderno de Estudo- Educação musical nº 1 a 6) nos anais dos congressos da ABEM entre os anos de 2001 a 2012; nos anais dos congressos da ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música) entre os anos de 1990 a 2013; banco de teses da CAPES, Scielo e 5 teses de doutorado. As palavras chave de busca foram: criação, criação musical, composição, improvisação, práticas criativas, criatividade musical, criação

¹ Projeto sociocultural vinculado a Orquestra Sinfônica de Ribeirão Preto que oferece aulas de instrumentos musicais. O projeto atende crianças de 6 a 13 anos matriculadas nas escolas municipais filiadas ao projeto.

² Na educação musical o ensino coletivo é aquele em que temos vários educandos em uma mesma sala de aula, aprendendo e tocando ao mesmo tempo. Contrário do que ocorre no ensino tutorial, em que há apenas um educador para um educando.

musical e humanização. Parte do material coletado nesta revisão de literatura serviram como referência bibliográfica da pesquisa realizada.

Apesar de não encontrar pesquisas diretamente ligadas à temática de atividades de criação musical coletiva e processos humanizadores para me orientar em tal temática foi possível encontrar pesquisas como de Beineke (2010), Maffioletti (2004), Lorenzi (2007), que, ao investigar o processo criativo em crianças e adolescentes, apresentaram como resultados a colaboração e a sociabilização envolvida na atividade de criação coletiva.

Desse modo, essa pesquisa também se justifica pela colaboração com a construção de conhecimentos sobre criação musical que direcionam o olhar para os processos educativos dela gerados, e a relação desses processos com uma educação musical humanizadora.

Diante do exposto, a questão levantada foi: Em que aspectos as atividades de criação musical coletiva estabelecidas em grupos de educandos do Projeto Tocando a Vida, contribuem para uma educação humanizadora?

Com base nessa questão, essa pesquisa tem como objetivos: descrever e compreender etapas do processo de criação musical coletiva; destacar os processos educativos decorrentes da prática social de criação musical coletiva estabelecida em grupos de educandos do Projeto Tocando a Vida; analisar se os processos educativos decorrentes da criação musical coletiva contribuem para uma educação humanizadora.

Sendo assim, este trabalho inicia com um capítulo denominado Referencial Teórico dividido em 3 subtítulos. No primeiro são expostos o conceito de práticas sociais e processos educativos, que fazem parte da elaboração conceitual da linha de pesquisa em que este trabalho está inserido. Conceitos fundamentais para compreensão da prática social de criação musical coletiva, investigada nesse trabalho.

No segundo subtítulo abordo os processos educativos humanizadores, e para a compreensão desses processos clarifico o conceito freiriano de humanização e desumanização, e sua relação com a educação musical. Ao se pretender analisar processos educativos humanizadores na criação musical coletiva, faz-se necessário definir o que entendemos por educação musical humanizadora.

No terceiro e último subtítulo, discorro sobre a criatividade como essência humana; como essa criatividade se apresenta na criança, e no fazer musical. Apresento também o referencial teórico sobre criação musical e os pressupostos da pesquisa realizada.

No segundo capítulo apresento qual foi a metodologia que foi o suporte dessa pesquisa, bem como o referencial metodológico utilizado. Para contextualizar o leitor sobre o campo de

pesquisa, discorro sobre o Projeto Tocando a Vida, as crianças que participaram da pesquisa e finalizo apresentando o caminho metodológico da pesquisa.

No terceiro capítulo denominado como “Resultados”, descrevo as atividades de criação musical coletivas realizada em campo, e os resultados destas atividades.

No quarto capítulo denominado “Análise de dados”, apresento a análise dos resultados, divididas por categorias. Neste momento, os resultados serão articulados com o referencial teórico, base da pesquisa.

Finalizo com algumas palavras sobre as reflexões oportunizadas pelo processo de elaboração desta pesquisa, as implicações deste trabalho para a educação musical e também lanço olhares para possíveis desdobramentos futuros deste trabalho.

1.REFERENCIAL TEÓRICO

*Por aqui
o homem também é um
ourives;
esse pedala a máquina
e gira, moldando à mão
um mundo
de eixo-desfigurado
(FRAZON, 2009, p. 64)*

1.1. Práticas sociais e processos educativos

No fluxo contínuo da vida, nos encontramos, distanciamos, nos fazemos e refazemos em uma constante transformação no mundo. A vida é um processo contínuo de conhecimentos e criação. Nessa transformação que se dá no viver, nos relacionamos com o outro e criamos vínculos de cooperação. Desse modo, “vivemos com os outros seres vivos, e, portanto compartilhamos com eles o processo vital. Construimos o mundo em que vivemos durante as nossas vidas. Por sua vez, ele também nos constrói ao longo dessa viagem comum” (MATURANA; VARELA, 2004, p. 10). Esse processo de constante construção conjunta dos seres humanos só é possível por conta de sua inconclusão. Freire (2011 a/b) define homens e mulheres como seres inconclusos, conscientes de sua incompletude, o que possibilita várias possibilidades de caminhos vitais.

Essa dinâmica da vida que leva ao encontro e à partilha proporciona que pessoas se eduquem através de práticas sociais em diferentes ambientes. “Se a vida é um processo de conhecimento, os seres vivos constroem esse conhecimento não a partir de uma atitude passiva e sim pela interação” (MATURANA; VARELA, 2004, p. 12).

Pretende-se com essa pesquisa destacar os processos educativos desencadeados na prática social da criação musical coletiva. Para tanto faz-se necessário compreender com mais clareza, através do estudo de pesquisas na área, o que são práticas sociais e porque delas são gerados processos educativos.

Pesquisas em práticas sociais nos apontam que as pessoas se fazem e refazem no mundo nos encontros e desencontros, por meio da convivência e da interação. Desse modo, nos constituímos em práticas sociais nos mais diversos meios e ambientes (OLIVEIRA et al, 2009).

Compreendemos que “práticas sociais decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes, natural, social, cultural em que vivem” (OLIVEIRA et al, 2009, p. 4), transmitindo valores e significados, criando identidades dentro de uma sociedade. Como fazem parte do encadeamento da vida, práticas sociais estão presentes em toda a história da humanidade, nas mais diversas culturas que se organizam em sociedade, e permitem que as pessoas se construam, se eduquem na coletividade (OLIVEIRA et al, 2009).

Entendemos também que toda prática social desencadeia processos educativos. De maneira que o aprendizado “para a vida” dentro das mais diversas sociedades ocorre pela interação, pelas experiências que se tem junto, ou seja, das práticas sociais. Interação e vivência que é um processo contínuo e permanente, em que as pessoas se educam na convivência. Desse

modo, é possível considerar que o aprendizado e a educação não estão restritos e destinados somente à educação escolar, eles ocorrem em vários momentos e ambientes, dentro e fora da escola, em que há convivência e comunhão entre as pessoas.

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca (MATURANA, 1998, p. 29).

Acreditando que “eu me construo enquanto pessoa no convívio com outras pessoas; e, cada um ao fazê-lo contribui para a construção de ‘um’ nós em que todos estão implicados” (OLIVEIRA et al., 2009, p.1), e que as pessoas se educam na coletividade através da interação, essa pesquisa será desenvolvida objetivando a inserção dentro de uma determinada prática social, participando ativamente com as pessoas que fazem parte dessa prática, a fim de reconhecer quais os processos educativos ali gerados.

Segundo Freire (2011b) homens e mulheres se criam e recriam no encontro, na comunhão das consciências, mediatizados pelo mundo, ou seja, em práticas sociais.

Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do eu simplesmente *vivendo*, histórica, cultural e socialmente *existindo*, como seres fazedores de seu “caminho” que ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao “caminho” que estão fazendo e que assim os refaz também (FREIRE, 2011a, p. 135).

Homens e mulheres autônomos constroem sua história através da troca e da partilha. E nesse encontro se educam uns com os outros, de maneira colaborativa, na convivência. É na comunicação e na fecundidade criativa do encontro que a vida humana ganha sentido (FREIRE, 2011b). A comunicação é o que proporciona pensarmos juntos, criarmos juntos, em práticas sociais, sem que haja superposição de uns sobre os outros, nem dominação, somente a fecundidade das relações fundamentadas no diálogo.

“O diálogo é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tú”, nesse encontro em que homens e mulheres refletem e agem sobre o mundo, o diálogo torna-se uma exigência existencial, pois “se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2011b, p. 109). Desse modo, os seres humanos só se reconhecem como tal no encontro com o outro.

Fiori (1986) aponta que o encontro de homens e mulheres no mundo, em que há a comunicação entre sujeitos, ou seja, a intersubjetividade, faz parte da constituição da consciência, é conscientização.

A comunicação das consciências (a intersubjetividade) supõe um mundo comum. Se cada um constituísse seu mundo, esse não poderia ser a mediação para o encontro das consciências, e estas se comunicariam sem o mundo – o que não é o caso, pois somos seres encarnados – ou não se comunicariam. Uma vez mais: as consciências não se encontram, mas se constituem em intersubjetividade originária (FIORI, 1986, p.5).

Desse modo, práticas sociais pautadas no encontro e no diálogo podem ser práticas sociais conscientizadoras e educativas, já que para Fiori “educação e conscientização se implicam mutuamente” (FIORI, 1986, p.3).

No entanto, as relações dialógicas, em que os seres humanos se educam e se libertam, só são possíveis quando há humildade, respeito e a amorosidade. “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens não me é possível o diálogo.” (FREIRE, 2011b, p. 111).

Nesse sentido, Maturana e Varela complementam o pensamento de Freire quando manifestam que o diálogo, o *linguagear*, é elemento central na relação que produz o conhecimento e esta só é possível quando há amor.

O central na convivência humana é o amor, as ações que constituem o outro como um legítimo outro na realização do ser social que tanto vive na aceitação e respeito por si mesmo quanto na aceitação e respeito pelo outro (MATURANA, 1998, p. 32).

O amor, definido pelos autores como aceitação do outro com legítimo outro na convivência, é a emoção fundamental nas relações sociais. Nas práticas sociais em que o amor e o respeito fazem-se presentes, por meio do diálogo, as pessoas se educam em comunhão e conservam no viver o mundo que vivem com o outro, no conviver. “[...] Sem amor, sem aceitação ao outro ao nosso lado, não há socialização, e sem socialização não há humanidade. Só temos o mundo que criamos com o outro, e que só o amor nos permite criar esse mundo em comum” (MATURANA; VARELA, 2004 p. 253).

Acreditamos que práticas sociais fundamentadas no diálogo, no respeito e na amorosidade conduzem a processos educativos humanizadores. No entanto, nem todas as práticas sociais apresentam essas características, de modo que nesse caminho da vida trilhado junto como o outro, diante de sua inconclusão, homens e mulheres podem fazer parte de práticas sociais que conduzam a processos educativos humanizadores ou desumanizadores.

1.2. Processos Educativos e Humanização.

1.2.1. Humanização e Desumanização.

A humanização³ é a incessante busca de homens e mulheres pela sua vocação ontológica de *ser mais*⁴. Busca que só é possível diante do inacabamento de homens e mulheres e do mundo que “não é, está sendo” (FREIRE, 2000, p. 36). O ser humano inacabado e consciente do seu inacabamento se insere num permanente processo de esperançosa busca em ser sujeito de sua história, em pronunciar a sua palavra, por sua libertação.

A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas *com* o mundo e *com* os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. É neste sentido que mulheres e homens interferem no mundo enquanto os outros animais apenas *mexem* nele. É por isso que não apenas temos história, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna, portanto históricos (FREIRE, 2000, p. 20).

No entanto, nesse processo de busca pela sua humanização que se dá no constante da vida, homens e mulheres ora se humanizam, ora se desumanizam. O inacabamento de homem e mundo, e a dinâmica da práxis da vida, não são absolutas. De modo que mesmo aquele que exerce sua *práxis* libertadora e consciente em algum momento da sua trajetória pode oprimir e fazer parte de processos de desumanização. Por isso a esperançosa busca não cessa, ocorre durante toda a vida, confirmando a nossa historicidade. Nesse caminho da vida, trilhado junto como o outro, diante de sua inconclusão, homens e mulheres podem se humanizar ou desumanizar,

Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada

³ A palavra humanização na literatura aparece com diferentes significados. Nesse trabalho utilizaremos o conceito freiriano de humanização.

⁴ Para Paulo Freire a concepção de ser humano está intrinsicamente ligada ao conceito de *ser mais*. Ser mais é a própria vocação ontológica do ser humano, de existir na história em plenitude de consciência e práxis, se fazendo e refazendo no mundo de forma crítica, tendo assim diante de si as possibilidades que essa constante busca por *ser mais*, busca pela humanização lhe proporciona. “A *vocação para a humanização*, segundo a proposta freiriana, é uma característica que se expressa na própria busca do *ser mais* através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade. Essa busca de *ser mais*, de humanização do mundo, revela que a *natureza humana* é programada para *ser mais*, mas não determinada por estruturas ou princípios inatos.” (ZITKOSKI, 2010, p 369)

na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (FREIRE, 2011b, p.16).

Historicamente, os povos da América Latina foram marcados por fortes processos de desumanização e desenraizamento (DUSSEL, 1995).

Dussel (1992b) discorre sobre o mito da modernidade e desconstrói a visão de modernidade construída à partir da Europa. Na visão eurocêntrica, o ponto de partida para a modernidade são fenômenos intra-europeus. O autor propõe uma visão partindo de acontecimentos mundiais, em que o primeiro ponto de partida para a modernidade seria a colonização e o desenvolvimento do mercantilismo mundial e a segunda etapa seria a revolução industrial. Nessa visão, a América Latina faz parte do projeto de modernização como dominada, explorada, periferia de um determinado centro, vítima da modernidade (DUSSEL 1992a).

A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, corremos o risco de “amaciá-la” a invasão e vê-la como uma espécie de presente “civilizatório” do chamado Velho Mundo (FREIRE, 2000, p.34).

O autor também apresenta o pensamento eurocêntrico de Hegel e como nele se apresenta o “mito da modernidade”: “En esto consiste el "mito de la Modernidad", en un victimar al inocente (al Otro) declarándolo causa culpable de su propia victimación, y atribuyéndose el sujeto moderno plena inocencia con respecto al acto victimario”. (DUSSEL, 1992a, p 70). Desse modo, no “mito da modernidade” “la víctima inocente es transformada en culpable, el victimario culpable es considerado inocente” (Ibidem, p. 75).

A colonização violenta que experienciamos nos colocou como exterioridade em face de uma totalidade⁵ imposta pelos colonizadores, que nos categorizaram como coisas e não como seres humanos (DUSSEL, 1995).

Dussel aponta que o problema da totalidade vigente ocorre quando entendendo o mundo como *nosso*, essa totalidade passa a ser dominadora Assim homens são vistos como coisas passíveis de serem dominados. Quando a totalidade não reconhece o outro como igual, o

⁵ Para Dussel a totalidade é o mundo em que vivemos e reconhecemos através de nossas experiências. Dentro desse mundo o homem relaciona-se com coisas (ente), as reconhece, atribui a esses objetos valor, de modo que ganham sentindo em sua existência. O que não faz parte dessa totalidade é exterioridade, portanto não reconhecido como algo legítimo.

coisifica e o usa como meio de se chegar a seu projeto de existência. O que não é reconhecido pela experiência não pertence à totalidade. O outro é aquele que, estando além da totalidade, não é ouvido, reconhecido como ser, é negado e desenraizado.

Segundo Weil (1979) o enraizamento “é talvez a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana” (WEIL, 1979, p. 353) e que os desenraizados,

[...] não teriam senão dois comportamentos possíveis: ou caem numa inércia da alma quase equivalente à morte, [...] ou se jogam numa atividade que tende sempre a desenraizar, frequentemente pelos métodos mais violentos, aqueles que ainda não estão, ou não o estão, senão em parte (WEIL, 1979, p. 356).

No entanto, Freire aponta que mesmo em processos desumanizadores há aprendizados que podem nos levar à humanização. Com a violência colonial ficou o ensinamento do poder de decisão contra a sobreposição, a inconformidade diante das injustiças e principalmente o ensinamento de que somos capazes de decidir, de mudar o mundo, de melhorá-lo. “O ensinamento de que os poderosos não podem tudo; de que os frágeis podem fazer, na luta por sua libertação, de sua fraqueza a força com a qual vencem a força dos fortes” (FREIRE, 2000, p.34). Diante do exposto é possível mais uma vez reiterar o dinamismo dos processos educativos, em que em processos desumanizadores pode haver aprendizados que conduzem a busca por *ser mais*, ou seja, pela humanização.

Hoje esse movimento de coisificação se faz pela globalização e pelo domínio econômico do *centro pela periferia*, pela invasão cultural, pela dominação de classe, através de um sem-número de recursos e instrumentos de que os poderosos, neoimperialistas, se utilizam (FREIRE, 2000). Ainda há uma totalidade vigente que exclui os demais, desumanizando os seres humanos subjugados a esse sistema (DUSSEL, 1995).

Essa relação de dominação, em que há um opressor e um oprimido também se faz presente nas relações existentes no sistema educacional, principalmente nas relações entre professor/aluno (FREIRE, 2011b).

A ideia de um professor detentor do saber que o transmite aos educandos através de uma educação bancária⁶, ainda é recorrente dentro das salas de aulas.

[...] na relação opressora da educação bancária, o elemento básico é a prescrição, ou seja, falar da realidade como algo alheio à experiência existencial das pessoas, onde a sonoridade da palavra e o discurso

⁶ Paulo Freire define educação bancária como aquela em que o professor deposita o seu conhecimento nos educandos. “Dessa maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. [...] Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los” (FREIRE, 2011b, p 81).

domesticador dão o tom. Palavra quase sempre acompanhada de uma falsa generosidade, e que nunca a ultrapassa. Palavra alienada, pois reconhece a ignorância apenas no outro. Palavra alienante, pois nega a vocação para a humanização de todos os seres humanos e absolutiza a ignorância do outro, vendo nela a razão da existência do educador (OLIVEIRA, 2009, p. 4).

Nesses espaços muitas vezes são negados os processos educativos oriundos da coletividade e da convivência entre as pessoas, “o saber de experiência feito” (FREIRE, 2011a) do educando não é levado em conta na ação educativa. Em face de uma educação que nega a vocação de *ser mais* “o sujeito não se encontra mais no mundo que ajuda a reconstruir; nele, nesse mundo desumanizado, fica retido como objeto de outro sujeito: aliena-se” (Fiori, 1986, p. 7).

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em quaisquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que essas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente, *narradoras, dissertadoras*. [...] Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos (FREIRE, 2011b, p. 67).

Fiori (1991) aponta que a educação oferecida pelo sistema escolar pode ser um dos mais efetivos instrumentos de dominação. “Enganam-se, pois, os que pensam libertar os dominados integrando o maior número possível deles ao sistema escolar de dominação. Esta pseudodemocratização do ensino é a maneira mais eficaz de funcionalizar os dominados ao sistema de dominação” (FIORI, 1991, p. 87).

O autor reflete que a educação que conduz à libertação e à humanização é aquela que ocorre na permanente busca do homem em constituir-se e reconstituir-se, que se configura na comunhão social. Desse modo, a educação conduz o homem em direção à libertação. Considera assim que ou a educação é libertadora, ou ela não pode ser educação (FIORI, 1991).

Indo ao encontro do pensamento de Fiori, pesquisas no campo das práticas sociais e processos educativos nos mostram e apresentam exemplos de que os processos educativos gerados de práticas sociais, baseadas em relações de alteridade, em que homens e mulheres se fazem e refazem em comunhão, levam a processos de humanização (OLIVEIRA et al, 2009).

Dussel define alteridade como o estar cara-a-cara com o outro, reconhecendo-o como igual e essencial em minhas ações e em minha existência. É na aceitação do outro como legítimo que abrimo-nos ao diálogo, pois somente quando amo o outro posso escutar e confiar em sua palavra. “A pedagógica se desenvolve essencialmente na bipolaridade palavra-ouvido, interpretação-escuta, acolhimento da Alteridade para servir o Outro como Outro” (DUSSEL,

1977, p. 191). Argumenta que o processo de humanização e de libertação se apresenta na aceitação do outro enquanto sujeito de sua história, sendo sujeito participante do processo de humanização. Propõe que somente pelas relações baseadas na alteridade o processo de humanização torna-se viável. Considerando que a humanização é a libertação dos seres humanos propõe,

A ‘trans-modernidade’ como projeto mundial de libertação em que a Alteridade, que era co-essencial à Modernidade, igualmente se realize. [...] A ‘realização’ seria agora a passagem transcendente, na qual a Modernidade e sua Alteridade negada (as vítimas) se co-realizariam por mutua fecundidade criadora (DUSSEL, 2004, p. 60).

Para que nas práticas sociais entre os diferentes haja “mútua fecundidade criadora”, homens e mulheres precisam autovalorizar-se e reconhecerem suas práticas e culturas como legítimas. Desse modo, temos práticas sociais que não desumanizam, mas que geram processos educativos que possibilitam a criação de identidades sociais, que fomentam a autonomia, a criticidade, a valorização de si e dos outros, através de uma educação conscientizadora.

Fiori, ao refletir sobre o processo de conscientização e educação, pontua que ambas fazem parte do mesmo processo de humanização. Conscientização e educação estão intrinsecamente ligadas, pois ao tomar consciência de si, o ser humano refaz seu mundo, e ao refazê-lo se constitui nele. Desse modo, para o autor educar significa buscar a plenitude da condição humana, ou seja, é conscientizar (FIORI, 1986).

O autor aponta que é no diálogo que homens e mulheres se conscientizam na intersubjetividade das consciências, ou seja, o ser consciente se completa no reconhecimento do outro. Desse modo, recriar-se no mundo só é possível perante a tomada de consciência que leva homens e mulheres a historicizar-se, tornar-se sujeitos e criadores de sua cultura autônoma.

Fiori entende a cultura como a renovação de homens e mulheres humanizados no mundo. “A forma humana se recria em diferentes formas de vida na concretização histórica: a cultura se refaz e se reassume na diversidade das culturas” (FIORI, 1986, p. 7). Considera que a cultura autônoma, cultura viva, é aquela que é fruto da práxis de homens e mulheres autônomos(as), que se constituem e reconstituem no mundo, e tornam-se sujeito de seu próprio projeto histórico-social. A cultura está intrinsecamente ligada à criticidade e à consciência histórica dos homens. “A cultura é um processo vivo de permanente criação: perpetua-se refazendo-se em novas formas de vida. Só cultiva, quem participa desse processo ao refazê-lo e refazer-se nele realmente. A transmissão do já feito, é cultura morta” (FIORI, 1986, p. 8).

Através do diálogo, homens e mulheres ganham significação no mundo, se historicizam, se fazem e refazem, autenticam-se, humanizam-se, tornando-se sujeitos de suas ações, se educam na coletividade.

Ao pronunciarem sua própria palavra, homens e mulheres tornam-se agentes transformadores, criadores e produzem não somente os bens materiais, mas também, suas ideias, suas concepções” (FREIRE, 2011b). Pela sua ação no mundo os seres humanos constroem sua própria história, como sujeito autônomo e crítico, educando-se, humanizando-se, e libertando-se.

É pelo diálogo e pela convivência, que o homem se liberta e se humaniza. De modo que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Ibidem, p. 71).

É em processos educativos humanizadores, baseados no diálogo, no convívio, na autovalorização, na criticidade e na alteridade que os seres humanos constroem a sua cultura autônoma, se historicizam, se enraízam, humanizam-se e libertam-se, modificando o mundo através de sua práxis libertadora.

1.2.2. Educação musical humanizadora.

Ao falarmos de convivência no aprendizado musical, em práticas sociais em que a música se faz presente, somos encaminhados a pensar em benefícios que os processos educativos trazem para quem está envolvido nessas práticas, nos processos humanizadores que essas práticas sociais desencadeiam. No entanto, nas práticas sociais musicais podem haver processos agregadores ou não. A vaidade, a competição, podem afastar os indivíduos, mesmo que eles estejam fazendo música juntos, levando a processos desumanizadores. Desse modo, é preciso entender que nem todas as práticas educativo-musicais promovem o diálogo, a autonomia, a amorosidade, libertam e conscientizam os sujeitos. Por outro lado, o fazer musical quando feito no compartilhar, na troca de experiências, na relação amorosa de quem participa, agrega e leva a processos humanizadores, favorecendo a convivência e o diálogo que, por sua vez, leva os seus participantes a se educarem juntos, em uma educação para além do aprendizado musical.

Tendo em vista que no ensino musical pode haver processos humanizadores ou não e que essa pesquisa busca identificar processos humanizadores na criação musical coletiva faz-se necessário definir o que entendemos por educação musical humanizadora.

Educação musical humanizadora é aquela que não dicotomiza a formação musical do indivíduo da sua formação humana. Ambas caminham juntas em prol de um ensino de excelência. Entende-se que um ensino musical de excelência não negligencia os conteúdos musicais, mas o faz levando em conta a humanidade do educando. Ao levar em conta a busca do *ser mais*, pretende promover o diálogo, a autonomia, a criticidade, a pronúncia no mundo, conduzindo assim à libertação.

Uma educação musical humanizadora não se fecha em si mesma, ao contrário disso, partindo da perspectiva do educando, está sempre em processo, se fazendo e refazendo no inacabamento dos sujeitos envolvidos nela, e na inconclusão do mundo. Se pensarmos em uma educação musical que se encerra em regras de como ser e fazer, esta caminha na contramão da humanização, já que ela está intrinsecamente relacionada com o *vir a ser* do educando, sua realidade, seus anseios e necessidades, que só podem ser levadas em conta no seu processo de ensino, quando o educador se abre para ouvir a sua voz. Como se refere Dussel (2005) o outro é mistério absoluto até ouvirmos a sua voz, pois só o outro pode falar de si mesmo, de quem é, quais são suas necessidades e desejos. Somente o educando pode nos dizer o que pretende com o aprendizado da música, se é se profissionalizar, ou ter a música como mais uma área do conhecimento em sua vida, somente ele conhece seus desejos e necessidades. Cabe ao educador abrir-se ao diálogo, e partir dessa realidade para que juntos construam o ensino musical que melhor assista ao educando e que conduza ao pensamento crítico dessa realidade.

Koellreutter (1915- 2005) compositor e educador, defende que o objetivo da educação musical não é só o aprendizado de técnicas e procedimentos necessários para a execução musical, mas de desenvolver a personalidade do educando como um todo. Sugere que o mais importante no processo de ensino/aprendizagem é a conscientização, que deve ocorrer no processo do fazer musical.

O autor compreende consciência como a maneira como o ser humano vive e experimenta o mundo, em um processo dinâmico.

Koellreutter define consciência como a capacidade do homem de apreender os sistemas de relações que o determinam: as relações de um dado objeto ou processo a ser conscientizado com o meio ambiente e o eu que o aprende; não se refere à consciência como conhecimento formal nem como mero conhecimento ou qualquer processo de pensamento, mas, sim, como uma forma de inter-relacionamento constante, como um ato criativo de integração (BRITO, 2001, p. 47).

Deste modo, o desenvolvimento simultâneo da vivência e do processo intelectual, em que todas as formas de ações e viver dos seres humanos estão envolvidos estão ligados aos seus processos de conscientização. No ensino de música, a conscientização ocorreria na relação entre o fazer musical e sua conexão com corpo/mente, prática e teoria, intuição e razão (BRITO, 2007).

O autor considera ainda que o verdadeiro processo de educação se dá quando conscientizamos os conceitos, o que é possível pela integração entre as vivências dos educandos com os conteúdos ensinados levando à reflexão. Com essa integração entre teoria e prática, o ensino musical pode levar a planos de conscientização, ou seja, a música pode conduzir a transformações contínuas ligadas à conscientização dos educandos que com ela estão envolvidos (BRITO, 2007).

[...] principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão. [...] Trata-se de um tipo de educação musical que aceita como função da educação musical nas escolas a tarefa de transformar critérios e ideias artísticas em uma nova realidade, resultante de mudanças sociais (KOELLREUTTER, 1998, p. 39).

Desse modo, considera o *humano* como o foco da educação musical. Sua proposta de educação visava à formação de “seres humanos para viver no (e o) ‘novo mundo emergente’” (KOELLREUTTER apud BRITO, 2007, p.62), mas não exclui o aprendizado musical como fundamental nesse processo. Defende que o ensino de música deve ser realizado em um ambiente em que o educando seja compreendido em sua totalidade, com suas diferentes formas de resolver problemas e estilos de aprendizagens. Processos de educação musical que tenham como objetivo a formação integral do ser humano só podem acontecer em contextos que respeitem e estimulem os educandos a explorar, experimentar, sentir, pensar, questionar, criar, discutir, argumentar etc. (BRITO, 2011). Nesse contexto, o professor deve observar e respeitar o universo do educando, assim como seus interesses e necessidades. Koellreutter salientava que o professor precisa “aprender a apreender do aluno o que ensinar” e que o “melhor momento para ensinar um conceito é aquele em que o aluno quer saber” (KOELLREUTTER apud BRITO, 2007, p. 62). O autor afirma que o educador deve fazer música com o educando, se auto educar na coletividade com ele, por meio do diálogo (Ibidem). Dentro dessa perspectiva o educador também propôs a utilização de um currículo aberto e dinâmico, passível de transformações para melhor atender a realidade dos educandos.

Koellreutter entendeu a educação musical como território para o exercício de valores essenciais à transformação do ser humano e das sociedades, para a construção de uma “nova imagem de mundo.” De modo aberto, flexível, dinâmico e, especialmente, singular (BRITO, 2007, p. 65).

Indo ao encontro do pensamento de Koellreutter, C. Kater (2004) aponta que a educação musical tem tanto a tarefa de desenvolver a musicalidade e oferecer formação musical, quanto aprimorar o humano por meio. O autor defende que,

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

O autor define como ensino musical que conduz à humanização aquele que oferece,

[...] cultivo da sensibilidade, criatividade, escuta, percepção, atenção, imaginativa, liberdade de experimentar, coragem do risco, respeito pelo novo e pelo diferente, pelo que é próprio a cada um e também ao “outro”, construção do conhecimento com autonomia, responsabilidade individual e integração no coletivo, [...] (KATER, 2004, p. 43).

Colaborando para a construção de uma proposta de educação musical humanizadora estão os conceitos e olhares para a educação musical proposta por Teca de Alencar Brito.

A educadora, partindo de conceitos criados por Gilles Deleuze e Félix Guattari, refletiu, significou e redimensionou o jogo sonoro-musical das crianças. Propôs em sua tese “Por uma educação musical do Pensamento: novas estratégias de comunicação” uma *educação musical em modo menor*” entendida também como “educação musical do Pensamento”

Seu novo olhar sobre a educação musical parte da diferenciação do conceito de inteligência e pensamento apresentado pelo filósofo Deleuze. Para o filósofo a inteligência tem características funcionais de eficiência e de realização. Já o pensamento diferente da inteligência implica afetos, sentimentos, entra em contato com os conceitos de maneira profunda, por meio da experiência, sendo um mergulho no ser. O sistema educacional vigente busca estabelecer uma educação baseada na inteligência. Por outro lado uma educação do pensamento é feita com sentimento, em busca de criar almas poderosas (BRITO, 2007).

