

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de São Paulo - Instituto de Artes

MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES / PROF-ARTES

RICARDO NICOLAU LUCCAS

**Processos Criativos, Experimentação e
Estesia em Educação Musical**

São Paulo
2020

RICARDO NICOLAU LUCCAS

**Processos Criativos, Experimentação e
Estesia em Educação Musical**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes / PROF-ARTES, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp – *Campus* de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes, área Ensino de Artes.

Orientadora: Profa. Dra. Iveta Maria Borges Ávila Fernandes.

Mestrado do Programa PROF-ARTES, realizado com apoio da Capes, na forma de bolsa e incentivo à qualificação docente.
Número do Processo: 5719922

São Paulo
2020

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp

L934p Luccas, Ricardo Nicolau, 1966-
Processos criativos, experimentação e estesia em educação musical / Ricardo Nicolau Luccas. - São Paulo, 2020.
154 f. : il. color.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Iveta Maria Borges Ávila Fernandes
Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes

1. Música – Instrução e estudo. 2. Integração social. 3. Criatividade nas crianças. 4. Educação de crianças. I. Fernandes, Iveta Maria Borges Ávila. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 780.7

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Processos Criativos, Experimentação e Estesia em Educação Musical

AUTOR: RICARDO NICOLAU LUCAS

ORIENTADORA: IVETA MARIA BORGES ÁVILA FERNANDES

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em ARTES, área: Ensino de Artes pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. IVETA MARIA BORGES ÁVILA FERNANDES
Pesquisadora / Independente

Profa. Dra. RITA LUCIANA BERTI BREDARIOLLI
Departamento de Artes / Instituto de Artes da Unesp

Profa. Dra. ADRIANA DO NASCIMENTO ARAÚJO MENDES
Instituto de Artes / Universidade Estadual de Campinas

São Paulo, 03 de setembro de 2020

Dedico este trabalho às três mulheres que sempre me acompanham: à mãe, Hebe, à esposa e companheira, Marcia, e à filha, Giovanna. E a todos os alunos e alunas com os quais tive o prazer de conviver nestes quase 40 anos lecionando.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todos que, de alguma maneira, tornaram possível a realização deste trabalho.

À minha orientadora, Profa. Dra. Iveta Maria Borges Ávila Fernandes, pela paciência, atenção, e por disponibilizar o maior acervo de educação musical que vi ao longo de toda a minha formação, do qual pude desfrutar durante esta trajetória.

À Profa. Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli, pela enorme generosidade e potência de acolhimento, desde a disciplina cursada no programa onde pude ver música nas imagens, e pelas contribuições, indicações de caminhos e fundamentações para a passagem da qualificação à dissertação.

À Profa. Dra. Adriana do Nascimento Araújo Mendes, pela leitura cuidadosa e pelos apontamentos ricos e certos no processo de qualificação.

Às minhas colegas mestrandas de música, Valéria de Sá Correia Reis e Cicera Aparecida Rodrigues Silva pela força e apoio durante todos os momentos desta jornada.

A todos os colegas da turma do Mestrado Profissional, ótimos companheiros de viagem e núcleo de suporte nos momentos mais difíceis.

À Profa. Dra. Carolina Romano de Andrade e ao Prof. Dr. Sidiney Peterson Ferreira de Lima pela disciplina “Experiência Artística e a Prática do Ensino”, que dialogou diretamente com esta pesquisa gerando inúmeros afetos, incômodos, questionamentos e identificações.

Aos Professores das disciplinas cursadas no mestrado.

Aos funcionários do Instituto de Artes da UNESP.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela bolsa de estudos e incentivo à qualificação docente no Programa de Mestrado Profissional em Artes - PROF-ARTES, para a realização desta pesquisa.

À toda equipe da EMEF Jornalista Millôr Fernandes.

À minha querida família, pelo carinho e paciência durante este processo.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado trata de vivências e experiências em educação musical com alunos de 6 e 7 anos do 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública na periferia da zona sul da cidade de São Paulo. Apresenta propostas de vivências a partir da sala de aula, em uma perspectiva de educação musical criativa, crítica, democrática, cultural e humana, com atenção especial à convivência, olhar sobre a diversidade e às diferenças, em busca de experiências. Parte-se de jogos envolvendo o criar, explorar o movimento, o corpo, os sons e as materialidades sonoras de forma imaginativa. Jogar nos espaços e pelos espaços em busca de transformação das relações e conexões. Apresenta propostas de ações de ocupação criativa do espaço escolar, envolvendo afetos e pertencimento. Relata a prática da sala de aula por meio de um estudo de caso de abordagem qualitativa que inclui a observação participante. Mediante uma construção rizomática, a teia teórica parte de Deleuze e Guattari (2011), revisitados por Gallo na educação. Trata da vivência e da experiência a partir de Dewey (2010) e Larrosa (2004), compreende os aspectos de inclusão social com Sawaia (2001), criatividade a partir de Vigotski (2018), o espaço escolar com Freire (2002, 2001, 1989), Gallo (2017) e Foucault (1987), estesia a partir de Duarte Jr. (2000), Martins e Picosque (2012). Na educação musical, com Brito (2019, 2009a, 2009b, 2007, 2003), Delalande (2019) e Gainza (2002, 1988, 1987).

Palavras-chave: Educação musical; Educação básica; Experiência; Estesia; Pertencimento.

ABSTRACT

This master's dissertation deals with experiences in music education with 6 and 7-year-old students from the 1st grade of a public and elementary school at a school in the suburbs of the south zone of the city of São Paulo. It presents proposals for experiences from the classroom, from a perspective of creative, critical, democratic, cultural, and human musical education, with special attention to coexistence, looking at diversity and differences. It starts with games involving creating, exploring movement, body, sounds, and sonority materialities in an imaginative way. Play in spaces and through spaces in search of the transformation of relationships and connections. It presents proposals for actions of creative occupation of the school space, involving affections and belonging. Reports the classroom practice, in a methodological design with a qualitative approach that includes participant observation. Through a rhizomatic construction, the theoretical web starts from Deleuze and Guattari (2011), revisited by Gallo in education. It deals with the experience from Dewey (2010) and Larrosa (2004), it includes the aspects of social inclusion with Sawaia (2001), creativity from Vigotski (2018), the school space with Freire (2002, 2001, 1989), Gallo (2017) and Foucault (1987), estese from Duarte Jr. (2000), Martins and Picosque (2012). In music education, with Brito (2019, 2009a, 2009b, 2007, 2003), Delalande (2019), and Gainza (2002, 1988, 1987).

Keywords: Musical education; Public school; Experience; Esthesia; Belonging.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Anais da Abem	116
QUADRO 2 - Anais da Anppom	124
QUADRO 3 - Revista da Abem	130
QUADRO 4 - Revista Música na Educação Básica	134
QUADRO 5 - Revista Opus – Anppom	136

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Mapa: processo educador-artista-formador cultural	18
FIGURA 2 - Nuvem de Palavras: levantamento bibliográfico e revisão de literatura.....	26
FIGURA 3 - Nuvem de Palavras: fundamentação teórica	28
FIGURA 4 - Conhecendo o repertório	76
FIGURA 5 - Ocupando para cantar 1º Ano B	78
FIGURA 6 - Canto 1º ano C em resposta	78
FIGURA 7 - Cantando na escada	80
FIGURA 8 - Projeto Confecção de Brinquedos Sonoros 1	81
FIGURA 9 - Projeto Confecção de Brinquedos Sonoros 2	81
FIGURA 10 - Projeto Confecção de Brinquedos Sonoros 3	82
FIGURA 11 - Projeto Confecção de Brinquedos Sonoros 4	82
FIGURA 12 - Ensaio para apresentação no CEU Casa Blanca	83
FIGURA 13 - Apresentação CEU Casa Blanca	84
FIGURA 14 - SARAU do Fundamental I da EMEF Jornalista Millôr Fernandes.....	85
FIGURA 15 - Ocupação da Lousa	86
FIGURA 16 - Conjunto Instrumental e Vocal 1	87
FIGURA 17 - Conjunto Instrumental e Vocal 2	87
FIGURA 18 - Jogo da Regência 1	90
FIGURA 19 - Jogo da Regência 2	90
FIGURA 20 - Tumbalacatumba	91
FIGURA 21 - Cantando com o Divisor	92
FIGURA 22 - Registro Divisor	92
FIGURA 23 - Canto Koi Txangaré na sala dos professores	94
FIGURA 24 – Apreciação: instrumentos indígenas	94

FIGURA 25 - Dançando na teia 1	96
FIGURA 26 - Dançando na teia 2	96
FIGURA 27 - Registrando a teia	97
FIGURA 28 - Confeccionando e explorando as aranhas	97
FIGURA 29 – Mapa: palavras que acompanham o jogo da educação musical	100
FIGURA 30 - Nuvem de palavras: educação musical	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- **Abem** - Associação Brasileira de Educação Musical
- **Anpap** - Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas
- **Anppom** - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação de Música
- **CEU** - Centro Educacional Unificado
- **Confaeb** - Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil
- **Coped** - Coordenadoria Pedagógica
- **Covid-19** - *Corona Virus Disease* (Doença do Coronavírus)
- **DRE-CL** - Diretoria Regional de Educação - Campo Limpo
- **EMEF** - Escola Municipal de Ensino Fundamental
- **IA-Unesp** - Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
- **ONG** - Organizações não Governamentais
- **PMSP** - Prefeitura Municipal de São Paulo
- **PPP** - Projeto Político-Pedagógico
- **PROF-ARTES** - Programa de Mestrado Profissional em Artes
- **SME** - Secretaria Municipal de Educação
- **SME/SP** - Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
- **UBS** - Unidade Básica de Saúde
- **UE** - Unidade Escolar

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
I. Justificativa	16
Como cheguei até aqui.....	16
O que me move e comove.....	19
II. Questões da pesquisa	23
III. Objetivos	24
IV. Metodologia	24
V. Levantamento Bibliográfico / Revisão de Literatura	26
VI. Fundamentação Teórica	28
VII. Estrutura do Trabalho	33
1. ARRANJO, CONTEXTO DA ESCOLA E EDUCAÇÃO MUSICAL	35
2. PROFUSÃO DE MOTIVOS OU PROCESSOS CRIATIVOS, EXPERIMENTAÇÃO E ESTESIA EM EDUCAÇÃO MUSICAL	44
Vivência e Experiência	44
Vivência, Experiência e Estesia	48
Vivência, Experiência, Estesia e Corpo	53
Vivência, Experiência, Estesia, Corpo e Ocupação Criativa	58
Vivência, Experiência, Estesia, Corpo, Ocupação Criativa e Pertencimento	69
3. “CAUSOS” DA SALA DE AULA	75
Cantando pela Escola	77
Projeto Confecção de Brinquedos Sonoros.....	81
Primeira Apresentação Fora da Escola	83
1º SARAU Fundamental I	85
Ocupação da Lousa	86
Conjunto Sonoro e Musical	87
Jogo da Regência	90
Divisor	92
Koi Txangaré	94
A Teia	96
Sobre a Produção	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	108

APÊNDICES	115
APÊNDICE 1 – Anais da Abem	116
APÊNDICE 2 – Anais da Anppom	124
APÊNDICE 3 – Revista da Abem	130
APÊNDICE 4 – Revista MEB	134
APÊNDICE 5 – Revista Opus – Anppom	136
APÊNDICE 6 – Variações do motivo	142
APÊNDICE 6.1 – Publicações da revisão de literatura	142
APÊNDICE 6.2 – Publicações da fundamentação teórica	146
ANEXOS	151
ANEXO 1 - Parecer consubstanciado Plataforma Brasil	152

“A educação será tão mais plena quanto mais
esteja sendo um ato de conhecimento,
um ato político, um compromisso ético
e uma experiência estética.”

Paulo Freire (2001)

INTRODUÇÃO

I. Justificativa

Como cheguei aqui

Trabalho profissionalmente com música desde 1982, lecionando violão e matérias teóricas, em aulas individuais e coletivas na educação. Meu fazer profissional e artístico sempre esteve ligado à educação, inclusive projetos e programas nos quais atuei na área da cultura. No tempo em que atuei como arte-educador no programa de Iniciação Artística realizados nos Centros Educacionais Unificados da Prefeitura Municipal de São Paulo (CEUs/PMSP), tive experiências de formação e trabalho com propostas em interlinguagens artísticas. Esse programa enfatizou a formação do educador, proporcionando encontros e parcerias visando trabalhos que relacionassem música com dança, teatro e artes visuais.

Em outro momento atuei como produtor, formador cultural e coordenador artístico pedagógico em programas como CEU/PMSP e Fábricas de Cultura¹, onde trabalhei, desenvolvi e criei projetos visando à formação de uma rede cultural que envolvesse aspectos culturais, pedagógicos e artísticos. A importância de destacar essa formação e o trabalho em rede, se justifica nesta dissertação, na medida em que foi disparadora de uma forma de interação e olhar aprofundados no entorno onde estamos inseridos e com quem dialogamos.

Travei amplo diálogo com a educação formal e a não formal, com artistas, coletivos de arte e comunidade, em busca do resgate da identidade e memória cultural, difusão, mapeamento e inclusão cultural com crianças, jovens e adultos. Isso ocorreu por meio da produção de shows de artistas locais visando o fomento da cultura da região, do pertencimento² e da ocupação artística³ do espaço público, coordenação e planejamento das atividades artístico-pedagógicas de cada arte-educador, ações transdisciplinares, verificações, análises e compartilhamento de resultados.

Estive à frente da formação continuada de arte-educadores, ampliação da rede de sustentabilidade, fomento da cultura e implantação de novos projetos, mapeamento e diagnóstico das expectativas e necessidades da comunidade quanto às metas culturais e educacionais do programa Fábricas de Cultura, focando a ocupação artística e criação de fórum

¹ Programa do Governo do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.fabricasdecultura.sp.gov.br/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

² Enquanto fortalecimento da identidade do bairro, e apropriação do espaço público pelos artistas da região, que, muitas vezes se sentem não incluídos e inferiorizados na rede de cultura.

³ Priorizamos, sempre, a ocupação dos espaços de cultura com manifestações artísticas diversas, como atos de resistência cultural e enfrentamento das solicitações de uso para necessidades outras, como a política, por exemplo.

permanente de discussão entre alunos, família e funcionários, possibilitando a compreensão das relações, funções, práticas e objetivos de cada um.