A proposta de uma educação musical menor: educação musical do pensamento, intencionou favorecer exercícios do pensar, em contraposição aos modelos tradicionalistas de ensino de música que se valem apenas da inteligência, no sentido proposto por Deleuze” (BRITO 2001, p. 17).

Desse modo, uma educação musical do pensamento é aquela que ocorre no viver, tendo como base as experiências, o afeto, o sentido, sem planos fechados, onde o aprendizado musical se conecta com outros pontos da vida do aluno por meio dos pensamentos rizomáticos⁷.

Uma organização curricular rizomática favorece o trânsito por entre as áreas do conhecimento, de modo caótico e singular, em contraposição à organização disciplinar do currículo tradicional, que sequencia e separa o conhecimento. No âmbito específico da educação musical, vimos que uma intenção rizomática no modo de pensar o currículo propicia a integração entre fazer e pensar, criando tramas e redes que levam de um ponto a outro, tornando a experiência musical uma experiência do sensível, dos planos estéticos, da vida – sintonizada e significativa (BRITO, 2009, p.32).

Outro conceito deleuziano trazido para educação musical pela autora foi o conceito de literatura menor, criado por Deleuze e Guattari, como uma ferramenta de análise da obra de Franz Kafka, apresentada como revolucionária por operar uma subversão da própria língua alemã, servindo assim como uma ferramenta de resistência ao sistema literário vigente (BRITO, 2009). Partindo das relações feitas por Silvio Gallo⁸ desse conceito deleuziano com a educação, a autora propõe uma educação musical *menor*, “que reconhece e respeita, em primeiro plano, o modo musical da criança, que reinventa relações e sentidos com o sonoro e o musical e que se torna, também, máquina de resistência ao controle e aos modelos musicais e educacionais dominantes” (BRITO, 2009, p 34).

“Um modo menor musical é um modo singular de lidar com as ideias de música que reinventa relações e sentidos com o sonoro e o musical” (BRITO, 2007, p 7), em que o objetivo

⁷ Rizomas são tipos de caule radiforme de alguns vegetais, formado pelo entrelaçamento de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos. A proposta de um pensamento rizomático apresentada por Deleuze utiliza como metáfora essas raízes (GALLO, 2003). A autora aponta que os princípios básicos desse pensamento são: “pautam-se pela conexão (qualquer ponto pode ser/estar conectado a qualquer outro); pela heterogeneidade (dado que qualquer conexão é possível); pela multiplicidade (sem possuir uma unidade que sirva de pivô para uma objetivação/subjetivação, o rizoma não é sujeito nem objeto, mas múltiplo); pela ruptura assignificante (está sempre sujeito às linhas de fuga que apontam para novas e insuspeitadas direções); cartografia (o rizoma pode ser mapeado e tal cartografia mostra que ele possui entradas múltiplas); decalcomania (os mapas podem ser copiados, é possível colocar uma cópia sobre o mapa, mas nem sempre se tem uma sobreposição perfeita)” (BRITO, 2009, p 30).

⁸ Silvio Gallo (2002) se apropriou do conceito de literatura menor criado por Deleuze e Guattari e os ligou com questões educacionais, propondo assim um novo conceito de *educação menor*. Enquanto a *educação maior* seria aquela instituída pelos cânones tradicionais de ensino, ligada à modelos e parâmetros de ensino oficiais e predeterminados, a *educação menor* difere por ser aquela com propostas libertárias em que os processos educativos estão voltados para transformações e a singularização (GALLO, 2002). Para o autor, a educação menor é sempre um ato de resistência frente ao ensino vigente. “Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um” (GALLO, 2002, 173).

seja os jogos infantis de construção dos planos de organização musicais, a construção dos espaços de trocas musicais e afetivas e em que a constante conexão entre música e mundo esteja presente. Diferentemente a educação musical *maior* é aquela que diz respeito aos projetos de grande porte e larga escala, que seguem os padrões e sistematizações ordenados previamente; aos parâmetros e diretrizes oficiais (BRITO,2007).

É importante esclarecer que os termos *maior* e *menor* não se referem a questões qualitativas em que uma educação maior pode ser considerada melhor que uma educação menor. Ao contrário disto, aponta para diferentes visões sobre como educar e, mais do que isso, aos objetivos finais dos processos educativos.

Vale salientar que o ensino de música por si só não oferece os preceitos de uma educação musical *menor*. Brito (2007) aponta que assim como a instituição escolar, juntamente com a família, por meio das regras, padrões, fortalece o modo maior de educação, a música também pode fortalecer a educação *maior* quando se alicerça em métodos e sistemas fechados que não consideram o educando dentro do processo do fazer musical, não levam à partilha, ao diálogo musical, pelo contrário se fecham somente na excelência do aprendizado do conteúdo musical.

Em uma educação musical em modo menor o objetivo final não se restringe ao treinamento de competências necessárias às realizações musicais, mas propõe novas conexões musicais, aprendizados que se dão a partir do sentir, do produzir, da partilha com o outro.

A educação *menor* não se limita aos currículos e programas fechados, define o modo de seguir no fazer cotidiano juntamente com os educandos, em que há a possibilidade de vários caminhos a serem seguidos. É no fazer conjunto que os diversos caminhos futuros se apresentam.

Trazendo a vida para o espaço da educação musical, não nos limitamos a preparar e a executar tarefas com vias a um fazer musical futuro, mas fazemos música, em tempo real, transformando em experiências musicais as experiências do viver, as quais dão sentido aos outros fazeres e inclusive ao musical. Nesse jogo, agenciamos planos de produção do fazer/pensar, aprender/ensinar, ampliando conhecimentos e tornando mais complexas as realizações musicais, e não só para as crianças (BRITO, 2007, p. 267).

Ao propor construções de espaço de convivências por meio da música, o direito do educando em ser sujeito de seu processo de construção de conhecimento e exercendo sua capacidade de pensar criticamente, a educação musical em modo menor corrobora para o que entendemos como educação musical que conduz à humanização. Uma educação musical que tem como objetivo final a humanização vai além do ensino de conteúdos musicais, entende que

por meio da música é possível levar o educando a atingir todas as suas potencialidades. Não só considera a autonomia do educando como oferece meios para ele conquistá-la, tornando-se sujeito de sua história frente ao mundo; acredita que na convivência com o outro ele se educa, aprendendo e ensinando mutuamente, dialogando, partilhando em relações de alteridade, podendo *ser mais*.

As palavras vêm carregadas de significações múltiplas e muitas vezes a palavra humanização no meio musical é compreendida como aquele ensino *assistencialista*, que não tem um compromisso com a formação musical do educando, somente com as questões sociais. Acreditamos que um ensino que priorize somente o social e não ofereça conteúdos consistentes aos educandos é o que Freire (2011b) nomeou de “falsa generosidade⁹”, que é um instrumento de dominação e opressão. Desse modo, a educação musical focada na humanização, mas que não considera a importância do conteúdo compartilhado com o educando, leva ao processo inverso, desumanização. (GALON et al, 2013). Freire esclarece que

Não há, nunca houve nem pode haver educação sem conteúdo, a não ser que os seres humanos se transformem de tal modo que os processos que hoje conhecemos como processos de conhecer e de formar percam seu sentido atual. O ato de ensinar e de aprender, dimensões do processo maior – o de conhecer – fazem parte da natureza da prática educativa. Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. Ensinar é um verbo transitivo-relativo. Quem ensina, ensina alguma coisa – conteúdo – a alguém – aluno. A questão que se coloca não é a de se há ou não educação sem conteúdo, a que se oporia à outra, a conteudística porque, repitamos, jamais existiu qualquer prática educativa sem conteúdo (FREIRE, 2011, p.110).

Penna (2012) reflete sobre essa questão em seu artigo “Educação Musical como função social: qualquer prática vale?” e conclui que é necessário um equilíbrio entre o essencialismo e o contextualismo.¹⁰

Se, com base nessa visão redentora, considerarmos qualquer música, qualquer arte, assim como qualquer ensino das mesmas como capazes de contribuir para a formação global do indivíduo, corremos o risco de perder a visão crítica e de cair no etnocentrismo. E a partir daí podemos esquecer a necessidade de comprometimento social em nossa prática educativa, a necessidade de compreender a diversidade do mundo social e cultural, de buscar e construir alternativas pedagógicas e metodológicas capazes de atender às

⁹ Ao não oferecer conteúdo mantém o sujeito inerte, não oferecendo possibilidade de mudança, dessa maneira mantendo-o em uma situação de opressão. Esse tipo de “humanitarismo” torna-se instrumento de desumanização.

¹⁰ [...] funções essencialistas – voltadas para os conhecimentos propriamente musicais, enfatizando o domínio técnico-profissionalizante da linguagem e do fazer artístico - e as contextualistas – que priorizam a formação global do indivíduo enfocando aspectos psicológicos ou sociais (PENNA et al, 2012, p.66).

especificidades de diferentes contextos e comunidades, com distintas vivências culturais. E se tais questões forem esquecidas, perderemos a oportunidade de superar a oposição entre a postura essencialista e contextualista, integrando-as (PENNA, 2006, p.38).

Como já salientamos anteriormente acreditamos que a questão da educação musical de excelência e conseqüentemente humanizadora vai além de estabelecer um equilíbrio, pois só por meio da humanização, é possível uma educação musical de excelência. Não há separação entre as partes, uma depende da outra para que ambas aconteçam (GALON et al, 2013).

No entanto, para que seja possível uma educação musical humanizadora são necessários pensamentos e atitudes críticas dos educadores musicais para avaliar as práticas a que pertencem. Reflexão constante na busca pela humanização que ocorre em processo conjunto com o educando, em que ambos se humanizam em comunhão. Esse processo só se faz possível quando o educando se assume como sujeito ativo do processo de aprendizagem, sendo criador do seu conhecimento, na partilha com o educador e os outros.

Todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a autoria também do conhecimento do objeto. O professor autoritário, que recusa escutar os alunos, se fecha a esta aventura criadora. Nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito do conhecimento (FREIRE, 1996, p.124-125).

Desse modo, o ensino de música deve ser pautado no diálogo amoroso entre o educador e o educando, para que, juntos, possam perceber e compreender o ambiente social em que estão inseridos, questionarem e desafiar essa realidade e a modificarem por meio de sua *práxis libertadora* (FREIRE, 2011b).

Para que o educando encontre esse espaço de diálogo e criação, é preciso que o educador ofereça essa oportunidade a ele, compreendendo que ele é sujeito do processo de aprendizagem musical. A mudança de atitude do educador musical, portanto, é o ponto de partida para que a prática musical se torne verdadeiramente humanizadora. Encontrando esse espaço dialógico o educando poderá desenvolver suas potencialidades, assumir-se como sujeito autônomo, crítico e criador, aprender música através de uma relação dialógica pautada na troca de saberes e aprendizados e no respeito mútuo e assim poder *ser mais* nesse espaço de comunhão. Sendo assim, a reflexão e o exercício de sensibilização do olhar do educador para a realidade em que está inserido, exercendo o respeito ao diferente, repensando as ações automatizadas em busca de promover ações educacionais significativa e principalmente o comprometimento com a docência, precisa ser uma constante na prática educativa.

Acreditamos, também, que uma educação musical humanizadora é aquela que considera o aprendizado pautado na experiência.

Larrosa-Bondía define a experiência como “isso que *me* passa”, ou seja a experiência supõe que um acontecimento exterior a mim, *passa*. Mas supõe também, que algo *me* passa. Embora o acontecimento seja exterior a mim, o lugar da experiência sou eu.

É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar (LARROSA BONDÍA, 2009, p.7).

A experiência supõe que o acontecimento afeta de alguma maneira quem está nele envolvido, produzindo efeito em quem eu sou, no que penso, sinto etc, levando à transformação. De alguma maneira me leva a sentir, ser, pensar, algo que desconhecia, mas agora faz parte de mim, me ajudando “[...] a formar ou a transformar minha própria linguagem, a falar por mim mesmo, ou a escrever por mim mesmo, em primeira pessoa, com minhas próprias palavras” (LARROSA BONDÍA, 2009, p. 11). Mas para que isso *me passe* é preciso um olhar atento frente ao mundo.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA BONDÍA, 2002, p.24).

Uma educação musical humanizadora pautada na experiência, não atropela o tempo do educando em busca de resultados, mas promove pacientemente o encontro, a atenção, a escuta. Entende que a transformação, fruto de aprendizagens significativas, requer tempo. Mais do que isso, ao propormos uma educação musical humanizadora, entendemos que estaremos lançando olhares para a humanização no momento do aprendizado musical do educando, mas este é um processo que ocorre durante a vida, busca constante e ininterrupta.

A esperança que acompanha esse olhar, aqui apresentado, para a educação musical - é que ao participar de processos dialógicos, pautados na alteridade, respeito, amorosidade, que busque o desenvolvimento da autonomia e da criticidade, ou seja, que conduza à humanização

e à libertação - que o educando descubra a sua própria voz e o poder transformador da pronúncia de sua própria palavra e que leve esse aprendizado para os outros campos de sua vida, tornando-se sujeito de sua própria história e assumindo-se como agente transformador frente ao mundo. A nossa busca esperançosa é uma Educação Musical que, sendo humanizadora, seja dialógica, comprometida, consciente, amorosa, rica em novos conteúdos, contribuindo para que cada um busque sua humanidade.

1.3.Criação

1.3.1. A essência ontológica do ser humano: criar e recriar

Antes de conceituar o que entendemos como criação musical coletiva, é importante tecer reflexões sobre o ato de criar como uma vocação originária do ser humano, desde a tenra infância.

Diferente dos demais seres vivos, o ser humano tornou-se consciente de seu inacabamento, abrindo a possibilidade da invenção de sua existência, a modificação do material que o cerca e a capacidade de refazer seu espaço, tomar decisões sobre as opções que lhe são apresentadas. Para os demais seres vivos, falta-lhes liberdade de opção (FREIRE, 1996).

Imersos no tempo, em seu mover-se no mundo, os animais não se assumem como presenças nele; não optam, no sentido rigoroso da expressão, nem valoram. Seres históricos, inseridos no tempo e não imersos nele, os seres humanos se movem no mundo, capazes de optar, de decidir, de valorar (FREIRE, 1981, p. 35).

Essa possibilidade de mudança é o que torna o ser humano essencialmente criador, diferenciando-o dos demais seres vivos. Os homens, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem nesse mundo com alguma finalidade, ao tomarem decisões e modificarem o mundo através de sua presença criadora, não apenas vivem, mas existem no mundo (FREIRE, 2011b). Essa capacidade contínua de criação, que ocorre a todo momento na vida humana, é que nos torna seres históricos.

Fayga Ostrower (2001) considera a criatividade como um potencial inerente ao homem e, mais do que isso, aponta que criar é uma necessidade dos seres humanos. Essa potencialidade é exercida nos diversos aspectos da vida, de uma maneira global, como um agir integrado em

que “criar e viver se interligam” (OSTROWER, 2001, p.5). Aponta que criar é formar algo novo.

Em qualquer que seja o campo de atividades, trata-se, nesse ‘novo’, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendido em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar (OSTROWER, 2001, p.9).

Desse modo, homens e mulheres criam, pois ao fazê-lo ordena coerentemente, dá formas, faz novas relações, intui e conscientiza, crescendo assim enquanto seres humanos. No movimento dinâmico de ação no mundo, ao transformar a natureza e o seu mundo o homem também se transforma. “E o homem não somente percebe as transformações como sobretudo nelas *se* percebe” (OSTROWER, 2001, p.11).

A criatividade é desencadeada pela necessidade de resolvermos questões problemáticas. Nesse processo a curiosidade é fundamental no ato de criar, pois ela traz inquietação, indagação busca de respostas, fazendo parte de um fenômeno vital do ser humano. “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 1996, p. 15).

A curiosidade nos leva a fazer perguntas, que frequentemente são respondidas pela criatividade (SANTOS, 2010).

É criando em comunhão que homens e mulheres produzem a sua própria cultura. Esta se apresenta como “processo social de permanente recriação do mundo, da existência, do homem” (FIORI 1991, p. 89).

No processo da cultura, o saber não é um momento prévio ao fazer, nem tampouco seu resultado: os dois se implicam dialeticamente e excedendo-se mutuamente. Com isso pretendemos o que é originário na participação intersubjetiva dos homens, na produção da cultura. Essa resulta da colaboração essencial com os demais, na construção do mundo humano- o que se dá através de uma participação ativa e criadora num saber fazer, que é fazer o que se sabe (FIORI 1991, p. 89).

Freire aponta que não haveria cultura nem história sem inovação, “sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta” (FREIRE, 2000, p. 16).

Nessa pesquisa consideramos criação todo ato humano de modificar algo, seja a partir de tomadas de decisões ou de manipulação de ferramentas que se apresentam no seu cotidiano, ou mesmo de refazer o já feito. Desse modo, não associa a criatividade como uma ação restrita

a algumas pessoas que possuem faculdades específicas. Ao contrário disso, considera que todos podem criar, pois o fazem nas pequenas ações do dia-a-dia. Enfim, criamos o tempo todo, pois a ação criadora faz parte da nossa vocação originária, o que nos coloca como produtores de cultura e seres históricos.

Hoje há muitas pesquisas nas áreas da psicologia, filosofia, ciências cognitivas, artes, economia etc, que tomam como objeto de estudo a criatividade (SANTOS, 2010). Portanto, não há um ponto de vista único sobre esse campo de estudo.

Rinaldi (2012) compreende criatividade como aptidão para construir novas conexões entre pensamento e objeto, “trazendo inovação e mudança, tomando elementos conhecidos e criando novos nexos” (RINALDI, 2012, p. 213).

Desde a mais tenra idade tentamos produzir teorias, questões e dar respostas, “o que constitui um dos aspectos mais excepcionais da criatividade” (RINALDI, 2012, p. 206). A ação criativa se apresenta já na primeira infância. A criança demonstra a capacidade de reunir os elementos que possui e conhece e a partir daí, elaborar conceitos próprios, de modo criativo (RINALDI, 2012).

Ao compreendermos a criança como um ser criativo, que modifica seu espaço e seus conceitos, que se faz e refaz no mundo, a consideramos como sujeito de suas ações, que faz escolhas, conexões, desenvolvendo sua autonomia.

No entanto, durante a história, a criança foi vista com diferentes olhares e nem sempre como ser autônomo. O início do séc. XX viu surgir estudos e teorias sobre a formação do pensamento psíquico que refletiram tanto na maneira como conceber a infância quanto na educação das crianças (SOUZA, 2007).

Um das teorias, chamada de behaviorista, dedicou-se aos estudos das interações entre as ações do indivíduo (suas respostas) e o ambiente (as estimulações). Considera que o indivíduo aprende mediante estimulações provocadas pelo ambiente. Nessa corrente a criança é um ser passivo, receptora dos conhecimentos que o ambiente lhe proporciona (BOCK, 2002).

Oposto a esse pensamento o enfoque Histórico-Cultural, que teve Vygotsky como seu principal representante, considera que o desenvolvimento de capacidades especificamente humanas (inteligência, personalidade, emoções, consciência etc) ocorre no processo da vida social, de modo que o desenvolvimento cultural constitui-se na atividade humana mediada pelas relações social e historicamente produzidas (VYGOTSKY, 1988).

A partir desse suposto, a criança é reconhecida como sujeito do conhecimento, considerando sua atividade na cultura, por meio das suas relações com o meio e a possibilidade

de interiorizar as qualidades humanas manifestas nessas relações. A atividade da criança e as mediações com o entorno são o que desencadeiam o desenvolvimento das suas capacidades. Por tanto, a criança não é um receptáculo, mas constrói sua cultura, seu conhecimento, emoções e personalidade ao relacionar-se com o mundo a sua volta como sujeito e não coadjuvante de sua história (SOUZA, 2007).

[...] a criança na perspectiva Histórico-Cultural, é um sujeito que apreende o mundo num processo dialético de interação. As suas vivências estão orientadas por uma dinâmica que envolve o grupo sócio-cultural de que é parte, a história constituída pelo homem, as condições educacionais, bem como os processos de sua história individual que está permanentemente condicionada pela história coletiva e que constituem sua situação social de desenvolvimento naquele momento determinado de sua vida (SOUZA, 2007, p 55).

Na primeira metade do século XX, o educador francês Célestin Freinet apresentou um novo olhar para a escola e o fazer educativo. A partir de suas vivências, de sua experiência de vida e da sua prática pedagógica Freinet elaborou suas concepções sobre a *escola moderna* e a pedagogia do trabalho (FREINET, 1979). Considerou que a escola deveria ser um espaço autogerido onde a autonomia fosse construída por meio do livre trabalho, da livre expressão e da livre pesquisa. A escola também deveria ser centrada na criança, onde o papel do professor seria o de intermediar e ajudar a construção de sua personalidade. Sua concepção de educação valorizava a livre descoberta, dando destaque à importância da livre expressão e da livre pesquisa (KANAMARU, 2014).

Dentro desse contexto a criança foi considerada como um ser capaz de escolher e tomar decisões. Em sala de aula ela encontrava oportunidades de exercer sua autonomia escolhendo a atividade que desejava fazer, tendo livre acesso aos materiais para realizar seus projetos, contribuindo para a elaboração do plano de trabalho etc. Segundo Freinet,

[...] não podemos, atualmente, pretender conduzir metódica e cientificamente as crianças; ministrando a cada uma delas a educação que lhe convém, iremos nos contentar com preparar e oferecer-lhes ambiente, material e técnica capazes de contribuir para sua formação, de preparar os caminhos que trilharão segundo suas aptidões, seus gostos e suas necessidades (FREINET, 1996, p.10).

Paulo Freire poucas vezes fez alusão direta às crianças em sua obra, no entanto, partindo da compressão dos conceitos apresentados em sua produção bibliográfica, podemos considerar

uma concepção de infância que considere a criança como sujeito, que tem escolhas e que também cria a sua história.

Freire concebia a criança como alguém que é e está sendo por isso, mesmo quando em suas obras não cita literalmente a palavra criança, ou infância, esse período da existência humana já está contextualizado em suas reflexões e análises que tematizam sobre um projeto amplo de humanização (PELOSO; PAULA, 2010, p. 6).

A partir de educadores como Freire, Freinet e Vygotsky entendemos a criança como um sujeito de fato, que tem muito a dizer e a contribuir. Entendemos também a criança como produtora de cultura, assumindo seu papel criador.

Mas estou convencido, na minha prática, de que a espontaneidade, a imaginação livre, a expressividade de si e do mundo na criança; a inventividade, a capacidade de recriar o já criado, para poder assim criar o ainda não criado, não podem, de um lado, ser negadas em nome da instalação de uma cega disciplina intelectual, nem, de outro, estar fora da própria constituição dessa disciplina (FREIRE, 1982, p.53).

Embora seja vocação originária, a criação pode ser reprimida e sufocada quando não é aceita e legitimada pelo outro. Muitas instituições escolares fazem isso ao enquadrar o educando em currículos rígidos, em que muitas vezes a manifestação da criatividade da criança é vista como erro (RINALDI, 2012).

A criança cedo percebe que sua imaginação não joga: é quase algo proibido, uma espécie de pecado. Por outro lado, sua capacidade cognitiva é desafiada de maneira distorcida. Ela não é convidada, de um lado, a reviver imaginativamente a estória contada no livro; de outro, a apropriar-se aos poucos, da significação do conteúdo do texto (FREIRE, 2008, p. 30).

Submetidas ao rigor sem limites da autoridade arbitrária, as crianças experimentam fortes obstáculos ao aprendizado da decisão, da escolha, da ruptura. Não aprendem que podem decidir, que tem voz e com ela devem pronunciar a sua palavra (FREIRE, 2000).

Nesse sentido, Freire se manifestou em prol de uma escola que fosse centro de criatividade onde a criança tivesse condições de aprender, de criar, de arriscar, de perguntar e de crescer (PELOSO; PAULA, 2010). Ao fazer parte de uma escola que estimula sua vocação originária a criança pode se fazer e refazer no mundo, desenvolver sua autonomia e pronunciar a sua palavra como sujeito, aprender a não se calar perante as injustiças e sobreposições. Atitudes, que poderá levar para toda a vida, em que a busca pela libertação e humanização será uma constante.

Freire considerava que a partir do momento em que as crianças fossem compreendidas em suas relações com os outros e com o mundo elas poderiam ser protagonistas de mudanças. Assim aponta que para compreender a criança é preciso compreender suas condições de vida, de habitação, de alimentação, relações familiares e estimular um ensino em que esses pontos sejam pensados criticamente, com a participação ativa da criança, pois ao compreender criticamente o mundo ela poderia participar ativamente para a sua transformação (PELOSO; PAULA, 2010).

O autor também alertou que estimular a criação da criança e conseqüentemente a sua libertação, não significa uma educação em que a disciplina se faz ausente. A criança que recebe uma educação que lhe fornece a liberdade, mas não promove o entendimento do outro nesta relação, pode tornar-se uma “tirania da liberdade”, de modo que a criança pode perder a noção de limite, se esquecendo da existência do outro, que é negado em suas atitudes (FREIRE, 2000).

A “tirania da liberdade”, em que as crianças podem tudo: gritam, riscam as paredes, ameaçam as visitas em face da autoridade complacente dos pais que se pensam, ainda, campeões da liberdade [...]. Como aprender democracia na licenciosidade em que, sem nenhum limite, a liberdade faz o que quer ou no autoritarismo em que, sem nenhum espaço, a liberdade jamais se exerce? (FREIRE, 2000, p. 18)

Desse modo, “[...] é necessário que a criança aprenda que a sua autonomia só se autentica no acatamento à autonomia dos outros” (FREIRE, 2000, p. 59).

Freire defende um viver infantil em que não falte o gosto da aventura, da ousadia, mas a que não falte igualmente a noção do limite, para que a aventura e a ousadia de criar não virem irresponsabilidade licenciosa (FREIRE, 2008). Conclui que a relação da autoridade e liberdade é tensa e dramática, mas imprescindível na formação da criança. “É vivendo com lucidez a tensa relação entre autoridade e liberdade que ambas descobrem não serem necessariamente antagônicas uma da outra” (Ibidem, p. 18). A criança consciente dos limites entre a autoridade e a liberdade, exercita a sua autonomia, sua capacidade de avaliar, comparar, escolher, decidir e, finalmente, recriar e intervir no mundo, por meio de sua práxis.

Embora a essência curiosa e criadora do ser humano se manifeste durante toda a vida, é na infância que o ser humano utiliza a sua curiosidade e se reconhece inconcluso e, por isso, caminha em sua busca de *ser mais*, em busca da sua humanização (PELOSO; PAULA, 2010). Nesse entender, é possível considerar que se o ser humano, ainda criança, for estimulado a não perder sua criatividade através de atividades que estimulem sua criatividade, poderá continuar sua busca pela humanização e, de fato, *ser mais*.

1.3.2. Criação musical

No dia-a-dia do fazer educacional o educador elege elementos que deverão estar presentes nas suas aulas. No ensino de música não é diferente. Ao ensinar um instrumento, o educador escolhe atividades que acredita serem de grande importância para o aprendizado dos educandos.

Pesquisas em educação musical vêm se ocupando da investigação sobre a utilização da criação musical como prática pedagógica/musical no cotidiano do ensino de música. Ao longo do tempo educadores como Jaques-Dalcroze, Murray Schafer, Keith Swanwick, entre outros, salientaram a importância dessas atividades em suas propostas pedagógicas.

Émile Jaques-Dalcroze¹¹ propõe um ensino de música pautado na euritmia, que é a interligação de música e sentido, mente e corpo, de onde os aprendizados musicais derivariam. Considerava que a música acontece em todo o corpo, de modo que a criação em sua abordagem de ensino estava presente nas atividades em que o educando podia se expressar individualmente de forma espontânea. A criação era proposta por meio de movimentos corporais, palmas, percussão, fala etc (Ibidem).

Murray Schafer¹² aponta para a importância da escuta dos sons do mundo no ensino musical. Propõe que por meio da escuta consciente o educando apure a sua percepção auditiva, fazendo uma “limpeza de ouvidos” (SCHAFER, 1991). Trabalha com o conceito de paisagens sonoras, que são “qualquer campo de estudo acústico” (SCHAFER, 1997, p.23), ou seja, os sons que estão presentes em diversos ambientes seja natural ou artificial. Inicialmente, ele propõe que os educandos ousam esses sons, essas paisagens sonoras como sons musicais, em um segundo momento o educando deve analisar esses sons, para finalmente transformar esse material sonoro por meio da criação. A criação em sua proposta de ensino musical é feita por meio da apropriação do som ouvido, do uso livre da voz, produzindo assim estruturas musicais e músicas programáticas (FONTERRADA, 2003).

Keith Swanwick¹³ (1979) reflete sobre a importância do ensino musical englobar atividades técnicas, de execução musical, ligadas à literatura musical e de criação musical que

¹¹ Émile Jaques-Dalcroze nasceu na Suíça em 1869 e faleceu em 1950, criou uma metodologia de ensino musical que se apoiava no desenvolvimento rítmico e na integração de música com movimentos corporais.

¹² Murray Schafer nasceu em 1933 no Canadá e contribuiu para educação musical por meio da sua proposta de escuta de paisagens sonoras, bem como a criação baseadas nas mesmas.

¹³ Keith Swanwick nasceu na Inglaterra em 1937, e desenvolveu a “teoria espiral do desenvolvimento musical” baseado na teoria do desenvolvimento humano de Piaget. Propõe também um ensino significativo de música

considera a atividade capaz de aglutinar todos os demais fazeres. Aponta que, assim, é possível oferecer um ensino que promova experiências musicais aprofundadas aos educandos. Para o autor, as atividades de criação musical refletem a compreensão musical do educando.

Como podemos perceber essa preocupação em oferecer atividades de criação musical aos educandos não é recente, data do século passado. Apesar disto, as atividades de criação musical muitas vezes são negligenciadas por parte dos educadores musicais. Este fato é levantado por Koellreutter que aponta: “sem o espírito criador não há arte, não há educação. É esta uma verdade que os educadores tão facilmente esquecem” (KOELLREUTTER, 1997, p. 71). O compositor ainda reflete que “a música é, em primeiro lugar, uma contribuição para o alargamento da consciência e para a modificação do homem e da sociedade” (KOELLREUTTER, 1997, p. 72) e esse “alargamento da consciência” só é possível com o desenvolvimento do “espírito criador” (Ibidem). Desse modo, o autor considera que a criação musical tem um papel importante na inter-relação fazer musical e corpo/mente, pois permite conscientizar vários aspectos musicais. Sendo assim, assume a criação musical, mais especificamente a improvisação como uma ferramenta pedagógica fundamental no ensino de música.

Em suas pesquisas sobre a utilização da criação musical no ensino de música, feita junto a professores de música, Beineke (2008) destaca que, embora haja um entendimento por parte dos educadores musicais sobre a importância da criação musical no ensino de música, os olhares sobre os objetivos e as funções dessas atividades variam. “Apesar do reconhecimento da importância da composição no ensino de música e da tradição de pesquisas sobre o tema, ainda é constatada a dificuldade dos professores em trabalhar com essa atividade” (BEINEKE, 2008, p. 10).