Tais ações culturais e educacionais influenciaram diretamente o sentimento de pertencimento. A partir dele, as possibilidades de interagir criativamente se desenvolveram, as relações se modificaram, com os participantes mostrando novo grau de autonomia em face dos processos vivenciados, permitindo, assim, novas possibilidades de construções conjuntas e proativas.

Todos os projetos, fazeres e saberes adquiridos ao longo do meu percurso foram importantes e fortalecedores do desafio cotidiano das ações em sala de aula. As experiências que trago na bagagem possibilitaram novos olhares acerca do fazer pedagógico, artístico e do lecionar música em escolas de educação formal.

Hoje sou professor de artes do ensino fundamental e médio, designação do cargo que ocupo na rede municipal de São Paulo, com a linguagem específica da minha formação em música. Atuo em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) na zona sul da cidade de São Paulo, com alunos do 1º ao 9º ano, sendo o 1º ano o foco desta pesquisa.

Nestes passos que já ensaiei, que configuram minha trajetória à prática docente e ao mestrado, encontra-se uma noção própria de que a escola, e cada escola se organiza num tempo e espaço diferenciados, únicos e singulares, envolvendo as esferas política, social e cultural da comunidade, compreendida desde o aluno, o professor, a gestão, a família, as redes de apoio e sustentação (saúde, Organizações não Governamentais - ONGs), terceirizados, até a vizinhança (comércio, parques, campos de futebol, igrejas e demais instituições do entorno). Assim, torna-se importante entender o aluno em seu meio e a relação da escola nesse espaço, afinal, o papel e a função da escola existirão a partir do momento em que ela se integra e se relaciona com o local onde está inserida.

Devemos compreender o aluno a partir da sua cultura, sua comunidade e possibilidades de relação com o espaço escolar:

[...] o que é significativo para o aluno na sua vida e no mundo imediato e o que é relevante em termos dos objetivos educacionais da escola. Contextualizar o ensino significa incorporar vivências concretas e diversificadas, também incorporar o aprendizado em novas vivências. (MELLO, 2004, p. 62)

Na escola municipal onde leciono há diversos casos de vulnerabilidade econômica, social e/ou afetiva, e ao menos um aluno com deficiência em cada turma. No Ensino Fundamental I, a disciplina de Arte tem apenas uma hora aula por semana, com 45 minutos de

duração. Como a escola na qual atuo participa do programa São Paulo Integral⁴, tenho dois encontros semanais com as turmas de 1º ano, público-alvo desta pesquisa.

Nos estudos e leituras até aqui feitos, encontrei poucos relatos de professores sobre a prática de ensino com educação pública, periférica e inclusiva. O mesmo se deu em relação ao experienciar em primeiro plano com foco no pertencimento e na ocupação do espaço escolar de forma criativa.

A Figura 1 representa meu percurso formativo, artístico e profissional, com as experiências que considero significativas para o ser professor, músico e pesquisador.



Figura 1: Mapa: processo de formação, educador-músico-formador cultural.⁵

Fonte: Elaborada pelo autor (2020)

⁴ O Programa São Paulo Integral possui entre outras diretrizes, a de garantir às crianças e adolescentes o direito fundamental de circular pelos territórios educativos, apropriando-se deles, como condição de acesso às oportunidades, espaços e recursos existentes e ampliação contínua do repertório sociocultural e da expressão autônoma e crítica. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/22501.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2020

⁵ A figura 1, criada pelo autor, faz uso do nome do Programa de Mestrado Profissional em Arte, Prof-Artes, com a clave de Fá substituindo a letra “F” e a clave de Sol, substituindo a letra “S”. Representa o percurso formativo de educador, músico e formador cultural até chegar ao mestrado e a influência do mestrado, sobretudo a formação e atuação profissional.

O que me move e comove

O que me move dentre as vivências e experiências que trago nesta trajetória e que me movimentam em direção à pesquisa e à docência, dou destaque:

- à experiência de felicidade como compreendida por Rios (2001), que pressupõe um caminhar acompanhado da convivência. Do ponto de vista ético, significa vida plena em companhia dos outros, ou seja, a possibilidade de exercer direitos, de ser reconhecido pelos outros e de participar da organização da sociedade e da cultura;

- à concepção de paixão colocada por Sawaia (2001), que discute a exclusão social como exclusão de identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência, por meio do entendimento do homem como um todo e de suas relações com os outros, em um contexto em que está sendo privado de pensar, criar e ser um cidadão. Considera a linguagem ou cultura como fenômeno social provocado por estímulos exteriores. A emoção é parte do pensamento, fenômeno objetivo ou subjetivo que constitui matéria prima à condição humana, na qual o psicológico, o social e o político se entrelaçam. A tese de Sawaia (2001) se baseia na paixão, entendida como base da ética e da ação coletiva, que constitui o caminho à compreensão e ao combate da servidão e da tirania.

Para a autora, o combate à servidão e à tirania corre por meio de relações construídas com respeito e responsabilidade. Os afetos, como afetamos e somos afetados são parte fundamental da estrutura de relações no ambiente escolar, dentro e fora da sala de aula, nas relações intra e extramuros. Por isso, pensar a educação musical requer a compreensão das maneiras como os afetos são postos, impostos e repostos. Sawaia (2001, p. 101) assim os comenta:

Por afetos, entendo as afecções do corpo pelas quais a potência de agir desse Corpo é aumentada ou diminuída, secundada ou reprimida e ao mesmo tempo as ideias dessas afecções. Corpo é matéria biológica, emocional e social, tanto que sua morte não é só biológica, falência dos órgãos, mas social e ética. Morre-se de vergonha, o que significa morrer por decreto da comunidade.

O pensamento da complexidade de Morin (2011) consiste na luta pela criação e viabilização de condições para colocar em prática um currículo que esteja integrado ao ser humano e ao mundo em que vive, possibilitando atitudes e resultados transformadores da realidade. Para ser adquirido e ter caráter transformador, o conhecimento deve ser pertinente, multidimensional e entender o homem em suas esferas psíquica, social, biológica, afetiva,

racional, histórica e cultural. Deve ser complexo, ligando o que é tecido entre a unidade e a multiplicidade.

O educar por meio das linguagens artísticas deve ser pensado de forma a religar e reconectar os alunos aos seus corpos, possibilidades e diversidades.

[...] para a educação do futuro, é necessário promover grande remembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais a fim de situar a condição humana no mundo; dos conhecimentos derivados das ciências humanas, para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como para integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes [...]. (MORIN, 2011, p. 44)

De acordo com Stefani (1997, p. 17): “O homem que não realiza seu potencial criador é um homem mutilado [...]. A escola pode ser um lugar de encontro. Encontro de pessoas consigo mesmas, com o mundo e a cultura”. O entendimento de escola, cultura e mundo abrange o desenvolvimento do pensamento criativo e imaginativo como a capacidade de desenvolver as análises e sínteses, de entender o mundo em que vive e com ele interagir, estabelecendo relações a partir do aprendizado e da vivência com as múltiplas linguagens.

Em outro tempo e lugar Benjamin (1987) aborda a arte de narrar como troca de experiências que caminha para um fim, como uma crise nas relações na forma de expressar desejos, sentimentos, fatos e afetos:

É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. Uma das causas desse fenômeno é óbvia: as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo. (BENJAMIN, 1987, p. 198)

A relação da experiência da arte de narrar em baixa pode ser estabelecida com a escola nos dias de hoje, quando a experiência está em crise e se fazem necessárias e urgentes ações que trabalhem com o pensamento criativo e imaginativo como possibilidade de um despertar do pensamento crítico.

Desta feita, o pensamento crítico, criativo e imaginativo, necessita estar em evidência para contrapor-se à lógica da sociedade em que vivemos, papel da escola, das ONGs e da arte:

Se uma sociedade baseada no mito da produtividade (e na realidade do lucro) precisa de homens pela metade – fiéis executores, diligentes reprodutores, dóceis instrumentos sem vontade própria – é sinal de que está mal feita, é sinal de que é preciso mudá-la. Para mudá-la, são necessários homens criativos, que saibam usar sua imaginação. (RODARI, 1982, p. 163)

A imaginação criativa que vem dos jogos e das brincadeiras, enquanto propriedade de reelaboração criativa de vivências, instaura processos criativos e trabalha conjuntamente no desenvolvimento de indivíduos críticos e capazes de refletir como, onde e por que para cada situação vivida, de se perceber afetado e ter parâmetros responsáveis para reagir aos afetos.

Viver de forma criativa é contrapor-se a sociedades, famílias e escolas que reprimem. Segundo Rodari (1982, p. 164) criatividade é

[...] sinônimo de pensamento divergente, isto é, capacidade de romper continuamente os esquemas da experiência. É criativa uma mente que trabalha, que sempre faz perguntas, que descobre problemas onde os outros encontram respostas satisfatórias (na comodidade das situações onde se deve farejar o perigo), que é capaz de juízos autônomos e independentes (do pai, do professor e da sociedade), que recusa o codificado que remanuseia objetos e conceitos sem se deixar inibir pelo conformismo. Todas essas qualidades manifestam-se no processo criativo.

Martins e Picosque refletem sobre o papel da arte na escola, entendendo a mediação como campo e possibilidades de experiências e afetações sempre em processo. Encontros nos quais se desenvolvem relações de troca e aprendizagem:

[...] viver experiências novas instigantes são por si só mediadores significativos. Mas, independente das possibilidades físicas e materiais, sempre haverá a necessidade de um educador sensível, capaz de criar situações onde o encontro com a arte possa gerar uma sociedade mais humana [...]. O processo de mediação há de ser provocativo, instigante ao pensar e ao sentir, à percepção e à imaginação. Um ato capaz de abrir diálogos, também internos, ampliados pela socialização dos saberes. (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 29)

Para estas experiências que abrem processos internos, Gainza (1988) traz a relação da prática musical pedagógica com a possibilidade de desenvolvimento pessoal, por ser uma forma de arte que o indivíduo faz e por meio da qual se mostra. Está ligada ao nosso ver com as possibilidades de reconhecer e compreender o ser e estar em comunidade de maneira criativa, visando ao pertencimento e à ocupação criativa do espaço escolar.

Toda atividade musical é uma atividade projetiva, algo que o indivíduo faz e mediante a qual se mostra; permite, portanto, que o observador treinado observe tanto os aspectos que funcionam bem no indivíduo, como aqueles aspectos mais incompletos ou em conflito, seus bloqueios, suas dificuldades. Esse dado é de fundamental importância para a educação musical porque, a partir daí, o professor poderá organizar sua estratégia, seu plano de operações. (GAINZA, 1988, p. 43)

Dalcroze (1921) é outra referência em música. No início do século XX, discute e questiona métodos e técnicas que dispensavam a percepção e o corpo da aprendizagem musical. Propõe uma metodologia com ênfase na percepção auditiva e na experiência corporal, onde o corpo é o primeiro instrumento musical a ser treinado.

Estou ansioso por um sistema de educação musical em que o próprio corpo desempenhe o papel de intermediário entre sons e pensamentos, tornando-se com o tempo o meio direto de nossos sentimentos... Assim, na escola, a criança aprenderia não apenas a cantar e a ouvir com precisão e métrica, mas também a se movimentar e a pensar com precisão e ritmo. Pode-se começar regulando os mecanismos da caminhada e daí prosseguir para aliar os movimentos vocais com gestos de todo o corpo. Isso constituiria ao mesmo tempo instrução em ritmo e educação por ritmo. (DALCROZE, 1921, p. 12, tradução nossa)⁶

Bomfim (2012) reflete sobre o treino do corpo, parte do ritmo que impulsiona o movimento e o torna importante para a compreensão musical:

Nesse sistema, a música não é mais vista como um elemento fora do corpo, mas, sim, como parte integrante deste, fazendo com que o corpo atue como um grande ouvido – unificando música, corpo e movimento. Dalcroze propõe que essa aprendizagem se dê através da audição musical unida a movimentos básicos como caminhar, correr ou mesmo andar em diferentes direções, procurando ouvir e expressar com o corpo as diferentes estruturas musicais. Essa experiência serve de estímulo à criatividade, uma vez que está intimamente ligada à improvisação. (BOMFIM, 2012 p. 82)

Dalcroze (1921) estabelece, a partir do ritmo, a conexão entre escuta, corpo e movimento. Para o autor o ouvir e se expressar com o corpo representa um estímulo à criatividade – o que reafirma ainda hoje a importância do movimento corporal na educação musical escolar. Segundo Godinho (2011, p. 360):

É, porém, nesta perspectiva de reconhecer o corpo como elemento essencial na nossa compreensão musical, quer na forma como sentimos a música quer na forma como a representamos na mente, que me demarco desta perspectiva de corpo subsidiário para uma perspectiva de corpo central no conhecimento de nós e do mundo, de nós e da música.

Tendo o corpo e o movimento como elementos centrais da educação musical, vamos ao fruir corporalmente com vivências e performances proporcionadas por jogos e brincadeiras na escola.

A escola me comove, por entendê-la como o lugar historicamente destinado à construção, apropriação e socialização do conhecimento. Lugar onde circulam os mais diferentes saberes em dinâmica interação com o cotidiano das questões culturais, étnicas, regionais e de classe social. Educar é conhecer, é fazer uma leitura de mundo em que conhecer está intrinsecamente baseado na relação com o outro, renovada dia após dia. Pensar nessa

⁶ *Et je me prends à rêver d'une éducation musicale dans laquelle le corps jouerait lui-même le rôle d'intermédiaire entre les sons et notre pensée, et deviendrait l'instrument direct de nos sentiments... A l'école l'enfant apprendrait donc non seulement à chanter et à écouter juste et en mesure, mais à se mouvoir et à penser juste et rythmiquement. L'on commencerait par régler le mécanisme de la marche et l'on allierait les mouvements vocaux aux gestes du corps tout entier. Et ce serait là à la fois une instruction pour le rythme et une éducation par le rythme [...].*

relação é “sonhar” com o futuro da educação e da sociedade, e sonhar é um ato de expressão criativa – campo da arte que permite trabalhar, experimentar e vivenciar a criatividade como em nenhuma outra disciplina:

É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias [sic] de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 2002, p. 64).