Brito (2007) aponta que muito dessa dificuldade de considerar a criatividade no ensino musical vem de uma tradição ligada ao modelo de ensino conservatorial que influenciou todos os tipos de ensino musical no Brasil. Esse modelo também influenciou o ensino de música para crianças em que a prática do aprendizado musical por meio da repetição se faz presente. Hoje podemos observar esse modelo sendo utilizado com muita ênfase no estudo de instrumentos musicais, principalmente em aulas individuais.

A primeira escola de música de caráter profissionalizante foi o Conservatório de Paris criado em 1794. O modelo de ensino desse conservatório se espalhou pela Europa e América,

baseado no modelo (T)EC(L)A adaptação da sigla inglesa C(L)A(S)P (Composition, Literature, Audition, Skill, Performance and acquisition).

chegando ao Brasil em 1845. A proposta dos conservatórios era o ensino individualizado, focado no desenvolvimento do virtuosismo instrumental, rigor metodológico e principalmente com fim profissionalizante (BRITO, 2007).

As atividades de criação também ficam à margem do estudo do instrumento, uma vez que, segundo a herança, a formação de compositores se dá em outros espaços e planos. Isso tudo sem contar o ranço da concepção inatista, que acolhe e/ou exclui alunos segundo o reconhecimento (ou não) de seu talento natural, decidindo por eles se “vale a pena.” estudar música (em função de um possível “futuro promissor”) (BRITO, 2007, p. 58).

A herança do pensamento europeu do séc. XIX, em que o compositor é supervalorizado e a palavra “gênio” se destaca, pode impedir que o educador veja a capacidade de criar dos educandos e as potencialidades e contribuições que essa criação traz para a educação musical e para a formação humana deste educando. O ideário romântico ainda é detectado na fala de muitos artistas e professores de artes, de modo que expressões como “gênio”, “prodígio”, “especial”, são atribuídas aos raros seres “dotados desta sorte”. Essa visão está diretamente atrelada à visão inatista da arte, aquela que considera que o artista já nasce com certas características que não decorrem de aprendizagem (FIGUEIREDO; SCHMIDT, 2005).

A questão do talento para aprender música vem sendo discutida por alguns especialistas em música. Há os que defendem o talento como inato, condição para o aprendizado musical e os que demonstram por meio de pesquisas que a musicalidade do músico é construída socialmente (SCHROEDER, 2004).

Nessa pesquisa, partimos do conceito de musicalidade construída socialmente, sendo que a criação musical é possível para todo ser humano que tem a criatividade como uma essência ontológica.

[...] o aluno deve ser incentivado a demonstrar o seu potencial criativo [...]. A criatividade não é estigma dos gênios, muito pelo contrário: ela é inerente a qualquer ser humano, só dependendo dele e da educação que usufrui, a possibilidade de desenvolver essa capacidade (RAPAZOTE, 2001, p. 219).

Embora ainda exista uma resistência por parte de alguns educadores, a educação musical vem se ocupando em promover um processo de conscientização através das pesquisas realizadas sobre a criação musical como forma de prática pedagógica em ambientes educativos, escolares ou não. A educação musical se encontra em um contexto de constante transformação em que se tem considerado as diferentes formas de escutar e perceber a música. Na revisão

bibliográfica feita foi possível perceber o crescente número de artigos e pesquisas que relatam experiências com esse tipo de atividade.

Compreendemos como criação musical todos os processos em que há a apropriação e a organização de sons pelos sujeitos de maneira autônoma, consciente e intencional, onde nesse processo os sons são compreendidos, relacionados, apropriados, ordenados, re-significados e utilizados como forma de expressão e comunicação. Desse modo, consideramos que na criação musical a música é utilizada como linguagem na busca da livre expressão de quem a cria. Na literatura estudada, vários termos como composição e improvisação são utilizados. A escolha pelo uso da palavra criação musical foi por acreditar que é um termo que engloba de maneira mais ampla as ações musicais em que há criação musical, das mais simples às mais complexas. Nesse sentido, a improvisação livre, a composição de músicas inéditas, os arranjos, a criação de paisagens sonoras, estão no âmbito da criação musical.

As atividades de criação musical agregam benefícios musicais aos educandos; possibilita que eles criem algo que está de acordo com seu nível técnico no instrumento musical, manuseie o material musical, reconheça a música como linguagem e compreenda a ação do compositor, assumindo-se como tal. Na criação musical, o educando tem autonomia para tomar suas próprias decisões, o que é fundamental para o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo (SWANWICK, 1979).

Gainza (1989) aponta para a importância das atividades de criação musical na infância musical.

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

A educadora musical ainda afirma que a improvisação e os jogos criativos permitem que o educando estabeleça contato com seu universo sonoro internalizado, possibilitando o relacionamento com a linguagem musical e com a expressão musical, desenvolvendo assim a capacidade de manipular a realidade sonora em que se encontra inserido e, mais do que isso, se comunicar por meio da linguagem musical de maneira significativa (GAINZA, 2007).

Refletindo sobre o papel da criatividade no fazer musical, Brito (2003) aponta que a criação musical, mais especificamente a improvisação, foi negligenciada no ensino musical

acadêmico, de modo que, como não tiveram contato com essa prática no decorrer do seu aprendizado musical, muitos instrumentistas, que são capazes de interpretar peças musicais complexas, sentem grande dificuldade para improvisar ou manifestar a sua criatividade musical. Ainda sobre essas dificuldades Caspurro afirma que

“Não são raras as vezes que encontramos músicos com uma vasta e profissional experiência como interpretes, para os quais a improvisação é um ato musical de sofrimento, desorientação, dispersão, incapacidade ou mesmo desconcerto” (CASPURRO 1999, p.1).

Esse fato vem salientar a importância que Gainza atribui às atividades de criação musical ainda na infância musical.

Beineke (2010) desenvolve as bases do seu pensamento sobre criação musical a partir de autores como Burnard (2006) e Csikszentmihalyi (1997) que consideram a natureza dessa atividade importante por ser um meio de desenvolver a criatividade e a inventividade, tão exigidas no mercado de trabalho atual. Em sua pesquisa a educadora musical lança olhares para a utilização da composição para o desenvolvimento da criatividade, para a fixação de conceitos e aprendizado de conteúdos musicais. Também considera a composição uma ferramenta educativa, uma vez que esta atividade musical leva a tomadas de decisões.

Por outro lado, Borges e Fonterrada (2007) justificam que diante às mudanças ocorridas na percepção e nos modos de escuta da contemporaneidade, principalmente as que surgiram na segunda metade do séc. XX, há a necessidade de pensar de uma nova maneira o ensino da música e refletir sobre novas propostas de educação musical. Entre essas mudanças, os autores destacam o uso da criação musical como uma ferramenta efetiva no ensino da música contemporânea, pois, ao criar musicalmente, discursando e utilizando as ferramentas musicais da música erudita pós séc. XX, o educando passa por um

[...] processo de conscientização e compreensão do repertório vivenciado pelo indivíduo, permitindo que este seja capaz de estabelecer correspondência e interatividade de seu pensamento musical, com a composição contemporânea e com a paisagem sonora do meio em que vive” (BORGES; FONTERRADA, 2007, p. 6).

Pesquisadores da área da pedagogia musical também consideram que a criação musical favorece o aprendizado musical significativo (DUARTE, 2006). Quando o compositor, instrumentista ou cantor modifica os materiais sonoros de acordo com o significado que quer empregar a ele, buscando se comunicar com o seu público, está concretizando um processo de comunicação. Nesse processo, há tomadas de decisões, escolhas musicais para que se crie sua

própria música. Essa comunicação por meio da música e as escolhas que estão implicadas nela favorece o aprendizado significativo e por isso, é uma maneira aceitável de se ensinar em todas as idades, dando voz e a possibilidade de diálogo musical a quem cria. “Argumentar na/com música diz respeito ao *modo como* o orador/compositor/instrumentista, ou todo aquele que age (incluindo a ação de fazer silêncio), escolhe interferir nos sistemas de significação dos outros” (DUARTE, 2006, p. 3).

Ainda sobre a importância da criação musical para a aprendizagem significativa do educando, Beineke aponta que “na aprendizagem criativa, a realização de tarefas de criação colaborativa permite desenvolver e expandir a compreensão e construção de significados pelos alunos” (BEINEKE, 2012, p. 54).

Maffioletti (2004) ao pesquisar sobre como se forma o conhecimento na composição infantil acompanhou e analisou essa prática com 70 crianças. O desdobramento da pesquisa apontou que a composição musical de crianças cria um espaço de aprendizagem onde as crianças podem aprender os significados culturais musicais e também significar a sua própria música. Dessa maneira, ao compor a criança cria significados para nutrir suas trocas simbólicas na cultura.

Embora muitos autores da educação musical apontem para os benefícios musicais que a criação musical oferece ao educando (BEINEKE 2010, MAFFIOLETTI 2004, BORGES; FONTERRADA 2007, LORENZI 2007) poucos façam olhares para as contribuições que essas atividades podem oferecer para o desenvolvimento humano desse educando.

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

Tendo como base pesquisas que demonstram que toda prática social gera processos educativos e considerando que a criação musical coletiva é uma prática social, compreendemos que as crianças se educam na coletividade dessa prática.

Paulo Freire (1982) corrobora com o entendimento que a criança é um sujeito de fato, de modo que é capaz de criar e recriar, seja em seu fazer musical ou na vida cotidiana, sendo assim, uma produtora de cultura, assumindo seu papel criador.

Para Fiori a cultura está intrinsecamente ligada à criticidade e à consciência histórica dos homens: “A cultura é um processo vivo de permanente criação: perpetua-se refazendo-se

em novas formas de vida. Só cultiva quem participa desse processo, ao refaz-lo e refazer-se nele realmente. A transmissão do já feito é cultura morta” (FIORI 1986, p.8).

Nesse sentido, a criança, nas atividades de criação musical coletiva, assume sua capacidade de criar e recriar, participando realmente do processo de criação cultural, não apenas recebendo uma cultura já feita, portanto morta.

Maheirie (2003) considera a criatividade como um fenômeno de dimensões cognitiva, emocional, social que envolve aprendizagens. Desse modo, a criação musical implica que o educando articule seu conhecimento técnico com a sua imaginação, emoções e reflexão. Para a autora, na “[...] criação musical os sujeitos unificam dialeticamente a aprendizagem dos conhecimentos técnicos, numa postura afetiva, a qual implica em relações entre percepção, imaginação, sentimentos e emoções” (MAHEIRIE, 2003, p. 147).

A autora traça um paralelo entre a criação musical e a criação do próprio ser, da criação humana, mediada pela música. Considera que a criação musical se assemelha a outros fazeres criativos, seja nas demais linguagens artísticas, ou no fazer cotidiano. Desse modo, o estudo de processos de criação musical também aponta que o sujeito agente deste processo não apenas produz música, mas produz a si mesmo.

Sendo assim, a música resultado da criação é

fruto de um processo criador em que o sujeito articula percepção, imaginação, reflexão, sentimentos e emoções. Enquanto produz esta objetividade, produz a si mesmo, em um movimento de (re) criar a si como sujeito, a partir do já existente, transformando-os (WAZLAWICK; MAHEIRIE, 2010, p. 433).

Brito (2007) buscando desvelar o fazer musical da infância, aponta para a importância do fazer criativo, essencialmente humano e inerente ao universo infantil, propondo assim uma educação musical do pensamento¹⁴, em que a formação do humano é um dos objetivos. Nessa nova perspectiva da educação musical, a autora reflete que

Bem mais do que treinar competências específicas necessárias às realizações musicais (que via de regra aconteceriam em tempo futuro), uma educação musical do pensamento propõe jogos do pensar, mergulhando no inconsciente em que perceptos, afectos e conceitos produzem multiplicidades; onde intuir, sentir, produzir movimentos, estão sempre na ordem do dia. Com sons, silêncios e escutas... de toda sorte (BRITO, 2007 p. 19).

¹⁴ Educação musical em modo menor, ou educação musical do pensamento, que foi abordada neste trabalho na página 32.

Ao apresentar suas experiências junto às crianças, Brito salienta que elas tendem a ser inventoras. Elas interagem com o ambiente sonoro, ouvindo os sons que estão ao seu redor, produzindo música com sua voz e seu corpo, experimentando novos sons. Sendo assim, capturadas pela música, nos mais diversos sentidos (BRITO, 2007). Nesse fazer musical emergem o seu contexto e a sua história de vida. A criança sonoriza suas percepções, sentimentos e também reproduzem os modelos que estão a sua volta (BRITO, 2007).

A criança é capaz de criar e faz isso o tempo todo. Brito aponta que as crianças, ao elaborar ideias musicais por meio da improvisação e da invenção, revelam a singularidade do seu pensamento. Nesse processo de criação,

[...] emergem continuamente descobertas e reflexões, que nos informam sobre os modos de ser e estar das crianças; são pistas que nos permitem melhor conhecê-las, bem como fazer música com elas compartilhando seus processos de auto-organização e de transformação de experiências (BRITO, 2007, p. 94).

A autora ainda aponta para as construções de espaços de convivência que ocorrem no ambiente educacional, onde a criança aprende junto com os outros, desenvolve um fazer musical que leva à conscientização¹⁵ por meio da música, desenvolvendo o humano na criança. Desse modo, propõe uma reflexão sobre fazer musical na infância partindo da seguinte perspectiva:

Música da infância não como repetição igual das notas da escala ou treinos incessantes para identificar isto ou aquilo, mas sim, como blocos de sensações que permitem ir e vir, construir e desconstruir, brincar com o tempo e o espaço, pensar, conversar e amar (BRITO, 2007, p. 2).

Em uma educação do pensamento ou educação em *menor* a criação musical é vista como ferramenta pedagógica essencial quando consideramos que no espaço educacional musical formamos seres humanos para o mundo. Por meio dessa ferramenta educacional a criança reinventa a sua música, e, ao fazê-lo, reinventa o que é como humana (BRITO, 2007).

As criações musicais são manifestações da consciência em seu permanente movimento e transformação; em seu dinamismo. São experiências vivas que

¹⁵ Conscientização neste momento não é exposta com a definição Freiriana tratada em momentos anteriores neste trabalho. A autora utiliza o conceito de conscientização desenvolvido pelo educador e compositor Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005). O educador considera que fazer música é uma das formas de manifestação da consciência. Desse modo, “a produção musical de cada indivíduo, ou grupo, revela planos de conscientização - em cada etapa da vida, em cada espaço ou tempo enquanto agencia transformações contínuas nos modos de ser e de conscientizar. Sempre em movimento” (BRITO, 2007, p. 18)

integram o sentir, o perceber, o pensar, o agir, colocando em relação o sujeito e o objeto, o “eu.” e o “nós.”, o indivíduo e o coletivo (BRITO, 2007, p. 185)

Ainda sobre as contribuições que a criação musical oferece para formação humana Koellreuter aponta que por meio do trabalho de improvisação aspectos como diálogo, autodisciplina, tolerância, respeito, reflexão, partilha são desenvolvidos (BRITO, 2004). De modo que considerou as atividades que envolviam a criatividade musical, como fundamentais para a formação musical e humana dos educandos, sempre salientando que “o objetivo [maior] da educação musical é o humano” (Ibidem).

Sob essas perspectivas, os educandos, ao criarem músicas na coletividade, produzem a si mesmos, em um processo de interação com o outro. No entanto, essa criação coletiva só é possível por meio do diálogo com o outro.

Quanto à importância do diálogo nas ações educativas, Fiori aponta para a intersubjetividade humana, que é a conscientização presente na educação, possível por meio do diálogo que “fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana” (FIORI apud FREIRE, 2011, p. 22).

A comunicação é o que proporciona pensarmos juntos, criarmos juntos, em práticas sociais, sem que haja superposição de uns sobre os outros, nem dominação, somente a fecundidade das relações fundamentadas no diálogo.

“O diálogo é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronuncia-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tú” (FREIRE, 2011, p. 109), nesse encontro em que homens e mulheres refletem e agem sobre o mundo, o diálogo torna-se uma exigência existencial, pois é por meio dele que homens e mulheres ganham significação enquanto humanos (FREIRE, 2011).

A educação dialógica é fundamental nesse processo em que o objetivo é chegar a uma criação em comum ao grupo. Através do diálogo é possível promover processos educativos musicais, problematizar a experiência vivida, atuar nela, criando um ambiente de aprendizagem estimulante e crítico, por meio da criação musical coletiva.

Mas para que haja o diálogo são primordiais o respeito e a amorosidade (FREIRE, 2011). Maturana e Varela, assim como Freire, manifestam que o diálogo só é possível quando há amor. “O central na convivência humana é o amor, as ações que constituem o outro como um legítimo outro na realização do ser social, que tanto vive na aceitação e respeito por si mesmo quanto na aceitação e respeito pelo outro” (MATURANA, 1998, p. 32).

O amor, definido pelos autores como aceitação do outro como legítimo outro na convivência, é a emoção fundamental nas relações sociais, pois consideram que o mundo que temos é criado junto com o outro e somente por meio do amor conseguimos criar esse mundo em comum (MATURANA; VARELA, 1995).

As crianças trazem consigo uma diversidade de vivências musicais e de culturas múltiplas que serão defrontadas ao tentarem criar algo em comum com o outro. Para compreender tal processo partiremos do princípio de interculturalidade de Dussel. Para o autor o diálogo intercultural transmoderno é a coexistência de várias culturas diferentes em plano de igualdade, superando as diferenças culturais e transformando-as em processos de interação. “Un diálogo intercultural deber ser transversal, es decir, debe partir de otro lugar que el mero diálogo entre los eruditos del mundo académico o institucionalmente dominante” (DUSSEL, 2004, p. 18).

Só é possível criar coletivamente algo novo quando as crianças valorizam a sua própria cultura, entendendo-a como legítima, assim como as demais culturas e aceitam as diferenças culturais do outro. Desse modo, o diálogo poderá levar à transformação através da interação. Interagindo em reciprocidade com o outro poderemos ter um processo de humanização e libertação. “A pedagógica se desenvolve essencialmente na bipolaridade palavra-ouvido, interpretação-escuta, acolhimento da Alteridade para servir o Outro como Outro” (DUSSEL, 1977, p.191).

Partindo dos pressupostos aqui apresentados, a criação musical coletiva poderá oferecer mais do que conteúdos musicais, fomentando uma postura autônoma e crítica das crianças, levando-as a um processo de humanização, para além do ensino musical.

Pretendemos demonstrar com essa pesquisa que os processos educativos que são gerados a partir da prática social da criação musical coletiva podem ser humanizadores, ultrapassando o aprendizado musical para um aprendizado para o mundo, onde o educando torna-se um agente transformador, contribuindo, assim, para uma mudança de visão, gerando um favorecimento da formação humana de crianças que aprendem música.

2.METODOLOGIA

Este capítulo tem como objetivo descrever o percurso metodológico adotado nesta pesquisa.

Começo descrevendo brevemente o Projeto Tocando a Vida, mais especificamente o projeto do núcleo Ipiranga, na cidade de Ribeirão Preto, onde foi feita a pesquisa de campo aqui apresentada. Descrevo o perfil das crianças que participaram da pesquisa e as atividades de criação musical coletiva que foram realizadas em campo.

Será apresentada também a natureza da pesquisa realizada e a sua fundamentação teórico-metodológica.

Por fim, retrato as etapas do percurso metodológico utilizado a fim de esclarecer o processo de pesquisa.

2.1 O projeto Tocando a Vida

O projeto Tocando a Vida foi idealizado pela Orquestra Sinfônica de Ribeirão Preto (OSRP) e é financiado pelo repasse dos impostos de empresas da iniciativa privada (Lei Rouanet¹⁶).

O projeto oferece ensino coletivo de instrumentos musicais, canto coral e aulas de fundamentos da música a crianças e jovens carentes e tem por objetivo descobrir e formar jovens talentos para a música erudita.

O projeto iniciou na cidade de Sertãozinho-SP, no ano de 2008, em parceria com a Instituição Aparecido Savegnago. Neste núcleo já há um trabalho consolidado com a formação da Orquestra e Coro Juvenil da Instituição Aparecido Savegnago.

Na cidade de Ribeirão Preto os polos são mais recentes e foram alocados em bairros da periferia da cidade. O núcleo João Rossi foi implantado em 2011, no conjunto habitacional João Rossi e o núcleo Ipiranga foi implantado em abril de 2012, no bairro Ipiranga, zona norte de Ribeirão Preto.

¹⁶ Lei Federal de Incentivo à Cultura (Lei nº 8.313 de 23 de dezembro de 1991) que possibilita que as empresas privadas repassem parte dos seus gastos com imposto de renda às instituições que realizam trabalhos de ações culturais.

O projeto visa atender crianças com vulnerabilidade social promovendo, assim, uma ação efetiva de inclusão social e cultural, levando a música erudita para crianças e jovens de condições econômicas desfavorecidas.¹⁷

O campo de pesquisa desta dissertação foi o núcleo do projeto Tocando a Vida que está no bairro Ipiranga. O projeto utiliza o espaço de uma escola municipal deste bairro, sendo que a maioria das crianças que frequentam as aulas de música são educandas desta escola.



*Figura 1: Escola municipal onde funciona o Projeto Tocando a Vida, Ipiranga.
Fonte: Arquivo Pessoal.*

Neste núcleo é oferecido o ensino de música coletivo de violino, viola, violoncelo e contrabaixo, além das aulas de fundamentos da música, onde eu sou a educadora responsável desde agosto de 2012.

As crianças frequentam o projeto em dois dias distintos, na segunda-feira, quando têm aula de instrumento e na sexta-feira quando têm aulas de fundamentos da música.

Na sexta-feira, quando ocorre as aulas de fundamentos da música, há 4 turmas de crianças. Duas turmas frequentam as aulas na parte da manhã sendo que uma turma tem aulas das 09h30m às 10h30m e outra turma das 10h30m às 11h30m. Na parte da tarde há uma turma no horário das 13h30minhs às 14h30minhs e outra turma das 14h30m às 15h30m.

¹⁷ Informações obtidas através do site <
<http://www.sinfonicaderibeirao.com.br/projetodetalhe.php?projeto=tocando-a-vida&id=9>> Acesso em
24/03/2014.

As turmas, tanto do período da manhã quanto do período da tarde, são formadas por educandos de instrumentos distintos e com idades variadas, sendo constituídas por crianças de 6 a 13 anos. A divisão dos educandos nos horários de aulas acontece tendo como requisito somente a disponibilidade que essas crianças têm para participarem da aula, por isso as turmas são heterogêneas quanto à idade dos participantes.

O projeto é totalmente gratuito e oferece o empréstimo de instrumentos musicais às crianças.

2.2. Perfis das crianças participantes

A turma selecionada para participar da pesquisa foi a que frequentava as aulas de Fundamentos da Música das 9:30hs às 10:30hs. O motivo da escolha dessa turma foi pelo fato de não haver muita rotatividade de educandos, diferente do que ocorria em outros horários, o que facilitaria a observação do processo educativo em um período significativo. Essa turma também nunca havia feito atividades de criação musical coletiva, o que proporcionaria um acompanhamento do processo de desenvolvimento dessas atividades desde o início. Outra questão levada em conta foi o fato de esta turma apresentar, desde o início da minha atuação como educadora de fundamentos da música, problemas de relacionamento, o que me possibilitaria observar as tomadas de decisões e soluções encontradas para resolver esses problemas ao realizarem as atividades de criação musical coletiva.

A turma era formada por 10 crianças, 5 meninos e 5 meninas, mas, no decorrer do ano de 2013, em alguns momentos a turma se tornou maior por conta da chegada de 2 crianças novas. Essas crianças permaneceram no projeto somente um mês e não continuaram os estudos pela dificuldade financeira que tinham de pagar transporte público para irem até o projeto duas vezes por semana.

As 10 crianças que se mantiveram fixos na turma durante o período da pesquisa foram: Davi (13 anos), Rachel (13 anos), Spider (12 anos), Goku (10 anos), Alicia (10 anos), Kokimoto (9 anos), Anitta (9 anos), Valeria (8 anos), Helena (8 anos), Daniel (7 anos)¹⁸.

¹⁸ Os nomes utilizados neste trabalho são fictícios. Foram escolhidos ao final da coleta de dados pelas próprias crianças. Ao perguntar o porquê dos nomes escolhidos elas me explicaram que eram nomes de personagens de novela infantil, série, desenhos, cantora, super heróis, personagens que eles admiravam.

A maioria das crianças moram no bairro Ipiranga, onde o projeto fica localizado. Esse bairro tem locais bem violentos, onde o tráfico de drogas é uma realidade constante. Por esse motivo a maioria das crianças vão ao projeto acompanhadas pelos pais ou responsáveis. Somente Kokimoto, que mora bem próximo à escola onde o projeto acontece vai às aulas caminhando sozinho.

Rachel, Spider e Daniel são irmãos e moram no mesmo prédio que Davi. Eles moram bem afastados do local do projeto, mas a avó de Rachel, Spider e Daniel e a mãe de Davi revezam toda semana para levá-los e buscá-los nas aulas de música.

De todas as crianças da turma somente uma tem a presença paterna em casa. Todas as outras crianças ou não conhecem o pai, ou o pai vive em outra cidade e no caso de uma criança o pai está preso em outro estado. Há também o caso dos três irmãos já citados que são criados pela avó materna.

As atividades extraescolares que essas crianças desenvolvem acontecem no contra turno escolar, em projetos que ocorrem na própria escola, como é o caso do projeto Tocando a Vida. Entre outros projetos que as crianças frequentam e que são oferecidos pela escola, estão as aulas de informática, inglês e banda marcial.

É possível notar que há um comprometimento e valorização muito grande das aulas de música por parte dos pais das crianças. As crianças estão sempre presentes e quando faltam, ligam na escola justificando o porquê da ausência e muitas vezes levam atestado médico para mim, mesmo que isso não seja uma exigência.

Quanto ao perfil musical dessas crianças é diverso, assim como suas idades. Os menores têm um desenvolvimento técnico no instrumento menos desenvolvido do que as crianças mais velhas. Isso ocorre por conta de um desenvolvimento natural no instrumento, em que as crianças mais novas levam um pouco mais de tempo para desenvolver algumas habilidades mais complexas. Nas aulas de fundamentos da música todos aprendem o mesmo conteúdo, então não há diferença de nível de conhecimento entre as crianças.

Antes de começar a pesquisa as aulas de fundamentos musicais eram basicamente formadas por exercícios de leitura musical, solfejos e ditados rítmicos. Quando iniciei o meu trabalho neste projeto, em agosto de 2012, recebi instruções do coordenador do projeto que inicialmente eu deveria trabalhar desta maneira. Ele me explicou que os professores de instrumentos estavam com dificuldades de trabalhar leitura musical com as crianças e que isso estava atrapalhando o desenvolvimento de repertório, então, em um primeiro momento, eu deveria focar meu trabalho na resolução desse problema e depois que ele fosse resolvido eu

estaria livre para aplicar atividades variadas conforme as minhas convicções sobre o ensino de música.

No decorrer da minha prática como educadora pude perceber que as crianças - principalmente os menores - tem dificuldades de fazer as pontes do ensino da teoria com a execução do instrumento e por isso, muitas vezes conseguem solfejar sem dificuldades as notas pedidas, mas não conseguem ler a partitura e tocar no instrumento ao mesmo tempo. Por esse motivo pedi autorização para utilizar os instrumentos nas aulas de fundamentos e o coordenador me autorizou a utilizá-los. Desse modo, todo o ensino de teoria foi feito com o uso dos instrumentos.

Nos oito meses que esse trabalho foi feito, focado na teoria musical aplicada, as crianças nunca fizeram atividades de criação musical.

A primeira atividade de criação musical coletiva realizada pelas crianças aconteceu em 2013, em virtude dessa pesquisa.

2.3. Atividades de criação musical coletiva realizadas

Para a compreensão do processo de pesquisa em campo acredito ser importante e esclarecedor o relato de como se deram os acordos estabelecidos com a coordenação do projeto, crianças e os pais das crianças. Também se faz necessária a breve explanação dos aspectos que considere importantes ao propor o número de atividades de criação musical e sua periodicidade. Irei apresentar resumidamente cada uma das propostas de atividades de criação musical coletivas para oferecer ao leitor e à leitora uma visão geral do que ocorreu em campo de pesquisa.

Antes de iniciar as atividades de criação musical com as crianças entrei em contato com o coordenador e conversamos sobre a minha pesquisa e sobre a periodicidade que as atividades de criação musical coletiva ganhariam, caso meu campo de pesquisa fosse o Projeto Tocando a Vida.

Recebi a permissão de realizar a minha pesquisa e de realizar as atividades de criação musical coletivas graças ao trabalho feito anteriormente com a teoria aplicada. Como o trabalho anterior focou muito em uma prática específica e atingiu o objetivo esperado para aquele

momento inicial, o coordenador achou que as crianças do projeto só teriam a ganhar com atividades variadas como, por exemplo, criação musical coletiva.

Como educadora considerei que seria importante oferecer um ensino integrado em que práticas de teoria, apreciação, execução e criação musical estivessem presentes no dia-a-dia das crianças, sendo desenvolvidas entrelaçadas com os conteúdos que seriam trabalhados. Desse modo, considerei que a realização de uma atividade de criação musical coletiva por mês seria o suficiente para eu observar o processo das crianças nestas atividades e também daria espaço para que outras atividades também importantes fossem trabalhadas. A intenção em planejar uma atividade de criação musical por mês era a de manter um equilíbrio entre os conteúdos trabalhados com os diversos fazeres que as crianças poderiam vivenciar em aula.

Antes de realizar as atividades de criação musical coletivas expliquei para as crianças que eu estava desenvolvendo uma pesquisa e que eles, se concordassem, fariam parte dela. Obtive a colaboração das crianças e dos pais, que entraram em contato comigo para saber da pesquisa e também autorizar a pesquisa que estava se iniciando.

Ao todo, foram realizadas 5 atividades de criação musical coletivas no decorrer de 8 meses.

O quadro a seguir apresenta o período em que as atividades foram realizadas, a duração dessas atividades, a proposta da atividade e o número de crianças participantes.

Mês	Número de aulas utilizadas	Proposta	Crianças participantes.
Maio de 2013	2 aulas	Criação de ritmos utilizando recursos como percussão corporal para acompanhar o canto da escala diatônica.	10 crianças
Agosto de 2013	2 aulas	Criação de uma música utilizando recursos sonoros com a voz, com os instrumentos (violino, violoncelo e baixo) e com o corpo, sobre os temas “Trem” e “Tempestade”.	10 crianças

Setembro de 2013	1 aula	Criação de uma música que representasse os sons de uma avenida movimentada de Ribeirão Preto, ou uma situação que acontece durante o trânsito movimentado.	10 crianças
Outubro de 2013	3 aulas	Criação musical em que as crianças deveriam escolher um elemento da natureza (água, fogo, terra e ar) e explorar timbres variados para representar o elemento escolhido. As crianças também poderiam narrar musicalmente uma situação em que um desses elementos estivesse presente.	9 crianças
Dezembro de 2013	1 aula	Criação de um exercício utilizando mínimas, semínimas e suas respectivas pausas. O exercício deveria ser grafado utilizando escrita musical tradicional. As crianças deveriam escolher qual seria a fórmula de compasso do exercício, escrever as combinações rítmicas e depois disso, ensaiar utilizando o recurso de som que quisessem e apresentar para as outras crianças.	6 crianças

Tabela 1. Atividades de criação musical realizadas em campo.