São mobilizadores da pesquisa e da ação pedagógico musical entender que a escola organiza seus espaços e mobiliários em padrões que podem levar à anestesia corporal, que andam na contramão da criatividade e da expressão criativa. Isso gera um incômodo maior quando tratamos os alunos que chegam ao ensino fundamental advindos da educação infantil, quando brincadeiras e espaços lúdicos dão lugar à carteira e à lousa na maior parte do tempo.

No contexto da minha trajetória, na qual o músico e o formador cultural caminham junto com o professor, entendo o fazer musical e artístico também como ação que permite a percepção do local onde nos inserimos de modo diferente, possibilitando o pensamento crítico e reflexivo na constituição de relações sociais que visam ao respeito às diferenças, permitindo aproximações e explorações de práticas criativas que contrabalançam a forma de ser e estar no espaço educativo.

A educação musical pode fazer um contraponto ao modo do funcionamento escolar, compondo e arranjando formas de expressão, vivências e experiências significativas para a convivência no espaço e no processo de ensino-aprendizagem musical.

II. Questões da pesquisa

As questões da pesquisa são:

- como proporcionar experiências sonoras e vivências musicais focando a estesia?
- é possível estabelecer relação e sentimento de pertencimento e ocupação criativa no espaço escolar? Se sim, como chegar a eles?

III. Objetivos

Os objetivos da pesquisa são:

- proporcionar vivências e experiências musicais por meio de processos voltados para a criatividade e a estesia, em busca do prazer pelo estar e pelo fazer coletivo musical;
- potencializar a imaginação e a criatividade dos alunos por meio de processos criativos, visando à ocupação criativa do espaço escolar e o pertencimento.

IV. Metodologia

A metodologia utilizada nesta pesquisa é um estudo de caso, com abordagem qualitativa e naturalística, como compreendida por Lüdke e André (2018, p. 20). “O estudo qualitativo [...] é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

O desenvolvimento da pesquisa naturalística tem na descrição dos fenômenos sua importância, trabalhando “a realidade de forma complexa e contextualizada”, buscando apreender completamente o objeto por meio da contextualização, da compreensão das “ações, as percepções, os comportamentos e as interações” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 18-19).

A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 14)

Esse tipo de pesquisa busca conhecer realidades específicas em profundidade, de modo sistemático e cientificamente controlado. Trata-se de uma pesquisa empírica que investiga e interpreta fenômenos atuais com relações dinâmicas entre o sujeito, o pesquisador e o universo da pesquisa, mostrando-se adequada e produtiva na investigação de fenômenos pedagógicos (PENNA, 2017).

“Todo ato de pesquisa é um ato político”, já disse muito bem Rubem Alves (1984). Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer. (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 5)

Possui, também, a característica de ser situacional e de caráter interpretativo, pois, considera a compreensão e a apreensão de diferentes percepções de um contexto único, de uma

dada situação – neste caso, as aulas de música para turmas de 1º ano de uma escola pública de ensino fundamental da zona sul da cidade de São Paulo.

A observação participante, registros escritos, fotográficos e audiovisuais foram utilizados como instrumentos metodológicos. Para registro usamos diário de bordo, gravador, máquina fotográfica e filmadora (PENNA, 2017).

Enquanto coleta de dados, a observação é um procedimento básico da pesquisa em educação, tornando-se participante quando o pesquisador está envolvido diretamente com a pesquisa. Observar é fazer registros e refletir sobre, unindo a prática à teoria. Prescinde de roteiro e planejamento, de que forma e o que deve ser observado (PENNA, 2017).

Nesta pesquisa, a observação participante tratou da percepção do contexto, do que foi olhado e sentido, acompanhada da reflexão sobre o processo. As situações didáticas foram consideradas desde o estabelecimento de rotinas e regras de convivência a fim de valorizar e integrar os alunos, colocando-os como agentes na construção do conhecimento. As aulas contaram com o recurso pedagógico do uso de jogos e brincadeiras musicais.

A observação participante é uma modalidade especial de observação na qual você não é apenas um observador passivo. Em vez disso, você pode assumir uma variedade de funções dentro de um estudo de caso e pode, de fato, participar dos eventos que estão sendo estudados. (YIN, 2001, p. 112)

O levantamento bibliográfico e a revisão da literatura partiram da análise de artigos publicados em *Anais*, em revistas específicas da área de música e da leitura de teses e dissertações sobre a temática, visando ao conhecimento de como o tema foi abordado. Conforme Freire (2010, p. 43):

“A revisão de literatura se destina a realizar uma leitura crítica da literatura especializada, buscando situar o problema da pesquisa no atual estado de conhecimento da área”.

Educação Básica (2009 a 2017). No site da Anppom foi encontrado um artigo nos *Anais* (de 1990 a 2018). Dois foram encontrados na *Revista OPUS* (1989 a 2019).

Nos APÊNDICES encontra-se: uma lista mais detalhada da contribuição de cada artigo; uma relação de livros selecionados e comentados (incluindo publicações de outras editoras e instituições); quadros com os levantamentos bibliográficos realizados nos *Anais* da Abem, da Anppom, nas *revistas da Abem*, na *OPUS* e na *Música na Educação Básica*.

Os artigos selecionados expõem percursos, reflexões e questionamentos ligados à educação musical em escolas de ensino fundamental, destacando as classes de 1º ano do ciclo de alfabetização, analisam e trabalham o aspecto criativo da relação ensino-aprendizagem, os processos criativos e experiências na educação pública. Cada um, à sua maneira, com referenciais teóricos próprios, trazem elementos que dialogam com o objeto de investigação desta pesquisa.

Arantes (2017); Piekarski e Lüders (2013); Duarte, Carvalho, Fioretti e Luz (2003), pensam a educação musical alinhada à perspectiva histórico-cultural do psicólogo russo Lev Semyonovich Vigotsky⁸, pela qual o sujeito se desenvolve nas relações tecidas no espaço social. Aqui, esse espaço é a escola, pensada como local de encontros e desencontros, e lugar da educação musical, de propiciar vivências e experiências em música.

A importância da ênfase na criatividade encontra-se também na obra de Vygotsky, que compreende a atividade criativa como própria da realização humana, advinda de elaborações de sentimentos, pensamentos e revelada na cultura. Esta como local de conexão em constante processo de criação e reinterpretação de informações, conceitos e significados, produto da imaginação e da criatividade, das emoções e sentimentos do cotidiano, mediando fenômenos sociais e históricos, que se conectam, configuram motivos e afetam ideias (SAWAIA, 2001).

De acordo com França (2009), a educação musical escolar, organiza e apresenta uma abordagem integrada dos conteúdos nas modalidades de composição, apreciação e performance, tendo em vista o desenvolvimento integral e psicológico da criança, e para estes sendo fundamentais o prazer e a ludicidade, a imaginação e a fantasia, o vínculo com o cotidiano, o movimento e a expressão corporal.

A importância de respeitar o universo das crianças como modo de valorizar e integrar o saber infantil, tornando a criança agente importante na construção do conhecimento – é

⁸ Seu sobrenome teve, ao longo do tempo, diversas formas de escrita aceita em publicações: Vygotsky, Vigotsky ou Vigotski.

Esta “nuvem de palavras” (Figura 3) contém as principais palavras e os autores da fundamentação teórica que se encontra a seguir.