2.4. Caminho metodológico

A pesquisa realizada tratou-se de um estudo de natureza qualitativa, na perspectiva da observação participante. As investigações de natureza qualitativa “privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p.16).

A pesquisa qualitativa não tem como fim representações numéricas de dados e nem almeja uma exatidão nos resultados conseguidos. Tem como objetivo a compreensão

aprofundada de uma determinada realidade social, ou grupo de pessoas se atentando aos aspectos da realidade que não podem ser quantificados.

Segundo Minayo,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21-22).

A pesquisa qualitativa não tem a pretensão de uma neutralidade científica. Sendo assim, opõem-se ao pressuposto do modelo científico positivista que defende um único modelo de pesquisa científica e principalmente a neutralidade. Desse modo, compreende que a não neutralidade não reduz a qualificação da pesquisa.

Em “Ciência, cientificismo e política” Dussel desenvolve a ideia do uso da ciência como instrumento de dominação. Ao se propor a universalidade da ciência, não levando em conta fatores sociais e culturais de diferentes povos, colocamos a ciência dentro de uma determinada totalidade, de modo que quem não está dentro dessa totalidade se torna exterior, sendo desconsiderado, negado. “A ciência é o mais sutil instrumento de dominação, sobretudo quando pretende ser universal” (DUSSEL, s/d, p.270).

O autor considera que não é possível um fazer científico neutro e universal, pois antes dele existe a cotidianidade e depois dele o *projeto* da ciência. Desse modo, o postulado científico não é universal e eterno, está ligado às questões culturais.

O estudante escolhe matemática porque gosta dos números, pois seu pai era açougueiro e com “os números” conseguiu fazer um bom negócio. A “vocação” é *pré-científica*. A vida cotidiana de uma época dá o *pro-jeto* à ciência. A ciência, então, está condicionada por uma cotidianidade que funda seus axiomas. Os axiomas da ciência não são universais, nem eternos, são *culturais* (DUSSEL, s/d, p.271).

Maturana e Varela (2004) apontam que embora historicamente os métodos científicos, principalmente nas ciências duras, são considerados neutros, acreditando-se na possibilidade de revelar a realidade de algo excluindo o olhar do observador, o fato de toda ciência ser feita por seres humanos, impossibilita essa neutralidade. Para o autor, cientistas são seres humanos observadores imersos em suas experiências, explicando o que observam a partir dessas experiências. Assim, Maturana e Varela afirmam que uma explicação científica é sempre a reformulação da experiência do observador e ela é assim constituída na medida em que é aceita

pelo observador através de critérios de validação por ele mesmo estabelecidos. “Tudo que é dito é dito por um observador” e “todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer” (MATURANA; VARELA, 2004, p. 31).

Os autores ainda apontam para a dinâmica e interação que ocorre no fazer científico. Essa interação pode ser considerada até na relação que se cria entre o cientista e a célula observada. Assim, para ele, dizer-se neutro é só uma maneira de isentar-se da responsabilidade do mundo que configuramos em nosso viver na linguagem com outros seres humanos (FERNANDES, 2006).

Para Brandão (2003) a ciência é feita por pessoas que exercem escolhas e tem preferencias, de modo que não é possível excluir a sua subjetividade do ato de pesquisar, exigindo assim uma neutralidade:

[...]a ciência nunca é neutra e nem objetiva, sobretudo quando pretende erigir-se como uma prática objetiva e neutra. A consequência deste ponto de partida da pesquisa participante é o de que a confiabilidade de uma ciência não está tanto no rigor positivo de seu pensamento, mas na contribuição de sua prática na procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano não apenas mais instruído e mais sábio, mas igualmente mais justo, livre, crítico, criativo, participativo, co-responsável e solidário (BRANDÃO, 2006, p.24).

Brandão (2003) também aponta que a pesquisa de natureza qualitativa na área educacional vai além de uma metodologia, é um modo de olhar e ver o mundo. A pesquisa qualitativa na educação:

[...] emerge quando pouco a pouco se passa a dar atenção às previsíveis e imprevistas relações interpessoais vividas entre palavras e outros gestos de crianças, de adolescentes, de jovens e de adultos percebidos como seres humanos e polissemicamente conectivos *na* escola, mais do que como regularidades socialmente objetivas destinadas a viver *na* escola a sua única razão de ‘estar ali’. Pessoas agora percebidas como atores de múltipla vocação cultural, em que o ‘ser estudante’ é uma entre outras dimensões da vida, da identidade e da própria aprendizagem (BRANDÃO, 2003, p.90).

Dentre as estratégias mais representativas da investigação qualitativa está a observação participante, em que o investigador se insere no mundo das pessoas que pretende estudar, procura conhecê-las e conhecer-se por elas, e, a partir daí, registra o que ouve e observa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16). A pesquisa participante caracteriza-se pelo envolvimento e

identificação do pesquisador com as pessoas investigadas, em que os sujeitos da pesquisa têm papel igualmente importante nesse processo de investigação.

Segundo Brandão e Streck:

A pesquisa participante deve ser compreendida como um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos destinados a superar a oposição sujeito/objeto no interior de processos que geram saberes e na sequência das ações que aspiram gerar transformações a partir também desses conhecimentos. Experiências que sonham substituir o antigo monótono eixo: pesquisador/pesquisado, conhecedor/conhecido, cientista/cientificado, pela aventura perigosa, mas historicamente urgente e inevitável, da criação de redes, teias e tramas formadas por diferentes categorias entre iguais/diferentes sabedores solidários do que de fato importa saber. Uma múltipla teia de e entre pessoas que, ao invés de estabelecer hierarquias de acordo com padrões consagrados de ideias preconcebidas sobre o conhecimento e seu valor, as envolva em um mesmo amplo exercício de construir saberes a partir da ideia tão simples e tão esquecida de que qualquer ser humano é, em si mesmo e por si mesmo, uma fonte original e insubstituível de saber (BRANDÃO; STRECK, 2006, p.12 e 13).

Brandão e Streck (2006) afirmam que na pesquisa participante é possível todos aprenderem com todos, por meio da interação e da convivência, onde há a construção solidária de saberes pautada no diálogo. Desse modo, a pesquisa participante é construída pela contribuição do sujeito da pesquisa que partilha seus saberes e experiências com o pesquisador. Os autores destacam que nessa partilha os sujeitos da pesquisa e pesquisador “enquanto transitam uns na direção dos outros, trocam conhecimentos, trocam formas de saber e trocam valores” (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 267).

Pesquisas científicas na área de educação que buscam identificar processos educativos partem de vivências que se dão na cotidianidade, junto com pessoas que tomam decisões, tem preferências e são sujeitos ativos da pesquisa.

Dentro dessa perspectiva, a metodologia de pesquisa participante veio ao encontro das necessidades da presente pesquisa, em que pretendemos observar em que aspectos as atividades de criação musical coletiva estabelecida em grupos de educandos do Projeto Tocando à Vida contribuem para uma educação humanizadora.

Na busca da resposta dessa questão foi necessária a inserção no campo de pesquisa e a convivência com as crianças do projeto durante o desenvolvimento das atividades de criação musical. Nesse processo de inserção pude observar, interagir e conviver com os educandos para compreender quais eram os processos educativos decorrentes daquela prática social. Para tanto, era preciso uma participação ativa junto ao grupo.

Compreender e dialogar exige mais do que uma visita; significa uma vivência próxima, afetiva e comprometida. Muitos aspectos das relações sociais nessas comunidades, suas histórias, desafios e saberes só são percebidos desta forma. [...] É a convivência, com olhar e escuta atentos, que nos leva a compreender a diversidade (OLIVEIRA, 2009, p. 314).

As inserções com o propósito de aplicar e observar as atividades de criação musical iniciaram em maio de 2013 e prosseguiram mensalmente até dezembro do mesmo ano.

Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, essa pesquisa foi submetida à análise e apreciação do comitê de ética (CEP) e recebeu a aprovação no ano de 2013¹⁹. Os pais das crianças assinaram o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” aprovado pelo comitê de ética, autorizando assim a participação das crianças na pesquisa e também a utilização das falas das crianças, das imagens e produções das crianças neste trabalho.

Iniciado o trabalho em campo, mensalmente eram propostas atividades de criação musical coletiva às crianças e quando as atividades eram finalizadas fazíamos uma roda de conversa a fim de compreender os processos presentes na elaboração da atividade, refletir sobre esse processo, buscar resoluções para problemas etc. Nessas rodas de conversas as crianças participavam ativamente falando sobre suas impressões e refletindo de maneira crítica sobre os processos educativos decorrentes das atividades de criação musical coletiva, tornando-se, assim, pesquisadores ativos desta pesquisa.

A coleta de dados foi realizada através de registros em diário de campo e como instrumentos de memória para esses registros foram utilizados gravadores de voz e vídeo para manter a integridade dos relatos. Sobre as notas de campo, Bogdan e Biklen apontam:

Como a nossa definição sugere, as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p.152).

Durante as aulas foram feitas fotos das crianças, no entanto, essas imagens não foram utilizadas como material de análise. Após as aulas as vivências eram relatadas em diários de campo. Busquei redigir o diário de campo sempre no mesmo dia da inserção, tentando ser fiel ao relatar a experiência vivida e tentando rememorar fatos e diálogos que me chamavam a atenção. Nesses registros havia momentos descritivos, mas também foram registradas as minhas reflexões sobre o que foi observado e vivenciados. Esses relatos foram fonte de material para a

¹⁹ O parecer do CEP está em ANEXO A, na página 139.

reflexão futura sobre o que vivi junto aos educandos. Segundo Oliveira (2009, p. 315), “quanto mais mergulhados estamos na realidade que queremos compreender criticamente, mais molhados dela estaremos quando nesse afastamento”; isso se confirmou ao voltar aos diários de campos a fim de compreender os processos educativos vivenciados por mim juntamente com os educandos.

Após a coleta iniciou-se a análise dos dados coletados e registrados em diário de campo e gravações.

Minayo (2006) descreve algumas etapas importantes na análise de dados. A primeira fase sugerida pela autora é a ordenação dos dados:

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

Nessa etapa foram feitas várias leituras dos diários de campo, audições das gravações e também a transcrição de partes das gravações de áudio. A intenção foi mapear o que foi coletado em campo.

A segunda etapa foi a classificação dos dados. “No processo classificatório, o pesquisador separa temas, categorias ou unidades de sentido, colocando as partes semelhantes juntas, buscando perceber as conexões entre elas, e guardando-as em códigos ou gavetas” (MINAYO, 2006, p.358).

Após várias leituras dos diários e adições das rodas de conversas passei a identificar os assuntos e as temáticas recorrentes nas situações e falas das crianças, considerando essas duas ferramentas de coleta de dados. Posteriormente esses temas foram agrupados e assim foram definidas as categorias.

Gomes (2002) aponta que a definição de categorias é feita após a pré-análise do material de coleta de dados e da exploração deste material. “As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso.” (GOMES, 2002, p.70).

Na exploração do material defini seis grupos de categorias temáticas que se relacionam, são elas: “conflito e competitividade”, “diálogo”, “autonomia e comprometimento”, “convivência, partilha e colaboração”, “musicalidade criativa” e “transformação”.

Definidas as categorias passei a ler e sublinhar falas das gravações transcritas e trechos dos diários de campo. As falas sublinhadas eram numeradas, ou seja, no diário de campo 1 a primeira fala ou trecho sublinhado era marcado com “1”, o segundo trecho sublinhado “2” e assim por diante. Esse padrão de numeração era reiniciado em um novo diário, desse modo, no diário de campo 2 o primeiro trecho sublinhado também era marcado com o número “1” e assim por diante. Feito isso, relacionei os números correspondentes aos trechos e falas de cada diário com as categorias em uma tabela. A tabela abaixo representa as falas e os trechos dos diários (total de 9 diários) divididos em cada categoria, demonstrando a periodicidade de acontecimentos em campo.

Categorias	Diário de campo 1	Diário de campo 2	Diário de campo 3	Diário de campo 4	Diário de campo 5	Diário de campo 6	Diário de campo 7	Diário de campo 8	Diário de campo 9
Conflito e Competitividade	1; 2; 3; 4; 5; 6	1; 4;6	—	8	4; 5; 7;8;9	—	2	—	—
Diálogo	7; 8	2; 5; 7; 8; 9; 10; 11	1; 2; 3	1; 9; 11	1; 3; 6; 9	1; 3; 6	3	—	2; 3; 4; 6; 10; 11; 12; 13
Autonomia e Comprometimento	9	7	2; 3	1; 10; 11; 12	10	1; 2	1;4; 5; 7	1; 2; 4; 7; 8	2; 4; 7; 11; 12
Convivência, Partilha e Colaboração	7;8	3;5;10	2; 3	10	6	1;2; 3;4	4;6	2;4;5; 7; 8; 9;10	2;4; 7; 9;10; 11; 12; 13
Musicalidade Criativa	10	12; 13	1; 3	2; 3; 4; 5; 6; 7; 9; 10; 11	2; 3; 6; 10	2; 5	—	2; 3; 4; 6; 8; 9	3; 5; 8; 9

Transformação	—	—	—	—	—	—	4	1; 4; 9;	4; 11; 13; 14
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------	------------------

Tabela 2. Divisão das categorias e falas.

Passei então para a etapa de interpretação dos dados.

[...] nesta fase devemos tentar desvendar o conteúdo subjacente ao que está sendo manifesto. Sem excluir as informações estatísticas, nossa busca deve se voltar, por exemplo, para ideologias, tendências e outras determinações características dos fenômenos que estamos analisando. (GOMES, 2002, p.76).

Finalizada a classificação dos dados, realizei a interpretação dos dados relacionando dados e referencial teórico, completando assim, a análise do conteúdo. No entanto, no próximo capítulo intitulado “Resultados” apresento somente o relato dos processos educativos ocorrido nas atividades de criação musical coletivas, para que o leitor tenha uma melhor compreensão do que aconteceu em campo. Nesse relato não há articulação com o referencial teórico, pois essa fase final da análise de dados será apresentada posteriormente, quando será feita a análise das categorias articulando-as com o referencial teórico.

3.RESULTADOS

Vamos escutar um menino que apanhou uma folha adequada, espicha-a entre as suas duas palmas e agora a sopra, enquanto o côncavo das suas mãos lhe serve de ressonador. [...] Com efeito, esse menino experimenta os seus sons, uns após os outros, e o problema que ele coloca é menos o da identificação do que o do estilo de fabricação. Por outro lado, a sua intenção é visivelmente 'música'. [...] Ele não utiliza um instrumento, nem assim o chama. O seu objetivo é gratuito, senão gracioso; confessemos-lo, ele é mesmo musical. Não satisfeito em emitir sons, ele brinca com eles, ele os compara, ele os julga, acha-os mais ou menos bem sucedidos, e a sua sucessão mais ou menos satisfatória. [...] Se esse menino não faz música, quem a faz então?

(SCHAEFFER apud BRITO, 2007, p.93).

3.1. Descrição das atividades de criação musical em grupo.

Na ocasião do início do trabalho de campo da pesquisa de mestrado faziam oito meses que eu exercia a função de educadora musical do Projeto Tocando à Vida, ministrando as aulas de fundamentos da música. Inicialmente as diretrizes do projeto para essas aulas era voltado para o ensino teórico e técnico. Mesmo considerando a importância de um ensino musical pautado na escuta ativa, na manipulação do material sonoro, em um aprendizado musical integrado, seguindo as diretrizes e as orientações que me foram dadas, passei oito meses ensinando leitura musical, fazendo solfejos e ditados com as crianças.

Ao buscar um campo para desenvolver o meu projeto de pesquisa, considerei que uma turma do projeto Tocando à Vida seria o campo ideal, já que os educandos desse lugar nunca tinham realizado nenhuma atividade de criação musical, o que me daria a possibilidade de acompanhar o processo dessas atividades desde o início. Seria possível também observar se esse tipo de atividade exigiria conhecimentos estabelecidos em música como desenvolvimento técnico musical em instrumentos musicais, domínio de leitura e grafia musical, entre outros, ou não.

Sendo assim iniciei as atividades de criação musical com a primeira turma do dia, que tinha aulas das 9:30hs às 10:30hs. O planejamento era propor uma atividade por mês de criação musical coletiva, sempre relacionando com o conteúdo que estivesse sendo ensinado no momento, durante cinco meses. Em campo esse planejamento não se cumpriu. Quando estamos envolvidos em processo dinâmico, que é a vida, nem tudo segue o curso que planejamos inicialmente. Ao me inserir tinha em mente um número de aulas, um número de semanas, mas na vivência dinâmica e conjunta com o grupo algumas coisas tomaram novos caminhos. Diferente do que imaginei quando fiz meu cronograma, algumas atividades de criação musical coletivas levaram até 3 aulas para se encerrar e não uma aula, como havia previsto inicialmente. Deste modo, o número de aulas que inicialmente seriam 6 praticamente triplicou, embora o número de atividades diferentes envolvendo criação planejada tenham diminuído; deveriam ser 6 atividades e acabaram sendo 5, em um maior número de inserções.

Nesse momento vale rememorarmos as palavras de Bondia: a experiência, o aprendizado, requerem um gesto de interrupção, requerem se demorar nos processos o tempo que for necessário para o educando (LARROSA BONDÍA, 2002). Essa necessidade de se demorar um pouco mais nos processos criativos foi observada em campo e a escolha feita por

mim como educadora foi priorizar esse aprendizado significativo e observar esse processo lento e transformador que estava acontecendo na prática social da criação musical coletiva.

Antes de iniciar a análise de dados de fato, considero ser importante relatar as atividades de criação musical propostas aos educandos, a fim de contextualizar o leitor e a leitora para o que aconteceu no período de inserção em campo. O foco principal da descrição das atividades serão as crianças e algumas tomadas de decisões minhas durante o processo, como o tempo dado para cada atividade e também a mediação feita com os integrantes dos grupos. Não serão apresentadas neste momento nenhuma reflexão sobre os acontecimentos vivenciados em campo e nenhuma articulação com os autores propostos no referencial teórico, pois essas articulações serão feitas na análise de dados.

3.1.1. Criando ritmos e convivendo com as diferenças.

A proposta da primeira atividade de criação musical realizada em campo foi a criação de ritmos.

Após ensinar a estrutura das escalas diatônicas e todos cantarem essa escala, dividi a sala em dois grupos de 5 crianças e propus que cada grupo criasse um ritmo com percussão corporal para acompanhar essa escala. O objetivo neste momento era de iniciar as atividades de criação musical coletiva nunca antes realizadas, de maneira simples, com uma proposta que não geraria muita dificuldade de entendimento e execução às crianças, mas despertaria a sua ação criativa. Também havia a busca de manter uma ligação com os conteúdos mais teóricos que vinham sendo trabalhados com as crianças, no caso a escala diatônica.

Dei exemplos de como essa atividade poderia ser feita. Cantei a escala acompanhando um ritmo padrão nas palmas, cantei novamente, agora batendo palmas e pés, etc.

Deixei claro que não havia a necessidade de grafarem nem a escala e nem a sequência rítmica que iriam inventar. Também coloquei uma condição para o grupo: todos deveriam participar da criação do ritmo e não somente um deles inventar as células rítmicas e “ensaiar” os demais.

Iniciada a atividade com as crianças me coloquei como observadora. Eles começaram a conversar, mas não se entendiam.

O primeiro grupo decidiu que fariam a atividade em pé, mas um dos integrantes do grupo queria ficar sentado. O grupo, ao invés de criar o ritmo ficou implicando com o integrante que estava sentado e não em pé como os demais.

No segundo grupo um integrante queria decidir tudo sozinho e dar ordens aos demais e os outros não queriam obedecer; a todo tempo lembravam esta criança de que todos deveriam participar, mas mesmo assim não tinham sucesso.

Durante toda a aula intervi nos momentos que as discussões se tornavam mais agressivas, buscando promover o diálogo entre os membros do grupo.

O segundo grupo vinha a todo o momento me mostrar alguma coisa que haviam feito perguntando se estava certa e a minha resposta sempre era: “você que decide o que é certo ou não, se for ritmo, está certo” DC1²⁰.

Faltando 10 minutos para terminar a aula interrompi as atividades e perguntei o que eles haviam feito até aquele momento.

Nenhum dos grupos conseguiu fazer a atividade proposta. Durante a atividade observei que o grupo 1 ficou discutindo com o menino que estava sentado e por isso não chegou na criação do ritmo propriamente dito.

O grupo 2 chegou a criar uma célula rítmica, depois de muita discussão com Kokimoto, que não aceitava a opinião de ninguém, somente a dele. Após terem criado a célula rítmica, Kokimoto decidiu que queria dançar durante a música criada por eles, o que gerou uma grande desavença no grupo e por fim, o grupo desviou tanto do objetivo da atividade que não tinham nada para apresentar como conclusão do trabalho feito durante a aula.

Sendo assim sugeri uma roda de conversa para entendermos o que aconteceu. As crianças concordaram.

Iniciei a conversa indagando as crianças sobre a dificuldade da atividade.

Seguem alguns trechos transcritos da roda de conversa:

Alicia: Não, o difícil foi que ninguém queria fazer a mesma coisa.

Prof^a: Por que?

Anitta: Porque o Davi queria ficar sentado.

Prof^a: E porque o Davi não pode ficar sentado?

Anitta: Porque não, né Prô.

Davi: Eu queria ficar sentado, mas dei ideia, só que ninguém me ouviu só porque eu estava sentado...

Rachel: O Kokimoto queria mandar em todo mundo e queria dançar. Não era pra dançar...

Kokimoto: Eu mando em todo mundo “memo”.

Prof^a: Manda em todo mundo Kokimoto? Eu sou adulta e obedeço a minha mãe até hoje... Você deve obedecer pelo menos a sua mãe, não é?

²⁰ Os trechos de Diário de Campo serão identificados pela sigla DC, e o número do diário.

Kokimoto: *Eu mando na minha mãe e na minha avó e as duas me “obedece”.*

Prof^a: *Sério? Elas te obedecem? Por que elas te obedecem?*

Kokimoto: *Claro que me “obedece” Tia, eu sou o dono do dinheiro.*

Prof^a: *Ué? Dono do dinheiro?*

Kokimoto: *Elas só tem dinheiro porque venho na escola e elas “recebe” bolsa família, então tudo que peço elas tem que “dá”. O dinheiro é meu.*

Prof^a: *Então pessoal, mas dá certo só mandar? Deu certo nessa atividade, por exemplo?*

Alicia: *Não dá, né. A gente não conseguiu fazer...*

Depois de um tempo de conversa em que chegamos à conclusão que ninguém conseguiu concluir a atividade, não porque era uma atividade difícil e sim por que não conseguiram chegar a um denominador comum, perguntei.

Prof^a: *O que precisava acontecer para chegarmos a um acordo?*

Alicia: *Tirar do grupo*

Daniel: *Se você tirar do grupo não vai ficar ninguém.*

Prof^a: *É acho que se todo professor fizer assim não sobra ninguém mesmo...*

Todos riram.

Valéria: *A gente tem que conversar para se entender.*

Prof^a: *O que vocês acham disso?*

Spider: *acho que se conversar dá certo DCI*

Após a nossa conversa a aula havia terminado, mas as crianças pediram para repetir a atividade na próxima semana, eles queriam tentar novamente. Concordei e na semana seguinte retomamos a atividade.

A decisão de dar continuidade à atividade se deu por vários fatores. O que desencadeou essa continuidade sem dúvida foi o pedido das crianças, para tentarem novamente, agora com uma nova ótica do que deveria ser feito para a realização da atividade. A escolha feita por mim, em permitir que a mesma atividade se repetisse foi pensando também em dar continuidade não

só ao processo criativo iniciado, mas, sobretudo às reflexões e diálogos travados na roda de conversa que em mais uma aula poderiam se concretizar em ações e material musical.

Iniciei a aula da semana seguinte perguntado às crianças o que haviam aprendido na aula anterior. A intenção era rememorar não só a experiência desta aula, mas principalmente as reflexões feitas a partir dela.

Eles responderam que aprenderam escala. Uma criança disse que tentaram fazer uma música juntos, mas não conseguiram. Perguntei por que e ele me respondeu que não chegaram a um acordo e só brigaram.

Uma criança seguiu falando que combinamos em tentar de novo nessa aula, mas agora conversando com o grupo sem ninguém querer mandar sozinho.

Reiniciei a atividade separando as crianças em grupos. Embora tentassem conversar, logo começaram a discordar e a discutir novamente. Nesses momentos intervi falando para todos lembrarem o que havíamos conversado na aula anterior.

Um dos grupos, que na aula passada havia brigado por querer que todos ficassem em pé, decidiu por todos ficarem sentados. Eles montaram o ritmo para acompanhar a escala, mas precisavam de alguém para contar, para todos entrarem ao mesmo tempo. Nesse momento começaram a falar alto e a discutir. Um dos integrantes, falou: “*Gente, estamos brigando de novo e mais uma vez não vamos conseguir fazer a atividade. Vamos votar pra saber quem vai contar*” (D.C 2). A votação empatou, pois cada um votou em si. A mesma criança sugeriu que tirassem “dois ou um” e depois par ou ímpar. E assim decidiram quem iria contar.

No outro grupo também ocorreu um conflito, mas foram conversando e conseguiram fazer a atividade.

Ambos os grupos apresentaram o que fizeram para os demais.

No final da aula fiz uma nova roda de conversa e perguntei se eles tinham conseguido se entender.

Anitta: *a gente não se entendeu muito não, mas conseguimos fazer.*

Prof^o: *Como fizeram para entrar em um acordo?*

Davi: *Conversamos e quando ninguém concordou com nada tiramos “dois ou um”.*

Kokimoto: *A gente conversou também e ninguém mandou sozinho dessa vez. (DC2)*

Apesar de ter acontecido novos desentendimentos os dois grupos conseguiram entrar em um acordo e não só realizar a atividade proposta, mas também apresentá-la às demais

crianças. Vale ressaltar que em nenhum momento às crianças relataram dificuldades musicais quanto à criação dos ritmos especificamente, a dificuldade relatada foi quanto a comunicação com o grupo.

3.1.2. Está vindo um trem ou uma tempestade?

A atividade relatada foi a segunda atividade proposta para a turma, após 2 meses da primeira atividade feita.

Esse espaço de tempo entre uma atividade e outra ocorreu por conta do período do final do semestre e das férias das crianças.

Iniciamos o novo semestre estudando alguns compositores contemporâneos da música erudita com o propósito de oferecer um conteúdo desconhecido e de difícil acesso às crianças, além de apresentar uma nova possibilidade de utilização sonora para as crianças.

Entre os compositores mais trabalhados com as crianças estava Gilberto Mendes²¹. A escolha por apresentar algumas obras de Gilberto Mendes foi pelo teor humorístico presente em alguma delas e a diversidade de exploração sonora que o compositor apresenta, ajudando assim as crianças desenvolverem ideias de sons possíveis em uma criação musical. Também foi levado em consideração que quando conhecessem esse modo de fazer música, desconhecido para elas até então, as criações feitas em sala de aula utilizando somente recursos sonoros ganhariam legitimidade aos olhos das próprias criadoras, as crianças.

Iniciei a aula com a apreciação da obra “Ashmatour²²” do compositor Gilberto Mendes. Nessa obra feita para coral, o compositor, que é asmático, imaginou o lugar ideal para uma

²¹ O compositor brasileiro Gilberto Mendes, nasceu em Santos em 1922, e hoje é um dos principais compositores brasileiros da atualidade. Participou do manifesto “Música Nova” e foi um dos pioneiros no Brasil no campo da música concreta, aleatória, serial integral, experimentando ainda novos grafismos, novos materiais sonoros e a incorporação da ação musical à composição, com a criação do teatro musical. O compositor desenvolveu parcerias com os poetas concretos brasileiros Décio Pignatari, Haroldo de Campos entre outros. Uma das características da obra de Gilberto Mendes é o tom humorístico de algumas obras.

²² Em *Asthmatour*, o compositor santista inova ao utilizar: “... uma polifonia de gargarejos, uma frase musical cantada com água na garganta, por todos os cantores; e a mesma frase por solistas, como um anúncio luminoso em movimento, desses que apresentam primeiro o texto inteiro da propaganda, depois só o nome do produto, e ficam repetindo esse ritmo visual. No final, fiz música do som da aflição da asma, da falta de ar, daquela dispnéia, quando são emitidos sons, como que gemidos, durante a difícil inspiração. Termina a peça uma cena dramática, em que um membro do coral – até então disfarçado de ouvinte, na platéia – sobe ao palco e tenta esganar – tirar o ar! – de um cantor, como um torturador tentado obter informações de seu prisioneiro; e, em seguida um jingle apregoa os benefícios, para a asma, das viagens aéreas promovidas pela agência turística *Asthmatour*. (Mendes, 1994, p. 93-4)

peessoa asmática passar uma temporada. Sendo assim, criou um tipo de *jingle* em que por meio dos sons de águas borbulhantes, sons de bombinhas para asma, letreros de propaganda, sons de dispnéia asmática e o caos provocado por ela, oferece a solução que é a de viajar com uma empresa especializada, que resolverá os problemas dos asmáticos. E anuncia que neste lugar há “A arma do ar contra a asma”, de modo divertido²³.

Após ouvirmos a música expliquei às crianças que alguns compositores usam recursos diferentes dos que estamos habituados a ouvir em nosso dia a dia²⁴, para fazerem a sua música e se comunicar com o público.

A atividade de criação proposta neste dia foi que cada grupo criasse uma música utilizando recursos sonoros com a voz, com os instrumentos (violino e violoncelo) e com o corpo, sobre o tema que eu iria sugerir. Cada grupo teria um tema diferente e um não saberia o tema do outro, este deveria ser descoberto pelo outro grupo após a apresentação da criação musical feita.

A turma se dividiu em dois grupos de 5 crianças e rememorei a importância de todos participarem, de darem ideias e entrarem em um acordo. Também salientei os problemas de comunicação que aconteceram nas primeiras atividades. O tema sugerido para o primeiro grupo foi “Trem”, e para o segundo grupo, “Tempestade”. Escolhi estes temas por considerar que daria margem a muita experimentação sonora e por serem muito descritivos.

A atividade iniciou meio confusa, mas aos poucos as crianças começaram a ter ideias e a expô-las.

No segundo grupo havia Daniel de 7 anos. Quando o grupo finalizou a atividade e começou a executar a criação musical que haviam feito, perceberam que Daniel não conseguia executar o som no violino que eles queriam que ele executasse. Após várias tentativas frustradas de fazer Daniel tocar aquilo que estava fora do seu alcance Spider disse para Davi.