Para a fundamentação foram relacionados os seguintes autores para colaborar com o tecer dessa teia e dialogar com o tema que fundamenta esta pesquisa: Brito (2019, 2009a, 2009b, 2007, 2003), Delalande (2019), Gainza (2002, 1988, 1987), Gallo (2017), Martins e Picosque (2012), Rios (2001), Sawaia (2001).

Esses autores trazem pensamentos e reflexões que aqui vão se entrelaçar em meio a diversos atravessamentos não hierarquizados em uma proposta rizomática na construção de uma teia de sentidos. Outros autores também compõem essa teia (ver APÊNDICE 6.2).

Gallo (2017) contribuiu para compor o tecido que dá liga a essa teia teórica e aos modos de tecer. Ele recontextualiza as ideias de Deleuze sobre educação, partindo da relação entre *literatura menor* e *educação menor*. A literatura menor subverte a realidade, transforma o território, a cultura e a tradição. A educação menor, que desterritorializa e reterritorializa o termo, ocupa trincheiras que promovem uma política no cotidiano, interferindo e atuando nas relações entre os indivíduos. Cria espaços de tensão por meio das suas formas de ocupação, e os ressignifica, atribuindo novos usos e práticas à escola, devido aos agenciamentos e conexões que passam a acontecer, onde o processo educativo está comprometido com transformações.

A educação menor surge como rizomática, segmentada, fragmentária, sem interesse por criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. Fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores, em um exercício de produção de multiplicidades.

Entre as conexões com esta pesquisa tem-se a análise das relações de poder instauradas em uma sala de aula, a percepção de que todo projeto é coletivo, todo valor e todo fracasso são coletivos. Os pensamentos crítico e criativo, focos importantes da educação musical, se constituem em uma forma de resistência, uma arma ante o exercício do controle. As ocupações criativas constituem ações de desterritorialização dos espaços escolares na medida em que passam a ganhar novas dimensões e significados. Compõem a experiência de cada encontro e desencontro, afeto e desafeto que surgem na ação coletiva.

Tecendo a teia a partir do campo da educação, Rios (2001) propõe a experiência de felicidade pelo caminhar em convivência – o que, do ponto de vista ético, significa vida plena

em companhia dos outros – e apresenta a importância de reconhecer o outro, ser reconhecido, exercer direitos e participar da sociedade.

A docência da melhor qualidade, termo utilizado por Rios (2001), diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação em uma perspectiva criadora, tratando dos possíveis caminhos do ensinar fundados no princípio do respeito e da solidariedade, no exercício de direitos e deveres. Tais caminhos são trilhados na convivência com os diferentes, construindo e reconstruindo conceitos, comportamentos e atitudes. Assim, trazem a criatividade e a sensibilidade interligadas com o viver, como dimensão da existência e do agir humano, permeando as relações entre professor e aluno em três dimensões que se inter cruzam: a do sentir, a do saber e a do fazer, considerando sempre as esferas técnica, política, estética e moral, que se inter-relacionam.

Rios (2001) não traz a definição de criatividade, educação pela sensibilidade ou do que seria uma perspectiva criadora, mas traz toda a base sobre a qual devem ser construídas as relações criativas e sensíveis, entendendo toda ação pedagógica como política, desde a articulação de compromissos e combinados de aula, ordenações e organizações cotidianas até as práticas em si. Alimenta-se da *poiesis*¹⁰ e caminha pela ética, tendo a felicidade como sinônimo de bem comum, de vida em sociedade, de viver plenamente o direito de acesso ao que é construído no espaço da vida coletiva e de participar dessa construção.

Compondo a teia, Sawaia (2001) no campo da psicologia social, fala da paixão como caminho à compreensão, base da ética e do agir coletivamente, entendendo o corpo como biológico, emocional e social, e o afeto como potencializador das ações. Para a autora, a afetividade é incorporada de ética, felicidade e torna mais humana as relações entre as pessoas. Afeto como emoção breve e centrada em fenômenos que interrompem o fluxo normal da conduta, ou seja, o afeto que move e comove. A afetividade ou os afetos são vistos como sentimentos de prazer e desprazer, este, como sinônimo de sofrimento. A desigualdade é uma característica das relações pessoais que se instala na medida que em deixamos de reconhecer o outro.

A autora também analisa diferentes modos de exclusão e suas múltiplas determinações nos processos sociais contemporâneos, refletindo criticamente sobre a exclusão social, percebendo-a como exclusão da identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e

¹⁰ Podemos traduzir *poiesis* como criação, produção... Quando faz a classificação das ciências, visa referir a ciências teóricas, ciências práticas e ciências poéticas [...] as ciências práticas e poéticas visam conhecer para agir. (RIOS, 2001, p.95)

inconsciência. Opta pela relação entre afetividade e sofrimento – para a qual utiliza o termo ético-político - ao analisar as questões que levam à exclusão e inclusão, atentando para as formas perversas de inclusão, que geram o individualismo, uma das premissas neoliberalistas que provocam novas formas de exclusão.

A exclusão é produzida nas vivências cotidianas que permitem desigualdade social, quando se negam possibilidades de apropriação da produção cultural, material e social, quando não se permite movimento no espaço público nem expressão de desejo e afeto.

O corpo, segundo Sawaia (2001), se mostra imaginante e memorioso. Suas afecções têm significação e se ressignificam na interação social com outros corpos, no passado e no presente. Manifestando-se na forma de gestos, sons, imagens, ideias, deixa um fio a ser conectado com a educação musical.

No âmbito da educação musical, Gainza (2002, 1988, 1987) trata a prática musical pedagógica aliada à possibilidade de desenvolvimento pessoal. Traz o conceito de mundo sonoro interno, que significa a música própria a cada um, identidade construída pela relação de absorção e conservação do material sonoro. Para a autora, a capacidade de desenvolvimento musical e pessoal se alia ao resultado das experiências advindas da percepção sensorial da audição, da associação com a visão, o tátil, o movimento e o contexto. A educação musical é compreendida como fator que pode contribuir para a humanização das relações entre os sujeitos na escola, refletindo na qualidade do processo educativo como um todo.

O jogo musical, e com ele a improvisação, tendo em vista a criatividade e a assimilação de estruturas musicais, como visto por Gainza (2002, 1988, 1987), se apresenta como um facilitador do desenvolvimento da consciência auditiva sensível e criativa, cujo objetivo é a educação do ouvido, a porta de entrada que controla o que se ouve. O processo de desenvolvimento auditivo dependerá, portanto, da qualidade, da profundidade da ação, da expressão musical e da apreciação ativa da música. Fazem parte da educação do ouvido o cantar, tocar, ler, escrever e mover-se com a música.

Entre os fios dessa teia que percorrem os trajetos da educação musical, Delalande (2019), por meio da pedagogia do despertar musical, pensa o gosto musical como algo que precisa ser desenvolvido, sendo papel da escola apresentá-lo e sensibilizar os alunos em três dimensões: 1. o gosto pelo som; 2. os sentidos que os sons tomam, como estados afetivos, simbólicos, imagens; 3. o arranjo e a organização, frutos da capacidade de ser sensível ao som.

Dialoga com as compreensões educacionais com abordagem nesta pesquisa, como a relação entre música e gesto, o jogo como ferramenta pedagógica e a compreensão de música para além do universo ocidentalizado, isto é, “as práticas extraeuropeias” (DELALANDE, 2019). Importa, para ele, propiciar experiências, e estas precedem a técnica. A experiência é compreendida como risco, pois não se conhece o seu resultado que se dá pelos significados adquiridos e vivenciados no processo.