Spider: “Ou véi”, você não percebe que ele é pequeno? Não é que nem nós. Vamos fazer uma coisa mais fácil para ele.

Davi: A música “tá” pronta vai mudar de novo...

Spider: é só um pedaço, dá pra mudar.

Davi: tá bom, mas vai fazer o que nessa parte então?

²³ Ouça a música na faixa 1 do Cd em anexo.

²⁴ Infelizmente a maioria das crianças só tem contato com a música que é difundida pela mídia. Poucos têm contato com a música erudita, e nenhum conhecia os compositores eruditos contemporâneos. Desse modo, as sonoridades criadas por esses compositores soam muito diferente para as crianças.

Daniel: *Eu posso fazer assim. (colocou o dedo na parte superior do espelho do violino e passou o arco bem de leve nas cordas fazendo um som “flautado”).*

Spider: *Aí ... assim tá bom...*

Davi: *“Tá”, faz isso então. DC3*

Iniciaram novamente a música desde o início, agora com Daniel fazendo o som que sugeriu e conseguiram ir até o final.

Faltando 10 minutos para terminar a aula pedi que as crianças encerrassem para poderem apresentar. Eles pediram mais tempo porque embora tivessem terminado, faltava combinar as entradas e a finalização, que ainda não estavam dando certo.

Chegamos a um acordo que na aula seguinte eles teriam 5 minutos para se reunirem para relembrar a música e logo depois deveriam apresentar a criação feita. Mais uma vez a decisão tomada por mim, de dar continuidade à atividade na aula seguinte foi levando em consideração o processo criativo das crianças, que precisava de mais tempo para ser concretizado.

Na aula seguinte os grupos se reuniram novamente e após relembrarem as músicas iniciamos a apresentação.

O grupo 1 cujo o tema era Trem²⁵, iniciou com um *glissando*²⁶ na corda Dó²⁷ do violoncelo, depois as crianças seguiram fazendo ruídos diversos nos instrumentos, até que o educando do contrabaixo tocou duas notas longas, depois iniciaram uma sequência de notas em *staccato*²⁸ lentamente enquanto uma criança batia os pés e a caixa de giz, no mesmo ritmo. Esse ritmo foi aumentando a velocidade progressivamente. No final da apresentação perguntei para o outro grupo se eles conseguiram perceber qual era o tema que tinha proposto para aquele grupo. Todos responderam de imediato: trem!

²⁵ Veja o vídeo dessa criação musical na faixa 2 do Cd em anexo.

²⁶ Glissando é a passagem de uma altura a outra passando pelas notas existentes entre as duas. Por exemplo, acontece quando o violoncelista escorregar o dedo pela corda.

²⁷ A corda Dó é a corda mais grave do violoncelo.

²⁸ Staccato é uma articulação musical em que as notas são executadas com suspensões entre elas, tornando-as mais curtas.



*Figura 2: Execução da criação sobre “Trem”.
Fonte: Arquivo Pessoal.*

Perguntei se foi fácil identificar o tema e alguns disseram que sim, enquanto outros apontaram que no início não tinham percebido o que era, que pensaram que era um “boi” por conta do glissando do violoncelo, mas quando começou acelerar e a fazer o apito perceberam que parecia um trem em movimento.

Chegou o momento do segundo grupo apresentar sua criação sobre o tema “Tempestade”.

Iniciaram com uma criança tocando na corda mais aguda do violino, mas ao invés de utilizar a crina do arco ele utilizou a madeira (com legno²⁹), produzindo um som cheio de ar e rarefeito, como se fosse uma brisa. De repente todos bateram a mão no tampo do instrumento e uma criança bateu uma cadeira no chão. Começaram todos a bater os dedos no tampo do instrumento em tempos diferentes. A velocidade foi aumentando e alguns passaram a bater as mãos nas pernas, enquanto outros mantinham o som dos dedos no tampo e outro batia a cadeira com força no chão. Nesse grupo, uma criança fez um gesto fechando a mão para que todos parassem, mas algumas crianças não prestaram a atenção e continuaram, parte do grupo começou a rir e parte ficou brava com a falta de atenção.

²⁹ Essa é uma técnica utilizada pelos instrumentos de cordas friccionadas, mas que o educando desconhecia. Mesmo assim experimentando maneiras novas de tocar chegou a essa técnica.



*Figura 3: Criança batendo a cadeira no chão simulando um trovão.
Fonte: Arquivo Pessoal.*

Ao finalizarem, perguntei ao grupo que estava assistindo qual era o tema da criação musical apresentada. A resposta da maioria foi “Chuva”. Disse que era “tempestade”, mas que era isso mesmo, tempestade era uma chuva forte. Um integrante do segundo grupo disse: *Vocês não ouviram o trovão?* (Batendo a cadeira no chão) (D.C4).

Finalizamos a aula com mais uma roda de conversa.

Prof^a: *A atividade foi difícil?*

Goku: *Foi um pouco difícil porque as vezes virava bagunça.*

Rachel: *No começo parecia difícil porque ninguém falava nada. Aí o Goku fez um som de vento e eu tive a ideia de fazer o trovão, aí foi indo.*

Prof^a: *Alguém mais achou difícil?*

Davi: *quando não vem ideia é difícil pensar, demora. Quando a senhora já fala o que é pra fazer é mais fácil.*

Prof^a: *É mais fácil fazer as coisas que eu peço ou inventar algo novo?*

Rachel: *Eu acho que é mais fácil obedecer.*

Davi: *Também acho mais fácil quando a senhora fala o que é pra fazer.*

Kokimoto: *é mais fácil obedecer, mas é mais legal inventar sozinho.*

Prof^a: *Mais alguém gostou de fazer a atividade sozinhos, do jeito de vocês?* (DC4)

A maioria das crianças levantou as mãos. Ao final da aula uma criança comentou que podíamos compor mais vezes, já que só fazíamos de vez em quando. Expliquei que tínhamos

vários tipos de fazeres a serem cumpridos, por isso não poderíamos só fazer atividades de criação musical.

Embora a coordenação do projeto tenha me autorizado a realizar atividades de criação musical com uma frequência maior, fui orientada a não abandonar a apreciação musical, o solfejo, os ditados etc. Apesar de ter o dever de realizar essas atividades, acredito que o fato de não realizar criação musical em todas as aulas não trouxe perdas, pois os conteúdos eram integrados, ou seja um conteúdo teórico, muitas vezes gerava uma criação musical e isso também aconteceu com os demais conteúdos. Outro fator foi que por conta de as atividades durarem de 2 a 3 aulas, o intervalo de 3 semanas a 1 mês entre uma atividade e outra fazia-se necessário para a aplicação de novos conteúdos.

Por fim, as crianças conseguiram realizar a composição musical de maneira satisfatória com praticamente nenhum conflito durante a sua realização.

3.1.3. Sons de Ribeirão Preto.

Foi proposta às crianças que realizassem uma criação musical sobre os sons do trânsito de Ribeirão Preto. Esta foi a terceira atividade de criação musical feita.

Durante duas aulas trabalhamos forma musical e o exemplo musical levado por mim foi a “Marcha turca” de Mozart. Após as crianças compreenderem a forma dessa obra, senti necessidade de contextualizar e contar um pouco da vida do compositor. Essa seria uma oportunidade de expandir os conhecimentos das crianças sobre o compositor e a música do período clássico e também criar uma maior familiaridade entre a música e as crianças. Conteí a vida de Mozart para elas e como ele sempre gostou de criar novas músicas, também pensamos juntos como seriam as cidades daquela época.

Na aula seguinte retomamos a reflexão sobre as diferenças da época de Mozart, com o modo que vivemos atualmente. Durante essa reflexão um carro de som passou pela avenida onde a escola fica situada e atrapalhou a aula. Por conta desse acontecimento começamos a refletir sobre as diferenças do trânsito na época do compositor Mozart e o de hoje em dia em nossa cidade. Nesse momento pensei que seria interessante que criássemos algo baseado no trânsito, o que levaria a um trabalho de conscientização sobre essa problemática e ao mesmo tempo seria uma forma de criar musicalmente.

Após essa reflexão as crianças foram até a calçada da escola onde puderam ouvir os sons da Av Dom Pedro I, uma movimentada avenida de Ribeirão Preto, onde a escola está situada.



*Figura 4: Av. Dom Pedro I
Fonte: Arquivo Pessoal.*

De volta à sala de aula pedi que organizassem uma música que reproduzisse os sons da avenida que havíamos ouvido, ou até mesmo de uma situação que acontece durante o trânsito movimentado. Lembrei as crianças dos problemas enfrentados quanto à dificuldade de comunicação que havia ocorrido nas atividades anteriores e as conclusões e algumas soluções que havíamos tirado dessas experiências, de modo que deveriam buscar conversarem e entrarem em um acordo.

Eles se dividiram em dois grupos de 5 crianças e começaram a conversar sobre o que fariam.

O primeiro grupo conseguiu entrar em acordo sobre o que fariam rapidamente. Conversaram e decidiram que iriam assobiar para representar os passarinhos que ficam na praça em frente à escola, fazer um ritmo batendo os lápis representando o barulho da obra que estava

sendo realizada na avenida, enquanto outras crianças faziam ruídos com a boca, simulando os carros e as buzinas³⁰



*Figura 5: Primeiro grupo apresentando.
Fonte: Arquivo Pessoal.*

No outro grupo várias crianças fizeram propostas, mas eles não conseguiam entrar em acordo sobre o que fazer. Alicia propôs que eles utilizassem uma música que ela tinha no celular, representando assim o som alto de alguns carros, mas Goku queria fazer ruídos de animais com a boca. O grupo perguntou o que tinha a ver o som de animais com o trânsito e ele respondeu que poderia ser uma invasão dos animais do zoológico à avenida. O grupo não aceitou a ideia dele.

Quando o primeiro grupo começou a ensaiar o ritmo que haviam decidido fazer com o lápis, o grupo com mais dificuldade ficou olhando o que estava sendo feito. Com isso iniciou-se uma discussão entre uma criança do primeiro grupo com outra criança do segundo grupo, pois a criança do primeiro grupo acusou que eles estavam olhando para copiar a ideia do outro grupo. Apaziguei a discussão e tive que intervir até o final da atividade.

O segundo grupo acabou decidindo que não iriam utilizar a música do celular, e sim simular discussões entre motoristas e batidas de carro. Goku iria fazer barulhos de carros freando com a boca e também sirenes de ambulâncias. Criaram um teatro musical³¹

³⁰ Veja esta criação musical na faixa 3 do Cd em anexo.

³¹ Veja esta criação musical na faixa 4 do Cd em anexo.

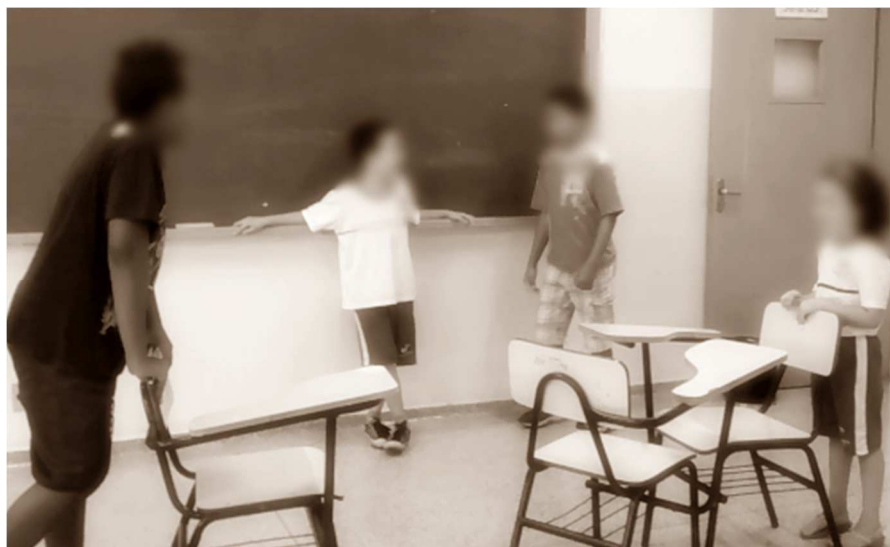


Figura 6: Crianças batendo as carteiras simulando batidas de carro.
Fonte: Arquivo Pessoal.

Ao terminarem, os grupos foram apresentar o que tinham feito, mas o clima de competição continuou e eles se provocavam o tempo todo.

No final, fizemos uma roda de conversa e perguntei se em algum momento disse que haveria alguma avaliação sobre a melhor ou pior atividade, ou se disse que seria uma competição. Eles responderam que não.

Então perguntei o porquê de eles estarem competindo:

Anitta: Porque a Kokimoto estava olhando.

Kokimoto: Eu olho o que quiser... o olho é meu... você não manda nele. DC5

Apaziguei novamente a discussão e perguntei se o fato de um grupo observar o que o outro estava fazendo era motivo para tamanho desentendimento e as meninas que discutiam responderam que sim, mas não souberam justificar o porquê da resposta. O restante das crianças da sala disseram que não era motivo para briga, mas que realmente queriam fazer melhor que o outro grupo, embora não soubessem explicar o motivo. Mesmo após a reflexão conjunta as crianças não souberam explicar o porquê de estarem competindo.

Finalizei dizendo que essas atividades não eram para avaliar ninguém, e que nelas não havia ideias melhores ou piores e sim ideias diferentes umas das outras. As crianças demonstraram compreender o que foi dito e conversado.

Uma criança ainda comentou:

Davi: *Prô, o tempo que a gente ficou batendo boca, poderia ter usado pra ensaiar mais e deixar melhor. DC5*

Embora tenham acontecido desavenças entre um grupo e outro, não houve discussões internas nos grupos, o que não prejudicou a criação feita. Apesar disto, a colocação de Davi foi muito pertinente.

3.1.4. Elementos da natureza.

Durante o mês de outubro de 2013 trabalhei com o conceito de timbre com as crianças. Para finalizar esse estudo propus uma atividade de criação musical, que foi a quarta atividade dessa natureza que o grupo realizou. Após lembrar às crianças o que era timbre, propus uma atividade em que eles deveriam explorar timbres variados. Pedi às crianças que se dividissem em dois grupos de 5 integrantes e juntos escolhessem um elemento da natureza (água, terra, fogo e ar) e criassem uma música utilizando recursos de timbres com o corpo, instrumentos ou com os objetos da sala, que representassem os elementos escolhidos, ou narrassem uma situação em que um desses elementos estivesse presente.

As crianças se dividiram em um grupo só de meninos e outro só de meninas. O grupo de meninas conseguiu se organizar de imediato e rapidamente decidiu que o elemento que seria utilizado para a sua criação musical seria Água. Observei que ficaram um pouco perdidas inicialmente, mas logo começaram a compartilhar ideias. Elas foram conversando e dando sugestões, e assim surgiam novas ideias. Rachel sugeriu que fizessem sons de chuva, logo Valéria sugeriu que usassem chocalhos feitos de arroz para o som da chuva. Anitta disse que iria fazer sons com a boca e assim as ideias foram surgindo. Nesse grupo as meninas eram mais novas e havia somente uma adolescente, no final das atividades daquele dia ela veio me falar que preferia ficar com o outro grupo, que embora todos fossem meninos, a maioria tinha a mesma idade dela. Conversei com ela e expliquei que como ela havia iniciado o trabalho com o grupo de meninas, seria melhor ela terminar o que havia iniciado e na próxima atividade ela poderia ficar com o grupo de meninos mais velhos, mas se ela não quisesse ficar no grupo que

estava de maneira alguma, daríamos um jeito. Rachel concordou em tentar ficar com o grupo das mais novas mais um pouco, e caso houvesse algum problema, viria falar comigo novamente.

Em todas as atividades as crianças tiveram autonomia de escolherem os grupos que fariam parte, no entanto, ao surgir o primeiro problema, muitos pediam para fazer trocas. Nesses momentos eu interferia e tentava dialogar para chegarmos a um acordo. Em vários momentos da nossa vida encontramos problemas de convivência, até mesmo de conflitos e nem sempre podemos simplesmente nos retirar, por isso considerei importante que as crianças tentassem várias maneiras de entrarem em um acordo, antes de abandonar o grupo ao qual faziam parte.

O grupo de meninos demorou muito para conseguir se organizar. Primeiro tiveram dificuldade de escolher o elemento. Escolheram fogo, mas na primeira dificuldade em descobrir timbres dispersaram a primeira escolha. Neste momento cada um foi para um lado e não continuaram a atividade. Tive que intervir, pedindo que se juntassem para dar continuidade ao trabalho e estimulei para que desenvolvessem as ideias que haviam dado sobre “fogo”. Apesar de minha ajuda e estímulo, logo se desmotivaram novamente e resolveram mudar de elemento. Decidiram fazer sobre “ar”, mas também desistiram da ideia nas primeiras dificuldades que surgiram. Intervi novamente, mas me parecia que as crianças não estavam com disposição para realizar a atividade e sem a interação, nada acontecia.

Por fim, diante de minhas inúmeras intervenções, decidiram fazer sobre “água”. Observei que eles viram algumas coisas que o outro grupo estava fazendo o que lhes deu ideias, por isso quiseram fazer sobre “água” também. Embora inicialmente eles tenham copiado algumas ideias do grupo das meninas, logo eles passaram a ter suas próprias ideias e a abandonar o que haviam copiado.

Ao final da aula ficou combinado que no início da próxima aula eles deveriam apresentar o que tinham feito.

Na aula seguinte iniciei lembrando a atividade e chamando os grupos para apresentarem o que tinham feito na aula anterior. Os dois grupos haviam combinado de levarem materiais de casa para representar o elemento água (grupo dos meninos e meninas). As meninas levaram todo o material que haviam combinado (jornais, arroz, pedaços de plástico). Os meninos haviam combinado de levar chocalhos de pedras, bacias e jornal, mas somente uma criança do grupo levou a bacia pela qual havia se responsabilizado.

Depois de se organizarem, pedi para as crianças iniciarem as apresentações, quando Davi disse:

Davi: A gente não vai apresentar...
Prof^a: Por que não?
Davi: (irritado). Ah professora, só eu que trouxe as coisas... Ninguém trouxe nada...
Spider: Ah, você não avisou que era pra trazer.
Davi: Avisei sim, aula passada eu fiquei fazendo tudo sozinho.
Prof^a: Spider ele avisou que eu vi, vocês que não prestaram a atenção ou esqueceram.
Davi: Ninguém fez nada, só eu que fiz.
Prof^a: E agora o que vamos fazer?
Davi: Ninguém apresenta
Prof^a: Vocês acham justo com o grupo que trouxe as coisas?
Rachel: Professora a gente empresta algumas coisas pra eles, se eles “quiser”. Pode Professora?
Prof^a: Pode.
Davi: Vocês querem? DC7

O grupo concordou que gostariam de tentar fazer a atividade com os objetos emprestados. Dei mais 5 minutos para combinarem o que iriam fazer para a apresentação.



*Figura 7: Grupo de meninas apresentando a criação musical sobre “agua”.
Fonte: Arquivo Pessoal.*

A apresentação dos meninos ficou desorganizada, não sabiam quando deveriam encerrar a música e Davi ficou muito irritado; no meio da música falava “vai, vai” para as demais crianças.

No final da apresentação Davi falou:

Davi: Ficou uma “bosta”.
Profª: Porque você acha isso?
*Davi: A gente tinha combinado uma coisa, mas como ninguém trouxe, mudamos de última hora e ai deu tudo errado.*DC7

Iniciamos então uma roda de conversa sobre o problema que tinha ocorrido.

Perguntei para Davi como ele estava se sentindo por só ele ter levado as coisas e ele me respondeu que o fizeram de bobo, porque ninguém deu importância ao que ele havia pedido na aula anterior.

Perguntei aos demais meninos se essa fora a intenção e eles responderam que não, não pensaram em ofender o Davi.

Considerando que o problema havia ocorrido pela falta de comprometimento de algumas crianças, perguntei a todos se eles sabiam o que significava comprometimento e diante das respostas negativas, expliquei para eles dando exemplos de compromisso com o próximo.

Disse que veríamos o grupo das meninas apresentando e na próxima atividade eles deveriam pensar na importância do comprometimento com o grupo.

Spider: Oh, professora deixa a gente fazer aula que vem, eu trago o jornal...

Davi: Você só fala.

Profª: O que vocês acham? Vocês querem mesmo tentar novamente?

DC7

O grupo respondeu positivamente e finalizamos a aula com o combinado que repetiríamos a atividade na aula seguinte. Ocorreu que tanto eu quanto as crianças esquecemos que na semana seguinte seria feriado, portanto não haveria aula. Quando me dei conta que entre uma aula e outra haveria um intervalo de 15 dias, pensei que mais uma vez não seria possível realizar a atividade, por conta do provável esquecimento das crianças.

Na aula seguinte, duas semanas depois do nosso combinado, para minha surpresa todas as crianças estavam com o material que se comprometeram a levar. O grupo das meninas levou mais material e pediram para também modificarem o que haviam feito, de modo que os dois grupos recomeçaram o processo de criação musical.

Nesse processo houve muita troca entre os grupos, pois eles foram trocando e cedendo parte do material que levaram.

Rachel, a educanda que me pediu para trocá-la de grupo pelo fato de ela ser a única mais velha do grupo, se integrou com as outras meninas e não mais comentou sobre o fato.

Ao finalizarem a atividade os dois grupos apresentaram sequências de sons e timbres variados, representando o elemento “água”. O trabalho musical realizado ficou cheio de nuances e texturas sonoras.



*Figura 8: Apresentação do grupo dos meninos sobre o tema “água”.
Fonte: Arquivo Pessoal.*

Ao final da aula fizemos rapidamente uma roda de conversa. Deixei que as crianças falassem sobre as impressões que tiveram sobre todas as aulas que envolveram essa atividade. Davi iniciou falando que tinha certeza que ninguém levaria os materiais novamente, mas que todos levaram. As outras crianças falaram que, como haviam se comprometido com ele e comigo, lembraram-se de levar o combinado.

Perguntei a Davi como ele se sentiu quando viu que todos haviam levado os materiais e ele respondeu que ficou feliz e aliviado.

Perguntei ao grupo das meninas por que acabaram levando mais coisas e modificando o que já haviam feito. A educanda Anitta respondeu que teve mais ideias quando estava em casa e levou para mostrar para as outras meninas. Rachel disse que se tinham mais tempo

podiam deixar a música ainda melhor e que realmente a música melhorou com os novos materiais e modificações.

Perguntei para todos se o fato de as idades serem diferentes gerou algum problema.

Rachel respondeu que ela achou que não iria conseguir fazer com as meninas mais novas, mas que depois que elas começaram a combinar as coisas até esqueceu que queria ficar com os mais velhos.

Helena disse que ao ver que Rachel era a mais velha achou que ela iria mandar em todo mundo, mas que ela não fez isso.

Terminei parabenizando a todos, pois tiveram um excelente processo de trabalho, não só musical, mas também como grupo.

3.1.5. Finalizando o ciclo de criações musicais coletivas.

A última atividade de criação musical proposta no ano de 2013 aconteceu depois de um período de um mês em que a ênfase do trabalho foi a retomada dos ditados rítmicos e melódicos com as crianças. Essa foi a última atividade de criação musical que tinha como fim a pesquisa de mestrado.

Foi proposta uma atividade em que as crianças deveriam escrever um exercício utilizando mínimas e semínimas e suas respectivas pausas. Eles deveriam escolher qual seria a fórmula de compasso da música, escrever as combinações rítmicas e depois disso, ensaiar utilizando o recurso de som que quisessem e apresentar para as outras crianças.

As crianças se dividiram em dois grupos de 3, pois por conta de um feriado que aconteceu no dia anterior poucas crianças foram à aula.

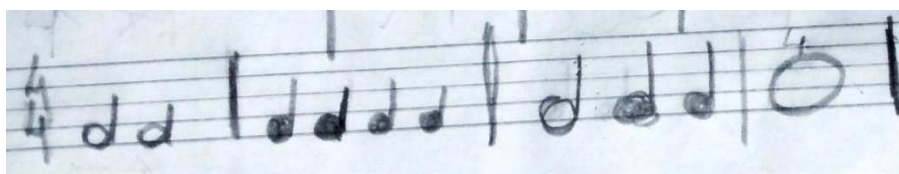
Logo de início já surgiu uma problemática, pois Kokimoto não queria ficar no grupo de Goku, pois havia brigado com ele durante a semana. Como Kokimoto é uma criança que fala a todo o momento em um volume excessivo, tem dificuldades de aceitar as opiniões dos outros, tendência a proferir ordens aos colegas de sala e, em vista de qualquer problema ofender os colegas com xingamentos, o outro grupo em que Goku não fazia parte não quis realizar a atividade com ele. Kokimoto veio até mim e disse que não iria fazer a atividade, pois estava brigado com o Goku, mas eu propus que ele tentasse ficar nesse grupo e se não desse certo mesmo, pensaríamos juntos em outra solução.

Eles iniciaram a atividade meio tímidos, ainda mais por conta dos dois meninos brigados, mas aos poucos iniciaram a conversar e conseguiram realizar a atividade proposta. Kokimoto dava ideias e quando o grupo não concordava com elas, ele se irritava, mas se controlava e ponderava a opinião dos outros. Essa atitude de Kokimoto demonstrava uma grande busca pela superação dos seus hábitos rotineiros.



*Figura 9: Kokimoto e Goku combinando a execução do exercício criado.
Fonte: Arquivo Pessoal.*

Por fim, criaram o ritmo e escreveram esse ritmo sem grandes dificuldades.



*Figura 10: Exercício criado pelo grupo dos meninos.
Fonte: Arquivo Pessoal.*

Quando foram decidir a maneira de executar o que haviam criado, eles tentaram batendo os pés e as mãos todos juntos, mas acharam difícil sincronizar os movimentos de uns com os outros. Tentaram de diversas maneiras e decidiram fazer o exercício várias vezes, sempre com apenas uma criança realizando uma parte da atividade, resolvendo assim o problema de

sincronismo, e só no compasso final, que era mais simples, todos faziam juntos³². Nesse momento, vieram me perguntar se podiam fazer um de cada vez e quando eu disse que a decisão era deles, todos comemoraram. Ensaíram várias vezes até conseguirem fazer o que haviam decidido.



Figura 11: Crianças tentando realizar o exercício juntos.
Fonte: Arquivo Pessoal.

O outro grupo decidiu que iria executar o ritmo criado utilizando pés, mãos e batidas na perna, todos faziam a execução juntos.

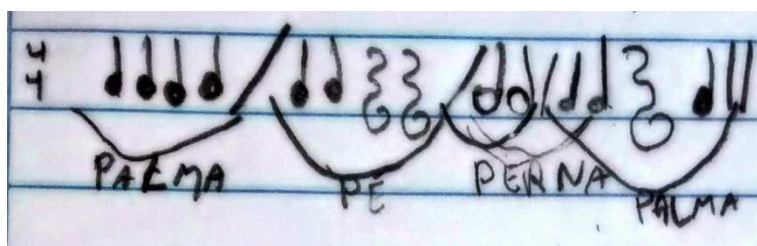


Figura 12: Exercício criado pelo grupo das meninas.
Fonte: Arquivo Pessoal.

Ao executar seu exercício esse grupo acelerava o pulso, a ponto de não realizar corretamente uma pausa que havia no exercício. Neste momento, ajudei-os a ensaiar

³² Veja esta criação musical na faixa 5 do Cd em anexo.

respeitando a pausa e tentando não acelerar tanto. Ao apresentarem, aceleraram e não fizeram a pausa corretamente, mas não desentrouaram, de modo que somente eu, que conhecia a partitura, pude perceber o que havia acontecido³³.



*Figura 13: Grupo das meninas apresentando seu exercício.
Fonte: Arquivo Pessoal.*

Ao final da aula, como de costume fizemos uma roda de conversa. Perguntei se foi difícil fazer a atividade, já que desta vez envolveu escrita musical e as crianças responderam que não tiveram dificuldades com essa etapa da atividade.

Perguntei se houve briga no decorrer da atividade e o grupo do Kokimoto disse que ocorreram algumas discussões, mas nada sério. Perguntei o que fizeram para acabar com a discussão e a educanda Alicia disse que conversaram. Nesse momento, Kokimoto e Goku que estavam sem conversar, disseram que acabaram “trocando ideia” um com o outro durante a atividade. Perguntei ao Kokimoto o que ele queria dizer com “trocar ideia” e ele me explicou

³³ Veja esta criação musical na faixa 6 do Cd em anexo.

que quando ele queria uma coisa e os outros queriam outra eles trocavam a ideia dele pela a ideia do grupo todo.

Perguntei também por que comemoraram quando disse que poderiam fazer do jeito deles. Kokimoto respondeu que executar a atividade todos juntos estava muito difícil e quando eu disse que poderiam fazer do jeito deles, eles puderam escolher a maneira que estavam conseguindo fazer, o que era mais fácil para eles.

Perguntei ao outro grupo como decidiram a maneira de execução. Eles responderam que tentaram fazer todos executando juntos e acharam que assim ficaria bom e como todo mundo conseguiu fazer, não tiveram que modificar o que haviam escolhido inicialmente. Perguntei se todos participaram e a resposta foi positiva. A educanda Valéria disse: “*a gente foi conversando e fazendo junto*” (D.C 9).

Nesse momento, lembrei as experiências que tivemos com as outras atividades, salientando, inclusive, que dessa vez conseguimos fazer a atividade em uma aula só. Perguntei o porquê eles achavam que isso foi possível e Kokimoto respondeu que ele achava que era porque não deu briga. Perguntei o porquê eles achavam que dessa vez não deu briga e Helena respondeu que foi porque conseguiram conversar.

O mais interessante foi perceber que Kokimoto, que foi um dos causadores das brigas nas outras aulas, conseguiu ficar sem entrar em conflito junto com uma criança que era seu desafeto.

Finalizei parabenizando a turma pelo ótimo resultado.

3.2. Breve relato dos acontecimentos das aulas entre uma atividade e outra

Como educadora da turma do grupo de crianças que participou da pesquisa, convivi com essas crianças não só nos momentos de criação musical coletiva, mas também nas demais aulas que aconteciam nos intervalos entre uma atividade e outra. Embora esses momentos não fizessem parte da pesquisa em si, no decorrer das aulas pude observar mudanças que considere importante relatar, mesmo que brevemente.

A turma escolhida foi uma turma que apresentava dificuldades de relacionamento, tendo como foco o comportamento de Kokimoto. Isso não significa que todos os problemas de convivência eram pelo fato de Kokimoto fazer parte da sala, mas a sua tendência de dar ordens e sempre retrucar os colegas, junto com a tendência das outras crianças de não aceitarem ordens

de ninguém se não as do professor e também oferecer devolutivas aos comentários de Kokimoto, certamente geravam problemas em sala de aula.

Era comum eu passar o tempo da aula sendo solicitada para resolver problemas mínimos de convivência, às vezes simples de serem resolvidos, como o fato de uma criança não querer emprestar a borracha para a outra.

As rodas de conversas que sempre ocorriam ao final das aulas sempre levantavam assuntos referentes a como poderíamos solucionar determinado problema. Pude perceber que as reflexões sobre as resoluções de conflitos causaram impacto não só no ato de criarem música juntos, mas também no convívio das demais aulas.

Percebi que mesmo quando o conflito acontecia, as crianças buscavam sozinhas resolverem os problemas. Algumas vezes solicitavam a minha intervenção, mas sempre havia uma tentativa de resolução por parte deles.

Pude notar uma maior proximidade das crianças. Antes de iniciar as atividades as crianças se dividiam em pequenos grupos fechados, em que apesar de estarem juntos em uma mesma sala de aula, só interagiam dentro desses grupos e duplas que formavam. Ao criarem juntos passaram a se conhecerem melhor e isso refletiu nas aulas de música. Isso levou a uma maior colaboração por parte das crianças. Percebi principalmente no final do segundo semestre de 2013 que mesmo quando propunha atividades individuais, as crianças interagiam positivamente, buscando aprender umas com as outras, buscando ajuda com os colegas quando tinham dúvidas de algo.

As criações coletivas levaram a construção de novos vínculos, que se fortaleceram no decorrer das aulas. Nas últimas atividades realizadas, crianças que inicialmente não tinham muito contato buscavam ficar juntos, formando novos grupos.

Também foi possível notar uma maior tolerância das crianças com Kokimoto e tentativas de mudanças por parte das crianças. Ele passou a dar menos ordens e em sala de aula buscava falar mais baixo, embora muitas vezes ele não conseguisse manter esse comportamento.

Nas demais aulas de fundamentos da música, as atividades de criação musical coletiva e as rodas de conversas refletiram no comportamento das crianças, diminuindo os conflitos, aumentando o diálogo e a colaboração entre elas.

4. ANÁLISE DE DADOS

*Toda verdade que é só minha não é de ninguém nem mesmo minha.
Todo saber é partilha e todo imaginário de ideias e de pequenos ou
grandes ideais de vida vale não apenas pelo conteúdo, mas pela
quantidade de vozes que foram aos poucos construindo
(BRANDÃO, 2005, p. 17).*

Nesse capítulo será apresentada a articulação das categorias definidas na leitura dos dados e o referencial teórico estudado.

Nas várias leituras dos dados coletados em campo foram definidas nove categorias que se relacionam, são elas: conflito, competição, diálogo, autonomia, convivência, partilha, comprometimento, musicalidade criativa e transformação.

A análise do conteúdo das categorias será feita relacionando umas com as outras a fim de responder as questões iniciais expostas neste trabalho.

4.1. Do conflito e competição ao diálogo

Em uma pesquisa em que se pretende destacar processos humanizadores na prática da criação musical coletiva parece contraditório termos categorias como conflito e competição. No entanto, Freire (2000) aponta que mesmo em processos desumanizadores há aprendizados que podem nos levar à humanização. Veremos por meio da análise destes dados que a reflexão sobre momentos de conflito e competição acabou levando ao diálogo.

Um dos pressupostos dessa pesquisa é que só posso criar coletivamente se aceito o outro como igual, diálogo com ele, partilho as minhas bases e me abro para conhecer as dele, ouvindo a sua voz. No entanto, na primeira atividade de criação musical coletiva sugerida, ocorreu o oposto. Em um primeiro momento não houve entendimento entre as crianças. Os integrantes de ambos os grupos se desentenderam o tempo todo e como resultado não conseguiram criar juntos.

Em um dos grupos o cerne da discussão foi o fato de uma criança querer ficar sentada durante a execução da atividade enquanto os outros, principalmente Alicia, queriam ficar em pé. Logo de início Alicia ordenou aos demais membros do grupo³⁴:

Alicia: Vai, todo mundo fica em pé.

Todos ficaram em pé, menos Davi.

Alicia: Fica em pé Davi.

³⁴ Situação ocorrida na primeira atividade relatada em “Criando ritmos e convivendo com as diferenças” na página 71 deste trabalho.

Davi: Vou ficar sentado mesmo.

Alicia: Tem que ficar em pé... sentado não dá.

Davi: Dá sim, não faz diferença. DC1

Na realidade, a educanda decidiu por si mesma que todos deveriam ficar em pé, sem perguntar se os demais queriam ficar em pé ou dar uma explicação do porquê deveriam ficar em pé. Todos obedeceram, menos Davi. Assim, começaram a medir forças: deveriam ficar em pé ou sentados? Para a realização da atividade era indiferente a maneira como iriam se posicionar, mas eles iniciaram uma competição, em que ganharia quem conseguisse ter as ordens obedecidas e, principalmente, quem não obedecesse a ordem dos demais. A competição, o desentendimento e a ausência do diálogo fizeram com que eles perdessem o foco que era a música e assim não conseguiram realizar a atividade.

Nessa mesma atividade, o outro grupo também teve problemas por um querer dar ordens aos outros ao invés de dialogar e chegar em pontos de convergência.

Rachel: Vamos bater palmas enquanto cantamos a escala.

Daniel: Eu quero bater palma, mas não quero cantar

Rachel: Não. Todo mundo tem que fazer igual.

Kokimoto: Vai ficar ruim assim, “vamo” fazer cantando a escala e dançando.

Nenhuma criança concordou com a ideia de dançar enquanto cantavam a escala.

Kokimoto: Eu vou dançar sozinho então.

Rachel: Não, Kakimoto, você “tá” estragando tudo.

Kokimoto: Você que está estragando. A minha ideia é melhor que a sua e eu vou dançar porque eu quero. DC1

No diálogo apresentado podemos perceber que Rachel apresentou aos demais a ideia dela, mas não perguntou para eles se queriam modificar a proposta ou então tinham alguma sugestão, ao contrário, quando Daniel colocou que gostaria só de bater palma, o que poderia gerar novos gestos para a criação ou execução a educanda imediatamente foi decidida em dizer não, sem dar chances ao diálogo. Rachel, assim como os demais integrantes de seu grupo, tinha ideias, mas não estava aberta a ouvir as dos demais. O mesmo aconteceu com Kokimoto, que queria dançar e ao ouvir a negativa de todo o grupo, não aceitou e começou a dançar mostrando e falando que faria a sua vontade independente de qualquer opinião.

Spider: Para de dançar Kokimoto, a gente não vai dançar.
Kokimoto: Eu danço sozinho.
Rachel: Não, você vai estragar. Vamos votar então. Quem quer dançar?

Somente Kokimoto deu um grito: Eu!

Rachel: “Tá” decidido então.
Kokimoto: Eu não “tô nem aí” ... vou dançar porque quero. DC1

Rachel ao perceber que não conseguiria fazer Kokimoto mudar de ideia e que as outras crianças também estavam incomodados, propôs uma votação, acreditando que Kokimoto teria que se render à vontade de todos. No entanto, mesmo com a votação, ele não voltou atrás em seu desejo de dançar, não respeitando a vontade dos demais.

Foram tantos os desacordos que as crianças não conseguiram criar coletivamente.

O desentendimento e a competição fazem parte do nosso cotidiano. Presenciamos dia após dia cenas de violência geradas por desentendimentos que tomam o lugar do diálogo.

Por serem seres sociais as crianças refletem o ambiente em que vivem, sendo a extensão de sua casa e de sua família. Seguem como algo natural o comportamento dos pais e dos adultos com quem convivem, “aprendendo a viver o fluxo emocional de nossa cultura, que torna todas as nossas ações, ações próprias dela” (MATURANA, 2004b, p. 43). Vivendo em uma sociedade em que as relações baseadas na competição são crescentes e o conflito faz parte do cotidiano, dificilmente poderiam agir de maneira diferente.

Maturana (2004b) define cultura como uma rede fechada de conversações que define o modo de viver e conviver humano. Essa rede de coordenações, emoções e ações acontece no entrelaçamento das ações e do emocionar das pessoas que vivem essa cultura. Desse modo, a cultura para o autor é um “sistema conservador fechado, que gera seus membros à medida que eles as realizam por meio de sua participação nas conversações que a constituem e definem” (MATURANA, 2004b, p 33).

Segundo Maturana (2004b) nós - humanos ocidentais modernos - estamos imersos na cultura patriarcal europeia.

Esta se caracteriza pelas coordenações de ações e emoções que fazem de nossa vida cotidiana um modo de coexistência que valoriza a guerra, a competição, a luta, as hierarquias, a autoridade, o poder, o crescimento, a apropriação de recursos e a justificativa racional do controle e da dominação dos outros por meio da apropriação da verdade (MATURANA, 2004b, p. 37).

Assim, mesmo quando queremos o bem, falamos da ‘luta’ contra a pobreza ou de ‘combater’ a violência, como se todas as nossas ações requeressem o uso da força para serem realizadas (MATURANA, 2004b).

A não aceitação da opinião do outro, como vimos nos casos apresentados, ou o desacordo, refletem a cultura dessa sociedade patriarcal a qual estamos inseridos. Temos dificuldades de aceitar os desacordos como situações legítimas, assim como as crianças que tentaram criar juntas, buscamos convencer e corrigir uns aos outros, sem perceber que o desacordo pode ser o ponto de partida “para uma nova ação combinada diante de um propósito comum” (MATURANA, 2004b, p. 38).

Ao não aceitar o desacordo de Daniel, Rachel perdeu a oportunidade de criar algo diferente e mais rico do que estava propondo inicialmente.

Assim como Rachel e Alicia iniciaram tomando a decisão por todos, faz parte da nossa cultura patriarcal a “desconfiança da autonomia do outro”, o que nos leva a acreditar que temos o direito de decidir o que é ou não legítimo para os outros.

Por fim, “justificamos a competição, isto é, o encontro na negação mútua, como maneira de estabelecer a hierarquia dos privilégios, sob a afirmação de que a competição promove o progresso social, ao permitir que o melhor apareça e prospere” (Ibidem, p 38).

Na roda de conversa feita após a primeira atividade questionei as crianças o porque não conseguiram fazer a atividade e uma educanda disse que Kokimoto queria mandar em todo mundo. Ele não negou a acusação e afirmou que mandava inclusive em sua avó e sua mãe e ao questioná-lo sobre o porquê isso ocorria Kokimoto justificou.

Kokimoto: Claro que me “obedece” Tia, eu sou o dono do dinheiro.
Prof: Ué? Dono do dinheiro?
Kokimoto: Elas só têm dinheiro porque venho na escola e elas “recebe” bolsa família, então tudo que peço elas têm que “dá”. O dinheiro é meu.

Na fala de Kokimoto percebemos que ele já compreende o valor do dinheiro dentro da sociedade em que vive e o poder que o dinheiro traz para quem o possui. Ele já entende que há uma hierarquia em nossa sociedade capitalista em que quem tem mais dinheiro está no topo da hierarquia, por isso ele justifica o fato de mandar em sua mãe e em sua avó. Esse sentimento de autoridade que ele tem sobre a mãe e a avó se estendeu para os demais membros do grupo. A postura do garoto reflete os valores passados pela sociedade atual, em que a qualidade de nossa

vida é muitas vezes medida pelas posses materiais que temos. Sobre essa problemática do mundo atual Brandão (2005) salienta que,

A insistência com que verbos “fazer”, “ter” e “conquistar”, em lugar de “ser”, “criar” e “realizar”, precedem palavras que sugerem os mais desejados sonhos da vida de todos nós, bem indica a maneira como a ação instrumental, tornada real na posse de coisas e na conquista de posições sociais, é cada vez mais o espelho daquilo que se vê refletida a pessoa socialmente feliz (BRANDÃO 2005, p. 35).

O autor (2005) também reflete que na busca por uma vida de qualidade acabamos travando competições para termos mais, sermos melhores sucedidos, vencermos, só então seremos felizes. No entanto, a competição e a prática da concorrência estabelecem a desigualdade pela busca da superação do outro. Isso se reflete em vários aspectos da nossa vida inclusive nos jogos, em que sempre deve haver um vencedor. Ele aponta para a competitividade proposta nos jogos eletrônicos e nos esportes, em que só existe uma razão de ser por haver um ganhador e vários perdedores. As crianças crescem e vivem nessa realidade e a transportam aos demais ambientes em que vivem, mesmo que neste outro ambiente elas não sejam estimuladas para a competitividade.

Na primeira situação em que os grupos não conseguiram concluir a atividade, o foco da roda de conversa foi o porquê isso havia acontecido.

A conclusão das crianças foi que por falta de diálogo e entendimento, não conseguiram concluir a atividade. Não tiveram dificuldades de entendimento da atividade ou dificuldades musicais, no entanto, não conseguiram dividir e partilhar suas ideias.

Profª: Então pessoal dá certo só mandar? Deu certo nessa atividade, por exemplo?

Alicia: Não dá, né. A gente não conseguiu fazer... DC1

Como demonstra a fala de Alicia, as crianças vivenciaram na prática que quando o diálogo está ausente e o que se apresenta são relações de dominação de uns sobre os outros, não é possível criar juntos. Perceberam que ao deixarem a competição ser o elemento fundamental todos perderam, pois não conseguiram realizar o que foi proposto. Mesmo Kokimoto, que afirmou não obedecer ninguém, percebeu que sua atitude gerou perda, pois como a atividade dependia de todos ela não foi concluída com sucesso. Não foi só a música que deixaram de

criar, mas também deixaram de aprender uns com os outros, de se fazerem e se refazerem na convivência.

Ao perceberem que, se não ouvissem a voz do outro não conseguiriam criar juntos, pediram para refazer a atividade e nessa nova elaboração se policiaram para não repetir as mesmas atitudes que levaram ao primeiro fracasso.

Outra situação de conflito por conta da competição aconteceu na terceira atividade de criação, em que as crianças deveriam representar em suas criações musicais o trânsito de uma avenida de Ribeirão Preto³⁵.

Um grupo conseguiu realizar a atividade rapidamente, diferente do outro. Quando um integrante do grupo que estava adiantado percebeu que o outro grupo estava observando o que eles estavam fazendo, iniciou o conflito. Um grupo acusou o outro de tentar copiar a criação.

Não houve entendimento e mesmo que nunca tenha sido estimulada a competição entre os grupos ela estava presente novamente.

No final fizemos uma roda de conversa e perguntei se em algum momento disse que haveria alguma avaliação sobre a melhor ou pior atividade, ou se disse que seria uma competição. Eles responderam que não.

Então perguntei o porquê de eles estarem competindo e neste momento Anitta e Kokimoto iniciaram uma nova discussão:

***Profa:** Pessoal eu não entendi o porquê dessa competição toda. Eu disse que era uma competição?*

Todos responderam que haviam compreendido que não era uma competição.

***Profa:** Então porque essa discussão toda?*

***Anitta:** Porque o Kokimoto estava olhando.*

***Kokimoto:** Eu olho o que quiser... o olho é meu... você não manda nele. DC5*

Mais uma vez as crianças estavam envolvidas em uma batalha de egos, em que ninguém poderia sair perdendo. Durante a nossa reflexão as crianças não souberam explicar porquê tinham esse instinto de competição. Não conseguiram perceber que isso era consequência de uma cultura em que estamos imersos e que nos mostra o tempo todo que devemos ser melhores

³⁵ Atividade relatada em “Sons de Ribeirão Preto”, presente na página 80 deste trabalho.

e vencedores. Porém, perceberam que o ocorrido não acrescentou em nada à atividade que estavam fazendo; ao contrário, perderam um tempo que poderia ser utilizado de maneira construtiva.

Davi: *Prô, o tempo que a gente ficou batendo boca, poderia ter usado pra ensaiar mais e deixar melhor. DC5*

As rodas de conversas e o pensar sobre as situações de conflitos foram desvelando um novo pensamento crítico nas crianças. Foram desenvolvendo por meio da experiência uma consciência crítica sobre si mesmos.

Para Fiori (1991), “a consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes” (FIORI, 1991, p. 56 e 57).

A educação quando humanizadora proporciona esse processo de conscientização, que levará à libertação (FREIRE, 2011).

Percebemos na atitude das crianças na primeira situação de refazerem a atividade buscando aceitar o outro e dialogar e também na fala de Davi, uma consciência de que as situações de conflito eram um fator prejudicial e essa consciência levou à busca por superar o que levava a esses conflitos.

Após as primeiras atividades, a competição passou a dar lugar ao diálogo. Mesmo quando as crianças começavam a discutir era comum lembrarem das experiências anteriores e mudarem de atitude. Como ocorreu logo na primeira atividade: após a tentativa frustrada de criarem juntos, as crianças pediram uma segunda oportunidade. Na aula seguinte reiniciaram a atividade, mas os desentendimentos começaram a aparecer novamente. Neste momento Alicia lembrou as demais crianças do seu grupo³⁶:

Alicia: *Gente, estamos brigando de novo e mais uma vez não vamos conseguir fazer a atividade” DC2*

Não mais aconteceu de uma situação de conflito e competição impedir a realização de uma atividade.

³⁶ O relato completo da atividade encontra-se em “Criando ritmos e convivendo com as diferenças” na página 71 deste trabalho.

Por meio das rodas de conversas e das experiências iniciais as crianças passaram a perceber que teriam que cooperar para conseguir atingir o objetivo das atividades. Perceberam também que o diálogo respeitoso era a ponte para essa cooperação.

Esse processo de reflexão sobre o vivido levou à conscientização das crianças sobre a necessidade do diálogo.

A decodificação é análise e conseqüente reconstituição da situação vivida: reflexo, reflexão e aberturas de possibilidades concretas de ultrapassagem. Mediada pela objetivação, a imediatez da experiência lucidifica-se, interiormente em reflexão de si mesma e crítica animadora de novos projetos existenciais. O que antes era fechamento, pouco a pouco vai se abrindo; a consciência passa a escutar os apelos que a convocam sempre mais além de seus limites: faz-se crítica (FIORI, 1991, p.54).

Principalmente após a primeira experiência frustrada com a criação musical e a reflexão sobre o ocorrido, as crianças perceberam que “[...] podemos jogar as nossas diferenças não para vencermos os outros, mas para sairmos todos como os que vencem juntos ao criarem entre todos algo melhor do que faríamos se estivéssemos ‘jogando com ideias’, sozinhos” (BRANDÃO, 2005, p. 58). Passaram assim a substituir a competição pela cooperação.

Esse foi um processo de busca que ocorreu durante todas as atividades: ora eles conseguiam manter o espírito cooperativo, ora acabavam voltando aos comportamentos antigos como vimos na terceira atividade de criação musical relatada aqui.

4.1.1. Diálogo

Como vimos no relato anterior por meio de uma experiência em que as crianças não conseguiram criarem juntas, elas refletiram e chegaram à conclusão de que precisavam conversar. Perceberam que o diálogo faz-se necessário quando precisam fazer e refazer junto com o outro.

Muitas vezes, em um ambiente que não favorece a interação, em que cada educando pode desenvolver suas atividades individualmente, a falta do diálogo respeitoso não é sentida. No entanto, ao serem envolvidos em uma atividade em que cada integrante do grupo é peça fundamental, puderam perceber que atitudes individuais não bastaram para resolver os problemas que surgiram. A criação musical coletiva exigiu das crianças uma abertura para que ouvissem o outro, reconhecessem esse outro como legítimo e dialogassem com ele.

Uma educação que pretende ser humanizadora fomenta o diálogo respeitoso e amoroso, além da partilha da cooperação e do aprendizado na convivência.

Freire (2011) define que o diálogo “como encontro dos homens para a pronúncia do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização” (FREIRE, 2011, p.156). O diálogo “é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos” (FREIRE, 2005, p.91). Portanto, no diálogo um e outro se constroem mutuamente, tornando possível, assim, a constituição de ideias em comum.

Percebemos essa consciência de que o diálogo é uma via de mão dupla em algumas falas das crianças.

Atividade 1³⁷. Roda de conversa:

Anitta: a gente não se entendeu muito não, mas conseguimos fazer.

Prof^a: Como fizeram para entrar em um acordo?

Davi: Conversamos e quando ninguém concordou com nada tiramos “dois ou um”.

Kokimoto: A gente conversou também e ninguém mandou sozinho dessa vez. DC2

Atividade 2³⁸:

Rachel: Vou bater a cadeira para fazer o trovão, o que vocês acham?

Anitta: Bate com força pra ficar legal. (Todos riram)

Rachel: Todo mundo concorda?

Valéria: Será que pode? E se a professora ficar brava?

Rachel: Vamos lá perguntar para ela. DC3

Atividade 2. Roda de conversa:

Rachel: No começo parecia difícil porque ninguém falava nada. Aí o Goku fez um som de vento e eu tive a ideia de fazer o trovão, aí foi indo. DC3

Atividade 5³⁹. Roda de conversa:

³⁷ O relato completo da atividade encontra-se em “Criando ritmos e convivendo com as diferenças” na página 71 deste trabalho.

³⁸ O relato completo da atividade encontra-se em “Está vindo um trem ou uma tempestade?” na página 75 deste trabalho.

³⁹ O relato completo da atividade encontra-se em “Finalizando o ciclo de criações musicais coletivas” na página 89 deste trabalho.

Valéria: A gente foi conversando e fazendo junto. DC 9

Kokioto: Não deu briga não... a gente trocou ideia.

Prof^a: Como assim trocou ideia?

Kokimoto: Ah professora... Quando só eu queria uma coisa, a gente trocava a minha ideia pelas ideias deles...aí se todo mundo gostava a gente fazia desse jeito de todo mundo. DC 9

A consciência da necessidade do diálogo levou a busca por ele, busca que não foi tarefa fácil, pois como Freire (2011) esclarece, para que o diálogo aconteça há a necessidade de uma postura humilde, respeitosa e amorosa por parte de quem está nele envolvido. Pois “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens não me é possível o diálogo” (FREIRE, 2011, p 111).

Em algumas falas das crianças fica clara essa dificuldade de mudança de atitude, de parar de impor as ideias como sempre fizeram, passando a ouvirem todos como iguais.

Atividade 1⁴⁰:

Davi: Gente, estamos brigando de novo e mais uma vez não vamos conseguir fazer a atividade. DC 2

Atividade 2⁴¹:

Davi: A música “tá” pronta vai mudar de novo...

Spider: é só um pedaço, dá pra mudar.

Davi: tá bom, mas vai fazer o que nessa parte então?

Brandão (2005) esclarece que a tarefa do diálogo respeitoso nem sempre é fácil, mas é fundamental para criarmos juntos. Por isso, por mais difícil que seja o diálogo, sempre deve ser apresentado. Desse modo, a decisão tomada em conjunto,

⁴⁰ O relato completo da atividade encontra-se em “Criando ritmos e convivendo com as diferenças” na página 71 deste trabalho.

⁴¹ O relato completo da atividade encontra-se em “Está vindo um trem ou uma tempestade?” na página 75 deste trabalho.

[...] deve ter sido fruto de longas horas, nem sempre fáceis de troca de sentidos e de enfrentamentos entre valores. Deve ter chegado a final à sua unidade, como uma palavra, um saber entre outros, uma ideia entre muitas, um preceito de vida, na trilha das diferenças, das divergências, algumas vezes. Mas sempre pela possibilidade de troca e do confronto livre de sentidos, de saberes de sensibilidades e significado que tornem possível a criação solidária de algum consenso, mesmo quando pequeno e provisório (BRANDÃO, 2005, p. 18).

Com essa busca pelo diálogo as crianças passaram a conseguir criar juntas e, mais do que isso, passaram a se educarem juntas. Como aponta Freire, nessa relação dialógica que foi estabelecida, “já agora ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011, p.79).

O diálogo nas atividades em sala de aula não aconteceu somente entre as crianças, mas também na relação dessas crianças comigo, a educadora. Tanto nas rodas de conversas, ou nos diversos pedidos de mais tempo para realizar a atividade, o diálogo respeitoso se fez presente.

Buscando uma atitude progressista e humanizadora, também me abri ao diálogo com as crianças, ouvindo o que elas tinham a dizer, aceitando-as como legítimas naquele espaço de convivência. Junto a elas pude pensar e repensar a minha prática educativa, pude mudar o direcionamento dessa prática junto com elas, forjar essa prática em conjunto. Nessa relação dialógica entre educadora e educando “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 2011, p.93).

Em uma educação bancária esse espaço de convivência dialógica não seria possível e talvez nem as atividades de criação musical coletiva tivessem lugar. Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. O educador dentro dessa concepção será sempre o que tem o conhecimento, enquanto os educandos serão sempre os recipientes vazios onde esse saber será depositado. A educação bancária nega a educação e o conhecimento como processos de busca. Busca realizada em comunhão por educandos e educadores (FREIRE, 2011).

Por meio do diálogo, homens e mulheres se conscientizam, fazendo-se e refazendo-se no mundo através de sua essência criadora e reconhecendo o outro, completando, assim, o próprio eu (FIORI apud FREIRE, 2011). Desse modo, recriar-se no mundo só é possível perante a tomada de consciência autônoma.

Quando as crianças se comunicaram por meio do diálogo a criação musical coletiva tornou-se algo possível. Mais do que isso, o encontro e a necessidade de ouvir o outro ganhou sentido. O diálogo possibilitou pensarmos juntos, criarmos juntos, na busca de uma relação sem

superposição de uns sobre os outros, nem dominação, somente a fecundidade das relações fundamentadas no diálogo.

4.2. Autonomia e comprometimento com o outro

Nas atividades de criação musical coletivas pude observar que a autonomia é um elemento fundamental para a sua realização.

Nas primeiras atividades, muitas crianças tiveram dificuldades em tomar decisões, em opinar, em pronunciar seus desejos e suas ideias para o restante do grupo. As crianças são essencialmente criativas e isso fica claro nos estudos sobre a infância que demonstram a facilidade que elas têm de imaginar, improvisar, inventar (BRITO, 2007). No entanto, o sistema educacional vigente muitas vezes impede esse impulso criativo e autônomo das crianças. Elas são estimuladas a reproduzir e não criar, obedecer e não participar das escolhas, tomando decisões.

Na primeira atividade de criação musical coletiva⁴², após os conflitos e a reflexão, as crianças pediram para refazer a atividade. Dessa vez, buscaram dialogar e entrar em um consenso sobre as suas ideias. Houve um momento de silêncio, mas depois da ideia de um educando, os outros membros passaram a opinar e a partilhar. No entanto, eles não se sentiam seguros sobre o que estavam fazendo e, por isso, vinham a todo o momento me mostrar a música que estavam criando e perguntar se estava correta. Precisavam da minha legitimação, pois algo feito exclusivamente por eles podia estar incorreto. Por mais que eu explicasse que a música era deles e por isso quem definia o certo e o errado não era eu e os estimulassem dizendo que as ideias eram excelentes, essa situação se repetiu durante toda a atividade.

Sobre a problemática do desenvolvimento da autonomia, Freire (2011) aponta que a educação tem um papel importante na formação de seres autônomos, conscientes e capazes de pronunciar sua voz, sendo sujeitos de sua história.

Por que, por exemplo, não desafiar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares? Por que o melhor tempo para esta tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a

⁴² O relato completo da atividade encontra-se em “Criando ritmos e convivendo com as diferenças” na página 71 deste trabalho.

oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? (FREIRE, 1996, p. 107)

Quando não há o estímulo a essa autonomia, a cada dia torna-se mais difícil adquiri-la, pois essa aquisição e conquista é um processo pautado em experiências autônomas. “As crianças precisam crescer no exercício dessa capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos” (FREIRE, 2000, p.58 e 59).

Na segunda atividade⁴³ realizada em que as crianças criaram músicas sobre os temas Trem e Tempestade, na roda de conversa falamos sobre as dificuldades que envolveram a elaboração da criação musical. As crianças apontaram o início do processo criativo como algo demorado e cansativo.

Davi: quando não vem ideia é difícil pensar, demora. Quando a senhora já fala o que é pra fazer é mais fácil.

Prof^a: É mais fácil fazer as coisas que eu mando ou inventar algo novo?

Rachel: Eu acho que é mais fácil obedecer.

Davi: Também acho mais fácil quando a senhora fala o que é pra fazer. DC4

Na fala de Davi e Rachel fica clara essa dificuldade de tomar decisões na criação de algo novo, de exercer sua autonomia. Mais do que isso, eles salientam como é mais fácil obedecer. A dificuldade de tomar decisões sozinhos é fruto do sistema em que estão envolvidos, em que isso não é estimulado. O costume de sempre obedecer a uma autoridade, no caso o educador, torna-se mais natural, mais confortável e comum. Ter autonomia exige pensar, agir, refletir, se comprometer, enquanto obedecer só exige a reprodução de algo imposto pelo outro. Essa atitude de passividade diante o mundo parte do ensino escolar e é levada para a vida dessas crianças.

Diante do exposto torna-se necessário um ensino musical em que o educando tenha a possibilidade de construir a sua autonomia dia após dia, em um ambiente educativo que fomente escolhas, tomadas de decisões, que leve o educando a pronunciar sua palavra, pois “ninguém é

⁴³ O relato completo da atividade encontra-se em “Está vindo um trem ou uma tempestade?” na página 75 deste trabalho.

autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (FREIRE, 1996, p.107). Pois,

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 1996, p.107)

Por mais cansativo que seja esse processo de busca pela autonomia, é um processo prazeroso, em que podemos observar os frutos de nossas decisões e escolhas. Isso se apresentou no decorrer do diálogo iniciado, na fala de Kokimoto, confirmada pela afirmação das demais crianças.

Prof^a: *A atividade foi difícil?*

Goku: *Foi um pouco difícil porque as vezes virava bagunça.*

Rachel: *No começo parecia difícil porque ninguém falava nada. Aí o Goku fez um som de vento e eu tive a ideia de fazer o trovão, aí foi indo.*

Prof^a: *Alguém mais achou difícil?*

Davi: *quando não vem ideia é difícil pensar, demora. Quando a senhora já fala o que é pra fazer é mais fácil.*

Prof^a: *É mais fácil fazer as coisas que eu mando ou inventar algo novo?*

Rachel: *Eu acho que é mais fácil obedecer.*

Davi: *Também acho mais fácil quando a senhora fala o que é pra fazer.*

Kokimoto: *é mais fácil obedecer, mas é mais legal inventar sozinho.*

DC4

No decorrer das atividades pude perceber que as dificuldades de criarem sozinhos sem precisarem de minha opinião a todo o momento, foram se extinguindo. As crianças passaram a confiar que o que produziam era bom.

É importante salientar que o estímulo à autonomia dos educandos e a experiência de viver a autonomia foi possível porque, como educadora, também tive autonomia de possibilitar experiências com a criação musical coletiva no tempo que fosse necessário, tendo a liberdade de deixar o tempo fluir conforme o necessário, não precisando cumprir prazos estipulados e nem normas institucionais rígidas.

O ato autônomo, quando é construído na partilha, nos leva a perceber a dimensão do outro nas relações, mostrando que decisões autônomas não significam decisões egoístas. Desse modo, “[...] é necessário que a criança aprenda que a sua autonomia só se autentica no acatamento à autonomia dos outros” (FREIRE, 2000, p. 59).