De acordo com o autor, a educação musical se refere à possibilidade de compensar as desigualdades sociais, devendo-se priorizar a aprendizagem musical como “disciplina do corpo e da sensibilidade” em vez da lógica das formalizações intelectuais da linguagem e da matemática:

É preciso compensar as desigualdades sociais [...]. Você sabe que as crianças que não têm um bom domínio da língua não têm possibilidades na escola. Se os pequenos imigrantes dos subúrbios das grandes cidades, que são habilidosos com as mãos e que têm muito a expressar, se tornam líderes, tanto melhor! Deixe-os retaliar! A música pode mudar completamente o sociograma de uma classe, desde que não façamos dela uma preparação disfarçada para a matemática e para a linguagem, mas uma disciplina do corpo e da sensibilidade. (DELALANDE, 2019, p. 155)

Complementando a teia musical, Brito (2019, 2009a, 2009b, 2007, 2003) considera as crianças no contexto da educação musical e nas relações estabelecidas com e a partir delas para o desenvolvimento de práticas musicais criativas e reflexivas. Entende o fazer musical nas dimensões da escuta e produção integradas, que resultam em pensamento musical. Como um jogo a disparar sensações e percepções que dimensionam expressivamente o viver, em contínuo e dinâmico movimento.

Com Deleuze e Guattari (1996) e Gallo (2003), Brito fortalece o espaço do fazer musical com crianças como lugar do jogo de sensações, defendendo a ideia de que elas vivem um modo menor de fazer e significar a atividade musical, territorializando e desterritorializando, criando linhas de fuga, provocando o novo, mergulhando no caos do sensível, das conexões que afetam por sensações, conectando o sonoro e o corpo. O modo menor singulariza a relação das crianças com sons e músicas por meio de uma educação musical menor que é resistência, que milita no cotidiano da sala de aula, na construção desse espaço de convivência e transformação permanentes. A educação musical compartilha do pensamento rizomático, pautada por conexões, heterogeneidade, multiplicidade, pela ruptura assignificante, cartografia e decalcomania com a possibilidade de repetir uma experiência, mas sempre de forma diferente, rompendo a hierarquização.

A noção de convivência junto ao fazer musical de Koellreutter (2001) aborda o viver e conviver dando importância à formação humana, valorizando o caráter lúdico do jogo e da experiência musical. Entende a educação musical como essencial para a ampliação da consciência e para a modificação da sociedade, para questionamentos críticos do sistema, aliando-a ao desenvolvimento da criatividade.

Martins e Picosque (2012) trazem o conceito de aprendizagem pela estesia como capacidade de perceber o mundo exterior por meio dos sentidos, propondo diferentes formas de organização espacial e espaços diferenciados para realização da aula, percepção e interação de corpos, encontros e desencontros, experiências no âmbito dos afetos e do imaginário. O corpo é visto como porta de entrada e fonte para o conhecimento, e a estesia como dimensão sensível do corpo, da voz - a experiência sensível do corpo.

As autoras estabelecem a relação entre o mediador cultural e o professor, a importância da experiência, da reflexão e da troca com os outros como aguçadora dos sentidos. Estesia como o oposto da anestesia; o corpo como algo vibrátil e vivo na aprendizagem pelas sensações.

VII. ESTRUTURA DO TRABALHO

Este trabalho está dividido em: Introdução que traça o percurso como cheguei até aqui e o que me move e comove; Questões da pesquisa; Objetivos; Metodologia; Levantamento Bibliográfico e Revisão de Literatura (levantamento de artigos nos *sites* da Abem e Anppom); Fundamentação Teórica; Estrutura do Trabalho; Capítulos; Considerações finais; Referências, Apêndices e Anexo.

A Introdução apresenta o percurso da minha formação e atuação profissional até a chegada ao mestrado. Meu caminho, vivências e experiências em música, educação musical, gestão cultural em ambientes educacionais que me moveram e comoveram, e as questões da pesquisa no contexto da educação musical no ensino da cidade de São Paulo. Apresenta, também, os objetivos e a metodologia necessária para a efetivação da pesquisa.

O primeiro capítulo aborda o contexto da escola e a compreensão das trilhas e percursos da educação musical. A justificativa da ênfase na estesia e na relação com o corpo, a experiência, a ocupação criativa e o pertencimento constituem o segundo capítulo – que também discorre sobre a compreensão e a importância dos processos criativos, da experimentação e da estesia na educação musical.

O terceiro capítulo trata as práticas pedagógicas com relatos, caminhos didáticos e proposições, apresentando as experiências pedagógicas para dialogar com a fundamentação e os referenciais teóricos, tendo em vista os objetivos propostos.

Nas considerações finais, apresenta-se a síntese dos caminhos trilhados nesta dissertação, relacionando-as com as questões da pesquisa e suas principais reflexões.

Finalizando, são relacionadas as Referências.

Os Apêndices de 1 a 5 trazem quadros com levantamento e resumo de artigos nos *sites* da Abem e Anppom. O Apêndice 6 trata de aspectos relevantes das leituras realizadas durante o processo de estudo do tema da dissertação.

Ao final encontra-se Anexo com parecer consubstanciado da plataforma Brasil.

1. ARRANJO, CONTEXTO DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Este capítulo foi produzido a partir das leituras e estudos realizados durante o levantamento bibliográfico e que se conectaram ao tema da pesquisa. Surgiu a necessidade de explorar alguns caminhos do panorama da educação musical escolar. Caminhos que se cruzaram, identificaram e definiram algumas das trilhas que compõem o tecido da educação musical na EMEF Jornalista Millôr Fernandes.

Inicialmente, contextualizou-se a região em que a escola está inserida, no município de São Paulo, pertencendo à Diretoria Regional de Educação - Campo Limpo (DRE-CL), na zona sul da cidade, composta por cinco subdistritos: Campo Limpo, Capão Redondo, Vila Andrade, Jardim São Luiz e Jardim Ângela, regiões extremamente carentes da cidade de São Paulo, conforme indicadores de vulnerabilidade¹¹. (SPOSATI, 2013).

A escola tem uma história recente. Inaugurada em 2009, a princípio recebeu alunos das escolas do entorno, com vivências e hábitos diversos, que não demonstravam ter construído vínculo pessoal e afetivo com o espaço físico ou com os envolvidos nesses espaços de origem (docentes, alunos, funcionários e equipe gestora). Tanto a convivência, extremamente conflituosa, quanto os indicadores dos níveis de aprendizagem, diagnósticos de dificuldades e defasagens davam indicações do trabalho a ser feito, e da identidade a ser buscada pela escola.

Nesse contexto, no que se refere à convivência, a escola passou a focar ações cidadãs, resgate de valores, desenvolvimento da autoestima, conscientização de direitos e deveres, preservação do meio ambiente local, como forma de conservação do patrimônio público, ações respaldadas em princípios como respeito, igualdade e solidariedade, buscando estreitar as relações entre família, escola e comunidade.

Neste quadro apresentado desde a inauguração da escola, muitos dos alunos em situação de violência e vulnerabilidade extrema começaram a fazer, de cada momento vivenciado, um espaço novo para adaptação ao meio, construção da identidade e do pertencimento. Muitos alunos, professores e membros das equipes que compõe a gestão saíram, novos chegaram.