Na 4ª atividade⁴⁴ de criação musical em que as crianças deveriam criar coletivamente uma música sobre um dos elementos da natureza, foram formados dois grupos, um de meninos e outro de meninas. O grupo de meninos não se engajou muito na tarefa de decidir qual elemento seria o tema de sua criação musical e muito menos de criar a música sugerida. Após várias intervenções minhas, Davi começou a realizar a atividade seriamente, mesmo com a falta de vontade dos demais integrantes. Ao final da aula combinaram que na aula seguinte, quando haveria a finalização da criação musical, cada um levaria um objeto, jornais, bacias, chocalhos etc.

Ocorreu que, chegada a aula seguinte, o grupo de meninas levou o que tinham combinado, mas no grupo dos meninos somente Davi cumpriu o que havia combinado. Esse acontecimento causou revolta em Davi, já que não poderiam apresentar pela falta de comprometimento dos seus amigos.

Davi: (irritado). Ah professora, só eu que trouxe as coisas... Ninguém trouxe nada...

Spider: Ah, você não avisou que era pra trazer.

Davi: Avisei sim, aula passada eu fiquei fazendo tudo sozinho. DC 7

A irritação de Davi não foi somente porque eles não tinham material, mas principalmente porque firmou um compromisso com as demais crianças, confiou nelas e esse compromisso foi negado quando ninguém o cumpriu. Segundo o próprio educando, ele achou que seus amigos, em quem confiou, o fizeram de “bobo”.

Em nossa vida cotidiana traçamos relações de confiança com os outros nas mais fundamentais atividades: quando comemos em um restaurante sem fazer uma inspeção previa ou pedimos uma informação na rua para um estranho e confiamos nas orientações dadas. De uma maneira inevitável, para viver, precisamos confiar no outro, mesmo que a lógica do mundo capitalista indique que ele é seu competidor, adversário (BRANDÃO, 2005).

⁴⁴ O relato completo da atividade encontra-se em “Elementos da Natureza” na página 84 deste trabalho.

Tornamos possível a nossa vida cotidiana, assim como a nossa educação e todas as outras trocas de bens, de serviços e de sentidos e saberes com as outras pessoas, com os grupos humanos e com as várias instituições sociais porque vivemos a partilha de culturas fundadas em princípios de mútua e recíproca confiança (BRANDÃO, 2005, p. 128).

Davi confiou em seus amigos, porque seus amigos podiam confiar nele. Por mais que as crianças tivessem autonomia de decidirem realizar a atividade proposta ou não, faziam parte de um grupo, não estavam sozinhos e diante disso eram responsáveis umas pelas outras, o que exigia comprometimento. Repito, que a “[...] autonomia só se autentica no acatamento à autonomia dos outros” (FREIRE, 2000, p. 59).

A criação musical coletiva só é possível quando há relações de confiança e responsabilidade com todos. Quando há relações baseadas na alteridade e no comprometimento.

Dussel (1977) define alteridade como o estar face a face com o outro, que me é segredo absoluto. Só posso saber quem é o outro pela sua pronúncia, ouvindo a sua voz. Ao estar frente a ele me torno corresponsável pela sua existência. Por outro lado, ao reconhecê-lo como igual, o reconheço como essencial em minhas ações e em minha existência. É na aceitação do outro como legítimo que abrimo-nos ao diálogo, pois somente quando amo o outro posso escutar e confiar em sua palavra, posso criar juntamente com ele, estabelecer um mundo, na partilha.

Vivemos a partilha da democracia ativa quando, em vez de delegarmos a outros o dever de construir para nós os termos de nosso mundo e os dos direitos humanos de nossa vida social, assumimos nós mesmos a tarefa de fazê-lo. Sou uma pessoa cidadã de uma sociedade a caminho de ser livre quando eu mesmo crio com outros como eu, os termos jurídicos, políticos e de outras naturezas culturais de minha própria vida, como um dever social criador de direitos. [...] A vida que vivemos somos nós que criamos (BRANDÃO, 2005, p. 40).

Ao constatar que não conseguiram desenvolver a atividade pela falta de comprometimento dos colegas e que somente o seu comprometimento não bastou, Davi disse.

Davi: A gente tinha combinado uma coisa, mas como ninguém trouxe, mudamos de última hora, e aí deu tudo errado.

Na roda de conversa Davi teve a oportunidade de pronunciar a sua voz aos colegas. Ao ouvirem como Davi estava se sentindo seus colegas despertaram para o que a falta de comprometimento com ele causou. Disseram que não era a intenção ter ofendido o colega.

Tal como Dussel (1977) destaca, ao estarem face a face com o outro e ouvirem a sua voz, que até aquele momento era mistério absoluto, os demais integrantes do grupo perceberam a responsabilidade sobre ele e a responsabilidade que tinham com ele. Esse despertar de consciência levou as crianças a pedirem para retomar a atividade e se comprometerem a levarem os materiais combinados. No entanto, Davi não acreditou na fala dos colegas.

Spider: Oh professora, deixa a gente fazer aula que vem, eu trago o jornal...

Davi: Você só fala. DC 7

Brandão, ao falar da confiança que temos uns para os outros, destaca que, assim como essa confiança nasce nas relações gratuitamente, ela também se rompe facilmente quando traída.

Só podemos manter e tornar verdadeira uma relação com o outro quando há um sentimento partilhado de confiança recíproca. A tal ponto isso é real que quando desconfiamos que a “confiança em jogo” em uma relação interativa é propriamente “um jogo”, uma estratégia regida por valor instrumental, de imediato nos revestimos de ideias, palavras e gestos de defesa. Gestos de “defesa” porque, fora de qualquer relação baseada na confiança recíproca, nós nos sentimos ameaçados. Nós tememos o que possa acontecer (BRANDÃO, 2005, p. 131).

Combinado que repetiríamos a atividade e após 15 dias do nosso combinado, as crianças se apresentaram para a aula com todos os materiais que se comprometeram a levar. Eu e Davi ficamos surpresos, pois pelo longo espaço de tempo entre uma aula e outra acreditamos que todos esqueceriam. Esse fato demonstra que realmente houve um entendimento do que era comprometer-se com o outro. Houve a compreensão que em um grupo ou todos são responsáveis por todos e comprometidos com o que estão realizando, ou não é possível criarem juntos.

O grupo das meninas que já havia terminado a criação, também demonstrou comprometimento com o que se propuseram a realizar ao pensar novamente em casa sobre a sua criação e levar novas ideias e materiais para a aula.

Na roda de conversa final perguntei por que levaram mais materiais e novas ideias. Justificaram que, se tinham mais tempo, podiam deixar a música ainda melhor e que realmente a música melhorou com os novos materiais e modificações.

As crianças de ambos os grupos exerceram a sua autonomia ao tomarem decisões acertadas ou não, ao criarem em conjunto expondo suas ideias, ao decidirem o que iriam

modificar em suas músicas. Na experiência vivida, ao se abrirem para a escuta do outro, as crianças puderam compreender que sua autonomia se autentica na coletividade, no viver com o outro estando diante de sua face, se responsabilizando, assim, mutuamente pelo viver junto.

4.3. Musicalidade criativa

A curiosidade e conseqüentemente a criatividade fazem parte da essência humana e do fenômeno vital do ser humano (FREIRE, 1996). Esses traços se revelam ainda mais latentes na infância quando a inquietação, as constantes indagações se apresentam na busca de desvelar o mundo a todo instante por meio da ação curiosa da criança. Por sua vez, é essa curiosidade que leva à criatividade, que nos move a transformar o mundo que já existe por meio do que fazemos de novo.

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido. Procuo comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo melhor o espaço. Admito hipóteses várias em torno da possível origem do ruído. Elimino algumas até que chego a sua explicação (FREIRE, 1996, 87)

As crianças, como seres curiosos, são dotadas de uma criatividade que as levam a modificar o seu ambiente, bem como a música, por meio de sua imaginação. Musicalmente elas demonstram desde a sua primeira infância que são capazes de articular sons utilizando sua criatividade e o fazem em sua grande maioria de forma espontânea sem amarras ou entraves (BRITO, 2007).

Nesta pesquisa, as crianças do Projeto Tocando à Vida tiveram várias oportunidades de criarem músicas. Esta era uma experiência nova para elas, no entanto, mesmo sem terem estudado composição, formas, etc, foram capazes de criar música juntas. Em todas as atividades propostas foi possível observar a musicalidade criativa dessas crianças quando criaram novos sons utilizando os instrumentos, associaram ruídos às situações diversas, criaram ritmos, melodias, teatros musicais etc. Nesse processo criativo, as principais dificuldades que tiveram não foram musicais e sim ligadas à autonomia e à convivência. As bases musicais que adquiriram durante a sua vida junto ao seu ambiente familiar e também no projeto, somadas com a sua criatividade e curiosidade naturais foram o suficiente para que em um primeiro

momento conseguissem criar musicalmente. A musicalidade criativa destas crianças foram documentadas nos diários de campo de todas as atividades de criação musical coletiva. No entanto, buscaremos salientar neste momento, a maneira como essas crianças verbalizaram partes desse processo criativo musical principalmente nas rodas de conversa.

As atividades de criação musical possibilitam que o educando passe por uma experiência musical profunda que envolve diversos saberes (SWANWICK, 1979). Parte desta experiência diz respeito à vivência do processo criativo da obra de arte ao qual é e foi vivenciado pelos compositores durante a história (Ibidem).

Em sua estética da formatividade Pareyson (2001) define a arte como algo realizativo, “expressão conseguida”, que se cria ao se fazer, ou seja, é fazer somado à invenção. Aponta que a Arte

[...] não é execução de qualquer coisa já ideada, realização de um projeto, produção segundo regras dadas ou predispostas. Ela é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer. [...] execução e invenção procedem *pari passu*, simultâneas e inseparáveis no qual o incremento de realidade é constituição de um valor original (PAREYSON, 2001, p.25-26).

Durante as atividades de criação musical coletivas foi possível observar esse “tal fazer que enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer” (Ibidem) e algumas falas das crianças revelam esse processo criativo musical.

Na primeira atividade proposta⁴⁵, embora tenha havido dificuldade de entendimento, as crianças começaram meio tímidas, mas após as primeiras ideias surgirem outras ideias foram modificando as primeiras, dando início ao fluxo de criatividade, que passaram a descobrir como fazer aquela atividade, fazendo-a.

Na segunda atividade⁴⁶ proposta, em que as crianças após ouvirem uma obra de Gilberto Mendes criaram duas obras sobre o tema “Trem” e “Tempestade”, um dos grupos durante o processo de criação se deparou com a dificuldade de uma criança em executar o que haviam criado e ao decidirem modificar a música já criada, imediatamente surgiu uma nova ideia para substituir a antiga.

Davi: A música “tá” pronta vai mudar de novo...

Spider: é só um pedaço, dá pra mudar.

⁴⁵ O relato completo da atividade encontra-se em “Criando ritmos e convivendo com as diferenças” na página 71 deste trabalho.

⁴⁶ O relato completo da atividade encontra-se em “Está vindo um trem ou uma tempestade?” na página 75 deste trabalho.

Davi: tá bom, mas vai fazer o que nessa parte então?

Daniel: Eu posso fazer assim. (colocou o dedo na parte superior do Espelho do violino e passou o arco bem de leve nas cordas fazendo um som “flautado”). DC3

A criação musical das crianças também ajudou na compreensão da obra apreciada anteriormente, pois elas perceberam que se comunicavam com os sons e ruídos diferentes do que estão acostumados a ouvir. O oposto também ocorreu, ao ouvirem que um compositor como Gilberto Mendes, que tem um trabalho consolidado dentro da música erudita, diversas gravações de suas obras, sendo que já teve suas composições executadas em 5 continentes, utilizava ruídos, sons diferentes do convencional em sua música, perceberam que a criação realizada por eles também era música e tinha um significado.

Borges e Fonterrada (2007) refletem sobre essa função da criação musical, a de colaborar na compreensão da música erudita pós se XX. Ao se apropriar das ferramentas utilizadas na música contemporânea a criança passa a compreender melhor o repertório contemporâneo, bem como a paisagem sonora do meio em que vive (Ibidem).

Após a realização desta atividade fizemos, como de costume, uma roda de conversa, em que a fala de Rachel nos dá amostras do processo criativo em que estiveram envolvidos.

Profª: A atividade foi difícil?

Goku: Foi um pouco difícil porque às vezes virava bagunça.

Rachel: No começo parecia difícil porque ninguém falava nada. Aí o Goku fez um som de vento e eu tive a ideia de fazer o trovão, aí foi indo. DC4.

Rachel descreve que no começo, quando as ideias ainda não estão presentes, parece difícil criar, mas quando o processo criativo inicia, ele “inventa o por fazer” (PAREYSON, 2001) e a obra se faz e se cria. Ao ser criada a obra nasce cheia de significados.

Fayga Ostrower (1987) aponta que criar é formar e quando damos forma a algo novo o fazemos por meio de relações de diversos fenômenos.

Nesta atividade um dos grupos escolheu representar um trovão por meio da batida da cadeira no chão. Esse ato e esse som passou a significar para eles o trovão. No entanto, quando apresentaram a obra para as demais crianças, esse som não foi percebido como um trovão, o que causou estranheza para os criadores da música.

Ostrower (1987) aponta que as formas como percebemos os fenômenos e os relacionamos e os associamos não são por acaso. Aquele que cria sempre sente que há um nexo

naquele gesto criado, pois o ponto de referência para aquela forma de fazer é o sujeito que o faz.

[...] Ao relacionarmos os fenômenos nós os ligamos entre si e os vinculamos a nós mesmos. Sem nos darmos conta, nós os orientamos de acordo com as expectativas, desejos, medos, e, sobretudo de acordo com uma atitude do nosso ser mais íntimo, uma ordenação interior. Em cada ato nosso, no exercê-lo, no compreendê-lo e no compreender-nos dentro dele, transparece a projeção da nossa ordem interior. Constitui uma maneira específica de focalizar e de interpretar os fenômenos, sempre em busca de um significado (OSTROWER, 1987, p 9).

As crianças significaram o gesto musical intuitivo como o trovão, pois de alguma maneira aquilo se relacionava com o que eles eram, com as suas vivências anteriores, as suas memórias, projetando naquele gesto suas ordenações interiores, tornando assim a sua significação algo óbvio e familiar. Por esse motivo houve uma estranheza quando o mesmo não foi reconhecido pelos outros colegas.

A experiência que as crianças tiveram de ter a obra apreciada e relida por um público, também faz parte da vivência de um compositor (CESCA, GALON, CARVALHO, 2013).

Durante a criação musical as crianças utilizaram as suas dimensões cognitivas e sociais articulando seus conhecimentos técnicos com a sua imaginação, suas emoções e reflexões (MAHEIRIE, 2003). Deste modo, a significação dada, por meio da imaginação de um grupo, à cadeira batendo no chão representando um trovão, passou por outra percepção e imaginação de outro colega que não reconheceu o movimento e o som da mesma maneira que ele foi concebido.

No âmbito musical e artístico as crianças tiveram a oportunidade de vivenciar o processo de criação de uma obra musical, bem como a sua execução e apreciação, o que certamente é uma experiência musical de grande profundidade. Essa experiência envolveu tomada de decisões e que as crianças se assumissem como autores da obra que estava sendo feita, a significação de sons já existentes a partir do formar, a escuta e a ressignificação do já criado e a partilha das suas bases musicais.

É importante esclarecer que não pretendo apontar ou julgar a criação musical coletiva feita pelas crianças como obra de arte ou não, mas sim pontuar como o processo criativo é vivenciado no avivamento dos diferentes níveis de obras, em diferentes ambientes, com diferentes objetivos e que trazem à tona vários processos educativos (CESCA, GALON, CARVALHO, 2013).

Outro momento em que as crianças verbalizaram parte deste processo de criação foi na quarta atividade de criação musical na qual a proposta era a criação baseada em um dos elementos da natureza⁴⁷.

Nesta atividade, a sala se dividiu em um grupo de meninos e outro de meninas. O grupo de meninas concluiu a atividade na primeira aula e apresentou a sua criação na aula seguinte, conforme o combinado. Já o grupo de meninos não conseguiu concluir a atividade na primeira aula e na aula seguinte não tinha nada consistente para apresentar. Diante deste fato, sugeri que eles apresentassem na aula seguinte. Nesta atividade, assim como nas demais, houve vários momentos em que a musicalidade criativa das crianças foi posta em prática, mas gostaria de salientar um fato e uma fala específica de uma criança.

O grupo das meninas mesmo já estando com a criação musical concluída, chegou para a terceira aula com mais materiais e ideias para continuar modificando a sua música. Ao questionar esse grupo do por que acabaram levando mais coisas e modificando o que já haviam feito, obtive as seguintes respostas:

Anitta: Eu fui pra casa e fiquei com a música na cabeça, aí vi o arroz e pensei em fazer barulho com ele na mesa. Aí eu trouxe para elas “ver”.

Rachel: Eu tive mais ideia em casa também e pensei que a gente podia usar o tempo que a senhora deu pra deixar a música mais legal. DC8

Nas falas das educandas podemos observar que o processo criativo que foi iniciado em sala de aula se manteve fora dela. Esse processo vivo e dinâmico também continuou dando frutos, sendo criado e se modificando no fazer quando elas foram para casa. O processo criativo musical foi além da própria música, refletindo-se no modo de significar aspectos da própria vida. A partir do processo criativo musical desencadado em sala de aula, Anitta passou a visualizar e a escutar o mundo que a cercava de uma nova maneira. O arroz, que até então em seu mundo cotidiano era somente uma forma de alimento, passou a representar a água que cai quando chove. Deste modo, podemos observar como a percepção da educanda foi modificada por um simples gesto iniciado em uma atividade de criação musical. A música possibilitou que novas conexões fossem estabelecidas.

⁴⁷ O relato completo da atividade encontra-se em “Elementos da Natureza” na página 84 deste trabalho.

As crianças que vivenciaram essa dinâmica da musicalidade criativa tiveram a oportunidade de assumirem seu papel criador no mundo e de produzirem sua própria cultura autônoma.

Segundo Fiori (1991) a cultura é um processo social em que o homem recria o mundo e também sua existência.

No processo da cultura, o saber não é um momento prévio ao fazer, nem tampouco seu resultado: os dois se implicam dialeticamente e excedendo-se mutuamente. Com isso pretendemos o que é originário na participação intersubjetiva dos homens, na produção da cultura. Essa resulta da colaboração essencial com os demais, na construção do mundo humano- o que se dá através de uma participação ativa e criadora num saber fazer, que é fazer o que se sabe (FIORI 1991, 89).

As crianças criaram a sua própria música em comunhão com o grupo e se deixaram envolver por esse fazer criativo que se estendeu da sala de aula para a sua vida cotidiana. Criaram cultura viva que nasceu de sua práxis criativa e superaram o costume de somente receber e adquirir o já feito, o já determinado, o que vem pronto, a cultura morta (FIORI 1986).

Ao participarem ativamente do processo de criação de cultura, também se recriaram como pessoas. As crianças não apenas produziram música, trouxeram a sua vida para a criação musical, se expressaram por meio dela, significaram sons a partir do que elas são, fizeram novas conexões, assumiram a autoria de sua música, modificaram suas visões de mundo, produzindo assim, a si mesmas (BRITO, 2007); (WAZLAWICK; MAHEIRIE, 2010).

Esse processo criativo só foi possível pelo ambiente escolar que essas crianças estavam inseridas permitir que a criatividade fruísse e que o tempo do processo criativo fosse respeitado. Embora a criatividade seja vocação originária, nos ambientes escolares ela é facilmente sufocada inibindo a criatividade do educando e do educador (RINALDI, 2012).

Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador. [...] Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade [...]. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 1996, p.84 e 85).

Possibilitar que os educandos criassem, também foi um exercício de curiosidade e criatividade para mim como educadora, que me deparei com situações inusitadas e com perguntas que surgiram no fazer que enquanto se faz se aprende o como fazer e se modifica se desdobrando em ações diversas (PAREYSON, 2001). Junto com as crianças pude “aprender do aluno o que ensinar” (KOELLREUTTER apud BRITO, 2007, p 266), de modo que uma situação desencadeava um próximo aprendizado, de forma dinâmica e fluente.

Ao final do encontro com a musicalidade criativa as crianças e eu nos criamos e recriamos como seres humanos e vimos como resultados, crescimentos musicais e pessoas transformadas.

4.4. Cooperação e partilha na convivência, que geram transformações.

Os seres humanos se educam e se transformam por meio de práticas sociais em que há a convivência com o outro (OLIVEIRA et al, 2009). Desse modo, a convivência presente na prática social da criação musical coletiva gerou processos educativos. O que nos propomos investigar nesta pesquisa é se esses processos educativos foram humanizadores e contribuíram para a formação humana das crianças que fizeram parte da prática social de criação musical coletiva.

As crianças que participaram da pesquisa já conviviam antes da pesquisa ser posta em prática, no entanto, havia muitos problemas de relacionamento neste convívio. Não era um convívio baseado na colaboração, no diálogo e na partilha e sim na sobreposição sobre o outro.

Durante as leituras dos relatos apresentados no capítulo “Resultados”, presente na página 62, podemos perceber que nas primeiras atividades há uma grande dificuldade por parte das crianças em partilhar as suas ideias, de aceitar a ideia do próximo, de colaborar com seu grupo e os demais grupos. No entanto, para conseguirem criar juntos as crianças precisaram colaborar e partilhar e isso foi percebido logo na primeira atividade⁴⁸ quando não conseguiram realizar o que havia sido proposto e na reflexão feita na roda de conversa. A partir do momento em que as atividades de criação musical coletiva passaram a estimular uma convivência baseada na partilha e na colaboração, pudemos observar pouco a pouco as mudanças no conviver e no agir dessas crianças.

⁴⁸ O relato completo da atividade encontra-se em “Criando ritmos e convivendo com as diferenças” na página 71 deste trabalho.

Na leitura dos diários de campo há vários momentos em que são descritas as trocas de ideias das crianças, os esforços dos membros dos grupos em colaborarem para a construção da música, mas há dois momentos que acredito que retratam essa convivência baseada na partilha e na colaboração durante a realização das atividades.

O primeiro momento que gostaria de salientar ocorreu durante a atividade 4⁴⁹, em que as crianças deveriam criar músicas sobre a temática elementos da natureza. Para compreendermos a importância do ocorrido nesta atividade é importante lembrarmos da atividade realizada anteriormente. Na atividade 3⁵⁰ as crianças se dividiram em dois grupos e durante a criação musical o grupo 2 acabou se desentendendo com o grupo 1, pois houve a acusação que o grupo 1 tinha a intenção de copiar as ideias do grupo 2. Neste momento, a reflexão feita na roda de conversa foi justamente sobre competição e refletimos sobre porque houve esse desentendimento se estávamos ali para criarmos juntos.

Após essa atividade, as crianças tiveram a oportunidade de criarem juntos novamente em um espaço de tempo de um mês aproximadamente. Na atividade 4 eles deveriam criar sobre elementos da natureza e um grupo realizou a atividade logo na primeira aula enquanto o outro grupo teve problemas com o desenvolvimento da atividade. Combinamos de realizar a criação musical em uma aula e apresentarmos as criações na aula seguinte. No entanto, na aula seguinte, somente o primeiro grupo estava preparado para se apresentar enquanto o segundo grupo não havia concluído a criação musical e nem levado para a aula os materiais para a execução do pouco que haviam combinado. Perante tal problemática iniciou-se um desentendimento entre as crianças do segundo grupo que se negou a apresentar a criação musical, pois somente um educando havia levado os materiais combinados. Questionei o grupo sobre como resolveríamos aquela situação.

Prof^a: E agora o que vamos fazer?

Davi: Ninguém apresenta

Prof^a: Vocês acham justo com o grupo que trouxe as coisas? DC7

Neste momento Rachel, que fazia parte do grupo 1 e estava com sua criação musical concluída fez a seguinte proposta:

⁴⁹ O relato completo da atividade encontra-se em “Elementos da Natureza” na página 84 deste trabalho.

⁵⁰ O relato completo da atividade encontra-se em “Sons de Ribeirão Preto” na página 80 deste trabalho.

Rachel: Professora a gente empresta algumas coisas pra eles, se eles “quiser”. Pode professora?
Profª: Pode. DC7

Diante dos desentendimentos entre grupos ocorridos na atividade 3 por conta da competitividade, esse desejo de ajudar o outro grupo manifestado por Rachel se mostrou como um entendimento da necessidade de uma convivência baseada na colaboração e na partilha, em que ninguém precisa se sobrepor, em que todos jogam juntos (Brandão, 2005). A partilha e a colaboração não se deram entre os membros do mesmo grupo, como vinha acontecendo nas demais atividades, mas sim entre grupos diferentes. Houve a compreensão de que naquele espaço de convivência eles ensinavam e aprendiam na coletividade e que o outro não é um adversário, mas sim um elemento importante na criação musical coletiva e conseqüentemente na construção do eu.

Dussel (1995) aponta que a alteridade é esse encontro “cara a cara” com o outro em que eu me torno corresponsável pela sua existência.

El Otro es el rostro de alguien que yo (si me permiten uma palavra algo equívoca) “experimento” como outro; y cuando lo experimento como otro ya no es cosa, no es momento de mi mundo, sino que mi mundo se evapora y me quedo sin mundo ante el rostro de Otro (DUSSEL, 1995, p.116).

Durante as atividades buscou-se justamente fomentar esse entendimento, do que eu me construo junto com o outro. Exemplos como o relatado demonstram que na trajetória que trilhamos juntos durante essa pesquisa aprendemos com o outro, a ele ensinamos, criamos música com ele e, mais do que isso, nos encontramos “face a face”, ouvimos e falamos com o outro e principalmente experimentamos o outro. Neste processo de humanização ninguém educou ninguém, como tampouco ninguém se educou a si mesmo, nós nos educamos em comunhão (FREIRE, 2011).

Nesse prática social da criação musical coletiva as crianças se educaram na convivência com o outro, de forma espontânea. Nesse processo, o “[...] modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência” (MATURANA, 1998, p 29).

No entanto, esse amadurecimento e entendimento do outro, veio primeiro por parte do grupo das meninas, o que demonstra que mesmo inseridos em um mesmo local, nas mesmas atividades, os processos educativos não acontecem da mesma forma e no mesmo momento para

todos. Como já sublinhei o processo de humanização do qual faz parte a alteridade, é uma busca que não se encerra e que não tem data marcada para ocorrer (FREIRE, 2011).

No conviver criativo e reflexivo as crianças se recriaram como pessoas, afirmando sua condição de seres inconclusos, o que possibilitou que se transformassem na convivência pondo em prática sua vocação originária de se recriar por meio de sua ação no mundo, de perseguirem a busca incessante em ser mais, de pronunciar a sua voz como sujeito de sua história, de humanizar-se (Ibidem).

Me parece fundamental sublinhar, no horizonte da compreensão que tenho do ser humano como presença no mundo, que mulheres e homens somos muito mais do que seres adaptáveis às condições objetivas em que nos achamos. Na medida mesma em que nos tornamos capazes de reconhecer a capacidade de nos adaptar à concretude para melhor operar, nos foi possível assumir-nos como seres transformadores. E é na condição de seres transformadores que percebemos que a nossa possibilidade de nos adaptar não esgota em nós o nosso estar no mundo. É porque podemos transformar o mundo, que estamos com ele e com os outros. Não teríamos ultrapassado o nível de pura adaptação ao mundo se não tivéssemos alcançado a possibilidade de, pensando a própria adaptação, nos servir dela para programar a transformação (FREIRE, 2000, p.33).

A música levou a essa vivência em conjunto, proporcionando que as crianças se relacionassem. As experiências vividas juntas levaram aos processos educativos humanizadores que foram demonstrados em relatos como este que apontou a transformação das crianças no modo de verem os outros e conseqüentemente a si mesmas.

Durante o relato das atividades, manifestei que em vários momentos optei por aumentar o tempo planejado para as atividades para não interromper o processo criativo e para que as crianças pudessem vivenciar uma aprendizagem significativa por meio de experiências e que todo o processo foi vivenciado ao longo de vários meses. Mais do que uma decisão minha, esse tempo foi estipulado pelo próprio desenrolar da atividade. O tempo era dinâmico, pois não havia pressa em cumprir prazos, somente em deixar fluir as vivências e experiências que ocorriam naquele momento.

Larrosa Bondia (2009) define a experiência como aquilo que me passa e conseqüentemente me afeta de alguma maneira, levando à transformação. Desse modo, a transformação se dá nesse processo em que o educando é tocado por algum acontecimento que modifica seu modo de sentir, ser, pensar e, mais do que isso, o leva a sentir por ele mesmo, a falar por ele mesmo “em primeira pessoa, com minhas próprias palavras” (LARROSA BONDÍA, 2009, p. 11). No entanto, para que isso seja possível, para que a experiência ocorra

é preciso um gesto de interrupção, “[...] aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (LARROSA BONDÍA, 2002, p.24). Nesse sentido a transformação requer tempo, requer abrir mão, muitas vezes, dos calendários educacionais pré-estabelecidos.

A educação musical do “pensamento” ou em *modo menor* (BRITO, 2007) também considera um novo conceito de tempo, o que possibilita que os educandos criem, modifiquem, compartilhem, vivenciem.

[...] tempo do acontecimento, do jogo, da surpresa. Tempo que cria devires, que dispara possibilidades, que permite experimentar, fazer, acertar ou errar. Que não tem pressa! Especialmente, lidamos com uma concepção de tempo liberta do calendário letivo que organiza a produção de conhecimentos e saberes em módulos pré-determinados decididos pelos adultos e/ou instituições [...]. Tempo vivencial que convida ao fazer/refletir, estimulando o conviver, estimulando a coragem de fazer, guiando-se pelo jogo. [...] Tempo liso das sensações, das vivências, do brincar. Do significar (BRITO, 2007, p. 270)

As crianças tiveram tempo para vivenciarem de maneira significativa os momentos de criação musical coletiva, o que resultou em experiências e conseqüentemente transformações. Mês após mês era possível observar a mudança no modo de dialogar com os colegas, de partilhar ideias, tomar decisões de maneira autônoma. Observando o quadro da análise de dados e comparando a frequência das categorias “Conflito e Competitividade” e “Convivência, Partilha e Colaboração” e conseqüentemente “Transformação”, fica claro a transformação dessas crianças quanto ao compartilhar com o outro em uma relação pautada no respeito e na amorosidade, passando a aceita-lo como legítimo.

Categorias	Diário de campo 1	Diário de campo 2	Diário de campo 3	Diário de campo 4	Diário de campo 5	Diário de campo 6	Diário de campo 7	Diário de campo 8	Diário de campo 9
Conflito e Competitividade	1; 2; 3; 4; 5; 6	1; 4;6	—	8	4; 5; 7;8;9	—	2	—	—
Convivência, Partilha e Colaboração	7;8	3;5;10	2; 3	10	6	1;2; 3;4	4;6	2;4;5; 7; 8; 9;10	2;4; 7; 9;10; 11; 12; 13

Transformação	—	—	—	—	—	—	4	1; 4; 9;	4; 11; 13; 14

Tabela 3. Evolução da mudança de comportamento das crianças.

Embora as mudanças tenham sido observadas no decorrer do tempo em todo o grupo, as mudanças de atitude de Kokimoto durante todo processo, mais especificamente na última atividade⁵¹ de criação musical realizada foi realmente surpreendente. Este é o segundo momento que acredito que vale ressaltar nessa análise da transformação desencadeada pela música.

Kokimoto apresentava muitos problemas em conviver com o restante da turma de maneira harmônica. As crianças o evitavam, pois ele sempre impunha as suas vontades, gritava e ofendia aqueles que não o obedeciam, era extremamente agitado, embora inegavelmente criativo. Na primeira atividade a causa da discórdia de um dos grupos foi essas atitudes de Kokimoto e na roda de conversa ele foi taxativo em afirmar que mandava em todo mundo, inclusive em sua família. Após essa roda de conversa na qual refletimos sobre a situação foi possível observar o grande esforço do educando em dialogar e compartilhar ideias com os outros membros do grupo, mas que mudar de atitude perante os demais era algo custoso para ele.

Na atividade 2, Kokimoto não teve grandes problemas com o grupo e chegou a afirmar que gostava de inventar as músicas, tendo autonomia de criar sem obedecer ninguém, apontando que tinha prazer em realizar aquele tipo de atividade. Porém na atividade 3 o comportamento competitivo e agressivo de Kokimoto novamente foi posto em ação em uma briga que houve entre ele e um membro do outro grupo. Novamente refletimos juntos sobre o ocorrido e Kokimoto seguiu na sua busca de mudar.

Na quinta e última atividade Kokimoto estava brigado com um dos seus colegas de classe, mas mesmo assim, após conversar comigo, aceitou participar do grupo deste educando,

⁵¹ O relato completo da atividade encontra-se em “Finalizando o ciclo de criações musicais coletivas” na página 89 deste trabalho.

o que já me surpreendeu. Mais do que isso, Kokimoto conseguiu criar junto com ele de maneira muito respeitosa, ouvindo o que ele tinha para dizer e considerando suas ideias. Se observarmos a atitude deste educando na primeira atividade e agora na última atividade podemos observar uma mudança extraordinária.

Na roda de conversa feita após a primeira atividade⁵², aquando Rachel reclamou que ele queria mandar em todo mundo ele respondeu:

Rachel: *O Kokimoto queria mandar em todo mundo e queria dançar. Não era pra dançar...*

Kokimoto: *Eu mando em todo mundo “memo”.*

Prof^a: *Manda em todo mundo Kokimoto? Eu sou adulta e obedeço a minha mãe até hoje... Você deve obedecer pelo menos a sua mãe, não é?*

Kokimoto: *Eu mando na minha mãe e na minha avó e as duas me “obedece”.*

Prof^a: *Sério? Elas te obedecem? Por que elas te obedecem?*

Kokimoto: *Claro que me “obedece” Tia, eu sou o dono do dinheiro.*

Prof^a: *Ué? Dono do dinheiro?*

Kokimoto: *Elas só tem dinheiro porque venho na escola e elas “recebe” bolsa família, então tudo que peço elas tem que “dá”. O dinheiro é meu. DC1*

Já na última atividade quando perguntei como ele e Goku conseguiram criar juntos mesmo estando brigados e sem se falarem, ele respondeu que acabaram “trocando ideia” um com o outro durante a atividade:

Kokimoto: *Não deu briga não... a gente trocou ideia.*

Prof^a: *Como assim trocou ideia?*

Kokimoto: *Ah professora... quando só eu queria uma coisa, a gente trocava a minha ideia pelas ideias deles...aí se todo mundo gostava a gente fazia desse jeito de todo mundo. DC 9*

A música possibilitou a criação de espaços de convivências onde essas crianças tiveram a oportunidade de descobrir uma nova maneira de se relacionarem. Nessa nova configuração descobriram uma nova linguagem- a linguagem musical. Dialogando a partir da música descobriram que é possível compartilhar ideias musicais e as suas próprias vidas, que é possível

⁵² O relato completo da atividade encontra-se em “Criando ritmos e convivendo com as diferenças” na página 71 deste trabalho.

criar músicas com o outro e se recriar como humano nesta convivência. As atividades de criação musical coletiva levaram às experiências quanto a partilha, respeito, diálogo, cooperação significativas que modificaram algumas atitudes das crianças, em especial de Kokimoto. Acredito que isso só foi possível pela autonomia que foi dada a essas crianças de escolherem sua própria música e principalmente de refletirem e se expressarem durante as atividades de criação e rodas de conversas. O fato de considerarem as atividades prazerosas feitas no tempo das crianças certamente favoreceu a transformação por meio da experiência (BONDIA, 2002). Porém essa transformação só foi possível pelo fato das crianças e Kokimoto se abrirem para as novas atividades que estavam sendo propostas, se manterem abertos às novas experiências musicais.

O sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. O sujeito da experiência é um sujeito “exposto”. [...] É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA-BONDÍA, 2002, p. 24 e 25).

As transformações observadas nos conduzem a olhar as atividades de criação musical coletiva como um meio de possibilitar processos educativos humanizadores às crianças, quando oferecidas em um ambiente dialógico, que respeite o tempo da criatividade das crianças e favoreça o pensamento crítico. Mais do que isso, nos leva a olhar o quanto o fazer musical pode proporcionar processos de transformação.

Em um ambiente educacional em que o foco está somente no aprendizado de conteúdos e na transmissão de informações, dificilmente as atividades de criação musical coletivas teriam lugar e conseqüentemente as crianças não teriam a oportunidade de vivenciar as experiências por ela oportunizadas.

A informação não é experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. [...] O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a *experiência* é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre o *saber de experiência* é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe

quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado.
(LARROSA-BONDÍA, 2002, p.21 e 22)

É importante salientar que as mudanças e transformações não ocorreram de repente, foram fruto de um processo de busca meu e das crianças mediados pelo fazer musical. Nesse processo houveram momentos de recaídas, pois é um processo que não se encerra que se perpetua durante a vida.

A busca pela humanização, diante da nossa inconclusão se dá por toda a vida, onde ora nos humanizamos e ora nos desumanizamos, como ficou claro na trajetória das atividades e nas atitudes das crianças (FREIRE, 2011).

A esperança é que ao participarem de processos dialógicos pautados na alteridade, no respeito, na amorosidade, que buscaram o desenvolvimento da autonomia e da criticidade e que conduziram à humanização e à libertação, as crianças continuem essa busca levando-a para além da sala de aula, tornando-se sujeitos de sua própria história e assumindo-se como agentes transformadores frente ao mundo.

5. ALGUMAS PALAVRAS

A criação musical tem sido uma temática de estudo cada vez mais ampla no campo da educação musical no Brasil. No entanto, há muito ainda que ser feito quanto a utilização dessas atividades no dia a dia do ensino musical, nos mais diversos contextos.

O tema de estudo desse trabalho abordou as atividades de criação musical coletivas sob a perspectiva de como elas podem colaborar para uma educação musical humanizadora. Sendo assim, a presente pesquisa procurou entender a criação musical coletiva a partir dos processos educativos ocorridos na convivência nas atividades de criação musical coletiva de crianças que participam do Projeto Tocando à Vida e apontar de que maneira essas atividades podem contribuir para formação humana das crianças.

Como resultado vimos que essas atividades contribuíram para a autonomia das crianças, proporcionando o diálogo verbal e musical, o reconhecimento da música como linguagem, o pensamento crítico, a colaboração e a alteridade, elemento que fazem parte de processos de humanização. Vimos momentos de crescimento humano das crianças e momentos de retrocesso, confirmando que a humanização é uma busca constante que se dá durante a vida. Vimos também que embora seja uma busca constante é essencial que as crianças convivam em ambientes educacionais que proporcionem essa busca pela humanização.

As mudanças não ficaram restritas somente às crianças: como educadora e pesquisadora envolvida nestes processos educativos, também me transformei na convivência com elas.

Ao iniciar o meu processo de pesquisa tinha em mente que seria preciso me inserir e compartilhar a minha pesquisa com meus educandos. No início pensei que a inserção já estava feita, uma vez que eu já era educadora do projeto há quase um ano. Engano meu! Como já foi citado iniciei meu trabalho no projeto com um foco bem restrito que era proporcionar principalmente o aprendizado de leitura musical às crianças. Essa proposta inicial para atender as necessidades momentâneas do projeto fez com que eu trilhasse um caminho educacional muito fechado e que pouco proporcionava a interação entre as crianças e entre mim e eles.

Ao modificar as aulas para um modelo mais amplo, que permitia uma maior flexibilidade do tempo, da partilha, em que não criávamos só música, mas criávamos o planejamento das aulas juntos, pude perceber que agora sim estava inserida, agora sim estava vivendo dinamicamente com essas crianças e, conseqüentemente, construindo coisas novas e transformando outras em comunhão de consciência com elas.

Pude perceber que estar inserida em um contexto educacional é muito mais profundo do que somente estar junto, exige abrir-se sem amarras para que o processo ocorra livremente e deixar os planos iniciais de lado em prol da dinamicidade da aula e do processo criativo das

crianças, é deixar-se conduzir por esses processos sem ter medo de estar perdendo tempo que deveria ser destinado para outros conteúdos. Exige aceitar a autonomia da criação musical, a autonomia das crianças ao criarem e a autonomia do educador de avaliar a riqueza desse processo e como ele produz frutos musicais e educacionais riquíssimos.

Sou educadora de violoncelo há 10 anos e uma das motivações desta pesquisa foi perceber como no meio do ensino de instrumento de cordas friccionadas, ao qual eu faço parte, ainda existe uma resistência às atividades de criação musical, como se elas tirassem do educando um tempo precioso que poderia estar sendo usado para melhorar sua capacidade técnica. No entanto, ao refletir sobre tudo que pude experienciar nesta pesquisa, pude compreender que muitas vezes o educador rejeita essas atividades mais pelas exigências das instituições em que está empregado, do que pelo fato de acreditar que é tempo perdido. Trabalhar em uma instituição que exige de seu educador resultados técnicos primorosos e muitas vezes inatingíveis dentro de determinado contexto, leva o educador a negligenciar diversas atividades na tentativa de conseguir atender às exigências do seu empregador. Não estou de modo algum em prol de um ensino que não envolva aprendizado técnico, somente estou refletindo até que ponto só esse foco abrange toda a complexidade do ensino musical. O fazer musical envolve vários acontecimentos, entre eles a ampliação da relação da criança com a música, criando conexões entre os pares música/vida e música/mundo, desenvolvendo a escuta consciente e crítica, conhecendo e percebendo as várias músicas que estão no mundo, articulação do material sonoro, produzindo novos sons, compreendendo assim a música como linguagem. Envolve também afetividade, do modo como se relacionam com a música, como significam o material sonoro, como se apropriam dos sons que estão no mundo e o utilizam para a expressão, como compartilham a música com o outro. Neste sistema complexo e amplo de vivências e aprendizagens oferecidas pelo fazer musical, o aprendizado técnico de um instrumento é importante e deve estar presente, mas no momento oportuno e não em detrimento de todas as outras experiências musicais que o educando pode ter.

Ao nos depararmos com uma turma de 10 crianças que estão aprendendo música devemos ter em mente que nossos objetivos devem estar de acordo com os objetivos dos educandos. No caso da turma que participou desta pesquisa a primeira vez que perguntei o porquê estavam aprendendo música, a resposta foi simples: “Porque eu gosto”.

Nenhuma criança apontou que gostaria de ser uma grande virtuose, ou ao menos ter a música como profissão, estavam ali porque gostavam, porque era prazeroso aprender música. Desse modo, enquanto esses educandos estão envolvidos em um *modo menor* da educação

musical (BRITO, 2007) porque nos apressarmos tanto em transforma-los em músicos brilhantes? Porque não podemos pensar primeiro em quais vivências musicais esses educandos estão tendo? Pensarmos em que seres humanos eles estão se transformando por meio dos processos educativos contidos nos ambientes de educação musical?

Acredito que essa pesquisa, assim como várias outras, aponta que o educador pode se desprender da ideia de formar um futuro grande músico e pensar mais em que música está construindo com seus educandos naquele momento da aula, como eles estão experimentando a música naquele momento, como eles estão se comunicando por meio da linguagem musical naquele momento e, mais do que isso, viver o presente musical com os educandos. Desse modo, como vimos nos resultados apresentados neste trabalho, dia após dia as crianças vão transformar as suas experiências de vida em nova música e vão resignificar o mundo em que vivem por causa das experiências musicais vividas, caminhando para processos humanizadores. Mesmo sem pensarmos em formar futuros músicos, estaremos contribuindo para a formação musical dos que assim decidirem ser, mas também contribuiremos para a formação dos que trilharem outros caminhos.

Acredito que a maior contribuição deste trabalho está em mostrar como é possível inserir as atividades de criação musical no nosso fazer educacional e, mais do que isso, em mostrar como a criação musical coletiva colabora para a formação humana da criança, tornando-se assim um fazer musical essencial e possível.

Por meio das respostas obtidas neste trabalho, outros questionamentos que podem contribuir para o campo de estudo da educação musical surgiram. Uma vez que as propostas das atividades eram elaboradas por mim, como seguimento do processo criativo e autônomo dos educandos, um próximo passo seria os próprios educandos elaborarem as propostas de atividades, tendo nas mãos a escolha de todo processo criativo. Outra questão que seria importante ser investigada é como os processos humanizadores iniciados em sala de aula se manifestaram na vida cotidiana dos educandos. Também seria interessante desenvolver uma pesquisa em outro ambiente educacional a fim de perceber se os processos humanizadores alcançados estão totalmente ligados ao contexto escolar ou se a criação musical por si só os proporcionam. A pesquisa atual foi desenvolvida em um ambiente educacional que permitiu a autonomia praticamente total da educadora e em um projeto social, sem um objetivo profissionalizante. Desse modo, seria importante investigar como ocorreriam esses processos em um ambiente de ensino de instrumento com o foco na profissionalização.

Espero que este trabalho leve ao processo de pensamento crítico sobre como estamos conduzindo nossas aulas, quais escolhas estamos fazendo, como olhamos para a participação dos nossos educandos e o mais importante, a importância do papel da música na formação humana uma vez que ela pode proporcionar processos educativos humanizadores e não desagregadores. Espero que essa reflexão nos leve a nutrir, cada dia, a esperança de proporcionar uma educação musical aos nossos educandos baseada na amorosidade, na partilha, na alteridade, no pensamento crítico, no diálogo, na construção da autonomia, do comprometimento com a música e com os outros, enfim, em tudo de humanizador que a música nos oferece.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEINEKE, V. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, 19-32, set. 2008.

BEINEKE, V. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças**: um estudo sobre aprendizagem criativa. 2009. 290 f. Tese (Doutorado em Educação Musical) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, 2010.

BEINEKE, V. Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 37, n.1, p. 45-60, jan./abr. 2012.

BOCK, A. M. B. **Psicologias**. São Paulo: Saraiva, 2002.

BOGDAN, C. R e BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, A. H; FONTERRADA, M.T.O. Abordagens criativas: ensino/aprendizagem da música contemporânea. In: Congresso da associação nacional de pesquisa e pós-graduação em música, 17, 2007. São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo, 2007, p. 1-6.

BRANDÃO, C.R. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, C. R. **A canção das sete cores**: educando para a paz. São Paulo: Contexto, 2005.

BRANDÃO, C. R; STRECK, D. R. (Org.). **Pesquisa participante**: o saber da partilha. Aparecida: Ideias e Letras, 2006.

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

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

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

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

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

- CASPURRO, H. A improvisação como processo de significação: uma abordagem com base na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. **Revista da APEM**, Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical, (103), 1999. p. 1-4.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creativity**: flow and the psychology of discovery and invention. New York: Harper Perennial, 1997.
- CESCA, S.; GALON, L. E. S.; PEREIRA, G. C. Criação musical: um tal fazer que se reinventa enquanto faz. In: XXI Congresso Nacional da ABEM, 2013, Pirenópolis. **Anais**, 2013. v. 21. p. 1-11.
- DUARTE, M.A. A interação social no processo de criação de trilhas sonoras: perspectiva para o ensino de música. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 16., 2006. Brasília, DF. **Anais...** Brasília, 2006. p 1-6.
- DUSSEL, E. **Para uma ética da libertação latino-americana III**: erótica e pedagógica. Piracicaba: UNIMEP; São Paulo: Loyola, 1977.
- DUSSEL, E. Conferencia 1: El eurocentrismo. In: **1492 El encubrimiento del otro**: hacia el origen del mito de la modernidad. La Paz: Plural Editores, 1992a. p. 13-22.
- DUSSEL, E. Conferencia 5: Crítica del "mito de la modernidad" In: **1492 EL ENCUBRIMIENTO del otro**: hacia el origen del mito de la modernidad. La Paz: Plural Editores, 1992b, p. 69-81
- DUSSEL, E. **Introducción a la filosofía de la liberación**. Colombia: Ed Nueva América, 1995.
- DUSSEL, E. Ciência, cientificismo e política. In: **Para uma ética da libertação Latino-Americana III**. Piracicaba: Loyola, s/d. p. 270-273.
- DUSSEL, E. El programa científico de investigación de Karl Marx: ciencia funcional y crítica, In: **Hacia una filosofía política crítica**. Bilbao: Ed Desclée de Brouwer, 2001, p. 279-301.
- DUSSEL, E. Transmodernidad e interculturalidad (interpretación desde la filosofía de la liberación). In: FORNET-BETANCOURT, R. **Crítica intercultural de la filosofía latino-americana actual**. Madrid: Trotta, 2004, p. 256- 329.
- FIORI, E. M. Conscientização e educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol 11, n.1, p.3-10, jan/jun.1986.
- FIORI, E. M. **Textos escolhidos**. Porto Alegre: L&PM, 1991. (Educação e Política, vol II).
- FIORI, E. M. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 11-31.
- FERNANDES, R. O reencantamento do mundo: elementos para uma renovação epistemológica da ciência. In: III Encontro da ANPPAS, 3, 2006, Brasília, DF. **Anais...** Brasília, 2006, p 1-16.

- FONTEERRADA, M. T. O. **O lobo no labirinto**: uma incursão à obra de Murray Schafer. São Paulo: Editora da UNESP, 2003. v. 1.
- FRAZON, L. **Roçando água**. Franca: Ed Ribeirão Gráfica e Editora, 2009.
- FREINET, C. **Pedagogia do Bom Senso**. Tradução: J. Baptista.-São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- FREINET, É. **O itinerário de Célestin Freinet**: a livre expressão na pedagogia de Freinet. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. **Sobre a Educação**: diálogos - Paulo Freire e Sérgio Guimarães. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- FREIRE, P. **Política e Educação**: Ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.
- FREIRE, P; GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história II**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GAINZA, V. H. Improvisação musical. In: KATER, C. (Org.). **Educação musical** (Cadernos de estudo, 1), Belo Horizonte: Atravez/ EMUFG/ FEA/ FAPEMIG, 1989.p 1-9.
- GAINZA, V. H. **La improvisación musical**. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C., 2007.
- GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n.02, p. 169-178, 2002.
- GALLO, S. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALON, M.; AMENT, B. M.; DUTRA, P.; SEVERINO, B. N.; JOLY, Z. L. I. Por uma educação musical humanizadora. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 23. 2013. Natal, RN. **Anais...** Natal, 2013, p 1-8.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002
KANAMARU, A. T. Autonomia, cooperativismo e autogestão em Freinet: fundamentos de uma pedagogia solidária internacional. **Educ. Pesqui**, vol.40, n.3, p. 767-781, 2014.

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

KOELLREUTTER, H-J. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. In: KATER, C. (Org.). **Educação musical: (Cadernos de estudo n° 6)**, Belo Horizonte: Atravez/ EMUFG/ FEA/ FAPEMIG, 1997, p. 71-77.

KOELLREUTTER, H. J. Educação e cultura em um mundo aberto como contribuição para promover a paz. In: KATER, C. (Org.). **Educação musical: (Cadernos de estudo)**, Belo Horizonte: Atravez/EMUFG/FEA/FAPEMIG, 1997. p. 200-208.

KOELLREUTTER, H-J. Educação musical hoje e, quiçá, amanhã. In: LIMA, S. A. (Org.). **Educadores musicais de São Paulo: encontro e reflexões**. São Paulo: Ed.Nacional, 1998. p. 39-45.

LARROSA-BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p.20-28, 2002.

LARROSA-BONDÍA, J; SKILIAR, C. **Experiencia y alteridade en educació**. Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2009.

LORENZI, G. **Compor e gravar músicas com adolescentes: uma pesquisa-ação na escola pública**. 2007. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MAFFIOLETTI, L. A. **Diferenciações e integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil**. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (Tese de Doutorado) 2004, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MATURANA, H; VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do conhecimento humano**. São Paulo: Ed. Palas Athena, 2004a.

MATURANA, H ; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. São Paulo: Palas Athenas, 2004.

MAHEIRIE, K. Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 147-153, 2003. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722003000200016>>. Acesso em: 23/03/2014.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Ed. Hucitec, 2006.

OLIVEIRA, M. W. Pesquisa e trabalho profissional como espaços e processos de humanização e de comunhão criadora. **Cadernos CEDES**, v. 29, n. 79, p.309-321, 2009.

OLIVEIRA, M. W; SILVA, P. B. G; GONÇALVES JUNIOR, L; MONTRONE, A. V. G; JOLY, I. Z. L. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: REUNIÃO DA ANPED, 32., 2009, Caxambú, MG. **Anais...** Caxambú, 2009. p 1- 17.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

PELOSO, F. C; PAULA, E. M. A. T. Aspectos epistemológicos sobre a infância, crianças e educação infantil nas obras de Paulo Freire alguns apontamentos. In: Reunião da ANPED, 33, 2010, Caxambú, MG. **Anais...** Caxambú, 2010. p. 1- 17.

PENNA, M. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.14 p.35-43, mar. 2006.

PENNA, M; BARROS, O. R. N.; MELLO, M. R. d. Educação musical como função social: qualquer prática vale? **Revista da ABEM**, Londrina, v.20, n.27, p. 65-78, jan. jun 2012.

RAPAZOTE, P. Criatividade no meio escolar. In: PATRÍCIO, M. F. (Org.). **Escola, aprendizagem e criatividade**. Porto: Ed. Porto, 2001. p. 211-220.

RINALDI, C. Criatividade como qualidade humana. In:_____. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo. Ed Paz e Terra, 2012. p. 203- 217.

SANTOS, R.M. S. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos. **Revista da ABEM**. Série 2 - junho 1994, p.07 - 112.

SANTOS, R. A. A perspectiva da criatividade nos modelos de conhecimento musical. In: ILARI, B. S; ARAÚJO, R. C. (Org.). **Mentes em música**. Curitiba: Ed UFPR, 2010. p. 91-111.

SCHAFER, M. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Fonterrada, Magda Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Unesp, 1991.

SCHAFER, M. **A afinação do mundo**. Tradução de Marisa Fonterrada. São Paulo: Unesp, 1997.

SCHROEDER, S. C. N. O músico: desconstruindo mitos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 109-118, mar. 2004.

SOUZA, M. C. B. R. **A concepção de criança para o Enfoque Histórico- Cultural**. 2007. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

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

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZITKOSKI, J.J. Ser mais. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 369.

WAZLAWICK, P.; MAHEIRIE, K. Interface de pesquisa entre música e psicologia: diálogos possíveis acerca da constituição do sujeito e dos processos de criação no fazer musical.

Anais... XX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. Florianópolis, 2010.

WEIL, S. O desenraizamento. In: WEIL, S. **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 345-372

APÊNDICE

APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aprovado pelo comitê de ética.



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

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
Tel/Fax: (0xx16) 3351-8356
CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil
e-mail: secppge@power.ufscar.br



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu Mariana Galon da Silva, responsável pela pesquisa “**As Contribuições da Criação Musical Coletiva para a Formação Humana da Criança**” convido seu filho(a) para participar como voluntário deste estudo. Esta pesquisa pretende descrever e compreender etapas do processo de criação musical coletiva, destacar os processos educativos decorrentes dessa prática social e analisar se os processos educativos decorrentes da criação musical coletiva contribuem para uma educação humanizadora. Acreditamos que ela seja importante para a para a ampliação da visão sobre o uso de atividades de criação no ensino musical que transcendem a formação musical além de seus limites, contribuindo para a formação humana da criança.

A participação de seu filho nesta pesquisa consistirá em realizar atividades de criação musical e participar de rodas de conversas sobre o processo de criação musical em que esteve envolvido. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação de seu filho(a). Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados em congressos ou revistas científicas.

A presente pesquisa apresenta riscos de constrangimento ou embaraço durante alguma atividade ou conversas, porém, caso avalie, antes ou durante a entrevista, gravações, fotos, conversas, que sua participação lhe causa constrangimento, fadiga, embaraço e tristeza, poderá recusar a participar ou a continuar. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador.

Poderá haver benefícios com a sua participação no sentido de aprimoramento do aprendizado musical, das relações humanas com os colegas e da autonomia em sala de aula. Salientamos que seu nome e da instituição a que está vinculado serão alterados garantindo sigilo. Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados documentais e o telefone da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora.

Mariana Galon da Silva
RG: 33.629.077-9/ CPF:313.192.608-29/ Tel: (16) 99119-0577
R. Saldanha Marinho, 1144, Centro. Ribeirão Preto, SP.

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

Ribeirão Preto, ___/___/___

Sujeito da pesquisa

Responsável pelo Sujeito da pesquisa
RG: _____/ CPF: _____/ Tel _____

ANEXOS

ANEXO A: Aprovação do comitê de Ética.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As Contribuições da Criação Musical Coletiva para a Formação Humana da Criança

Pesquisador: Mariana Galon da Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 23486613.1.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 441.354

Data da Relatoria: 12/11/2013

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa de mestrado trata dos processos educativos presentes na interação dos educandos de música do Projeto Tocando a Vida, ao participarem de atividades de criação musical coletiva. Tem como questão de pesquisa: Em que aspectos as atividades de criação musical coletiva estabelecidas em grupos de educandos do Projeto Tocando a Vida, contribuem ou não para uma educação humanizadora? Com isso, se propõe investigar quais são os processos educativos presentes na interação que ocorre com educandos de música de um projeto sociocultural ao participarem de atividades de criação musical coletiva de maneira colaborativa. O campo de pesquisa será um projeto sociocultural vinculado a Orquestra Sinfônica de Ribeirão Preto, SP que oferece aulas coletivas de instrumentos musicais gratuitamente.

Objetivo da Pesquisa:

Como objetivos, a pesquisa pretende:

- Descrever e compreender etapas do processo de criação musical coletiva.
- Destacar os processos educativos decorrentes da prática social de criação musical coletiva estabelecida em grupos de educandos do Projeto Tocando a Vida.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-9883

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 441.354

- Analisar se os processos educativos decorrentes da criação musical coletiva contribuem para uma educação humanizadora.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora informa que a pesquisa apresenta riscos de constrangimento ou embaraço durante alguma atividade ou conversas. Em relação aos benefícios, indica que poderá haver benefícios com a participação na pesquisa no sentido de aprimoramento do aprendizado musical, das relações humanas com os colegas e da autonomia em sala de aula.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora apresenta documento de aceite da realização da pesquisa, emitido pela Associação Musical de Ribeirão Preto. Apresenta o caminho metodológico da pesquisa, esclarecendo o método, participantes, instrumentos de coleta e forma de análise. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, na perspectiva da pesquisa participante. A coleta de dados será realizada por meio de observação participante, com registros em diário de campo. Como recursos de memória para esses registros serão utilizados gravadores de voz e vídeo para manter a integridade dos relatos. O projeto será desenvolvido em campo ao longo de 6 meses, onde a cada mês, serão propostas atividades de criação musical coletivas aos educandos. Desde o início haverá a inserção da pesquisadora nessas práticas a fim de identificar e registrar os processos educativos decorrentes de tal prática. Em um segundo momento, ocorrerá rodas de conversas em que, através do diálogo com as crianças. A pesquisa será realizada com uma turma do Projeto tocando a vida que é formada por 10 estudantes de música. Essa turma se encontra em uma sala de aula do Projeto social, para aprender violino e violoncelo uma vez por semana. Pretendo acompanhar os alunos durante essas aulas, somente no espaço da sala de aula, onde todos os alunos presentes irão participar da pesquisa. O critério de inclusão dos 10 alunos participantes (crianças) foi realizado a fim de proporcionar a opção de participação a todos os envolvidos no espaço onde será realizada a pesquisa. A análise dos dados será realizada por meio da análise do diário de campo, contendo as observações feitas durante as atividades de criação musical coletiva, e das rodas conversas estabelecidas com os sujeitos da pesquisa. A interpretação dos dados será também compartilhada com os sujeitos da pesquisa a fim de que eles tomem conhecimento e participem do que foi analisado.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-0683 E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 441.354

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Quanto ao TCLE apresentado, este atende a resolução 466/12 no que tange ao seu conteúdo: esclarecimento da proposta da pesquisa, apresenta objetivo, justificativa, método de investigação (com descrição dos instrumentos de coleta), descrição dos riscos e benefícios, esclarecimento quanto a participação voluntária e sigilo dos dados, entrega de 1 via do TCLE ao participante da pesquisa e os dados de contato da pesquisa;

Como trata-se de pesquisa envolvendo menores, o TCLE será utilizado junto aos pais ou responsáveis legais pelas crianças participantes da pesquisa.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SAO CARLOS, 30 de Outubro de 2013

Assinador por:
Maria Isabel Ruiz Beretta
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-0683 E-mail: cephumanos@ufscar.br

ANEXO B: Autorização do Projeto Tocando à Vida para que a pesquisa fosse realizada.



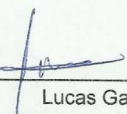
Ribeirão Preto, 21 de setembro de 2013

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que a Associação Musical de Ribeirão Preto, está de acordo que **Mariana Galon da Silva**, CPF – 313.192.608-29, realize as entrevistas e observações junto aos alunos do **Projeto Tocando à Vida** – Ribeirão Preto, para desenvolver a sua pesquisa de Mestrado em Educação na UFSCar, intitulada “**As Contribuições da Criação Musical em Grupo para a Formação Humana da Criança**”.

É válido ressaltar que a participação dos alunos na pesquisa deve ser voluntária e mediante autorização dos pais ou responsáveis.

Sem mais,



Lucas Galon

Coordenador- Tocando a Vida

ASSOCIAÇÃO MUSICAL DE RIBEIRÃO PRETO
CNPJ: 48.013.585/0001-00

Rua São Sebastião, 1002 -- CEP: 14015-040
Ribeirão Preto/SP - Telefone: 16 3610-8932
www.sinfonicaderibeirao.com.br

Rua São Sebastião, 1002 - Ribeirão Preto/SP - CEP: 14015-040 - Telefone: 16 3610-8932 www.sinfonicaderibeirao.com.br

ANEXO C: Cd de dados com algumas das criações musicais dos sujeitos da pesquisa.

Faixas:

- 1- Gilberto Mendes- Asthmatour.mp3
- 2- Trem.wmv
- 3- Trânsito meninas.wmv
- 4- Trânsito meninos.wmv
- 5- Criação final.wmv
- 6- Criação final.wmv