¹¹ Indicadores desenvolvidos junto à DRE/CL. Disponível em: https://ceapg.fgv.br/sites/ceapg.fgv.br/files/u60/relatorio_-_mapa_da_exclusao_social_-_sposati.pdf. Acesso em: 4 mai. 2020.

A escola possui em suas instalações, conforme o Censo Escolar de 2019¹², 15 salas de aula; sala de professores; laboratório de informática; laboratório de ciências; quadra de esportes coberta; quadra de esportes descoberta; cozinha; sala de leitura; parque infantil; refeitório; pátio coberto; brinquedoteca; sala de vídeo; pátio descoberto.

Repara-se que na lista acima ainda não consta a sala de arte. Nos registros da escola, encontra-se uma sala específica para as aulas de Artes, desfeita no decorrer dos anos pelo não uso. Em 2019, a partir do trabalho de educação musical proposto desde o início de 2018, foi disponibilizado um novo espaço para os trabalhos da disciplina de Arte, com a transformação e adaptação de uma sala de aula.

Assim, a disciplina de Arte conquistou um espaço próprio para o desenvolvimento e a sequência das aulas em meados do segundo semestre de 2019. Surgiu como resultado do reconhecimento, pela gestão e equipe escolar, do trabalho desenvolvido, das intervenções e ocupações realizadas em todo o espaço escolar. Sem espaço específico para a aula de Arte, um dos motes para a realização das aulas foi buscar saídas e alternativas, já que, em todas as salas e turmas, nós éramos “visita”, certamente com direito de estar ali, mas a situação colocada era a de um professor convidado a um espaço e organização que não foram escolhas suas. Chegou-se a ouvir “nossa você muda o propósito da sala”, “a sala não fica igual, não é mais a mesma”, incômodos devido ao transformar e dar novas funcionalidades aos espaços, às mobílias, som e movimento, novos usos e permissões.

A pesquisa feita no Censo Escolar de 2019, para atualização e entendimento do perfil da comunidade escolar, constatou que pelo menos 25% dos alunos matriculados são beneficiados por Programas Sociais, como Bolsa Família, Renda Mínima, entre outros.

Em geral, as EMEFs oferecem aulas para o Ensino Fundamental II no período matutino e o Ensino Fundamental I no período vespertino. A EMEF Jornalista Millôr Fernandes faz oferta no contraturno das escolas da região: no período da manhã, atende à boa parte do ensino fundamental I, com 14 salas distribuídas de 1º a 4º ano; no período da tarde, atende às classes do 5º ao 9º ano, sendo o 5º ano o término do ensino fundamental I e o ensino fundamental II completo.

Geograficamente, a escola está localizada em uma rua com características de bairros periféricos. Não tendo sido planejada, quando as peruas escolares chegam, nos horários de

¹² Fonte: Censo 2019. Disponível em: <https://www.escol.as/215237-millor-fernandes-jornalista>. Acesso em: 20 abr. 2020.

entrada e saída dos alunos, trava-se nela uma batalha pelo direito de ir e vir. O comércio local se restringe a um mercadinho; um pouco mais distante, encontram-se bares que servem refeições. Não existem farmácias, bancos, padarias ou supermercados no entorno. Há outra EMEF na mesma rua e uma Unidade Básica de Saúde (UBS), separadas da escola por uma praça e um campo comunitário de futebol.

Até aqui foram tratados alguns aspectos da identidade da escola, sua comunidade e seu público. A seguir, serão vistos aspectos da educação musical escolar, barreiras e caminhos, arranjos¹³ realizados com a composição acontecendo em andamentos contrastantes.

A chegada de um professor de música para ocupar a cadeira vaga de uma professora de Arte, em um ambiente de ensino fundamental I, em que – com exceção de um professor de educação física e um secretário escolar – toda a equipe de apoio, gestão e professoras são mulheres, causou impacto. Houve uma defasagem entre a expectativa de que tipo de trabalho seria implementado na disciplina, o qual foi diversas vezes cobrado para decorar festas e espaços. Também houve questionamentos sobre o repertório didático que envolve diretamente o campo das artes visuais, como reflexo de uma cultura voltada a um contexto onde até a formação acadêmica ainda privilegia as artes visuais.

Infelizmente, vivemos um contexto onde a educação musical em escolas públicas é de fato escassa no Brasil, salvo em poucas regiões e cidades que valorizam esta modalidade de ensino. Mas, enquanto política pública e efetiva, no Brasil ainda não se faz presente, pois o ensino de música na educação básica é considerado uma das linguagens da Arte.

Na cidade de São Paulo a licenciatura em música é aceita para regência da disciplina de Arte, para a qual o professor deve desenvolver as linguagens que compõem o campo da Arte (artes visuais, dança, teatro e música). Nesse cenário, como constata Brito (2019, p. 50):

[...] é grande o número de educadores e educadoras musicais que atuaram e atuam em nosso país ao longo dos séculos XX e XXI que, de modos diversos, contribuíram e/ou contribuem com o fortalecimento do pensamento pedagógico-musical [...]. No entanto, lamentavelmente, a presença de música como disciplina nos planos oficiais de Educação ainda é um desejo considerando a real situação, especialmente se tratando de escolas públicas brasileiras.

¹³ São adaptações de uma composição ou partes de uma composição a instrumentos para os quais não foi originalmente projetada ou para algum outro uso para o qual não foi inicialmente escrita. Uma adaptação de uma dada composição para uma forma diferente da originalmente composta. (tradução nossa). Disponível em: <https://musicterms.artopium.com/a/Arrangement.htm>. Acesso em: 3 jul. 2020.

A cultura escolar ainda sofre efeitos da instituição da educação artística como aglutinadora das linguagens artísticas, para a qual a formação de professores privilegiou o campo das artes visuais, fato culturalmente ainda hoje não superado nem equilibrado.

Das idas e vindas da educação musical, ressalta-se o focar em processos criativos, vivências, experiências e estesia, as quais passam a dialogar com os métodos tradicionais, desde que devidamente contextualizados:

O trabalho com o corpo, o uso da voz, a criação musical, a experiência musical a partir de diferentes vivências, são todos elementos trazidos por eminentes educadores que conceberam a educação musical para todos. Tais elementos são perfeitamente aplicáveis nos dias de hoje, desde que devidamente contextualizados para que continuem cumprindo um papel metodológico relevante na formação musical das futuras gerações. (FIGUEIREDO, 2012 p. 87)

Neste contexto, os métodos tradicionais podem ser ainda considerados em face de trabalhos com música na educação básica. Constituem referências que podem contribuir com a elaboração de propostas adequadas para o momento atual da educação musical:

Levando em conta os aspectos positivos da utilização de métodos já consagrados pela história da educação musical mundial, é possível ainda propor algumas reflexões. Os métodos não podem ser considerados como “receitas prontas” para serem aplicadas em qualquer contexto educativo musical, sem a devida análise de sua função no processo de formação musical dos indivíduos. (FIGUEIREDO, 2012 p. 87)

Como exemplo, destaca-se a questão da consciência corporal no processo ensino-aprendizagem musical baseada em Dalcroze (1921), na primeira metade do século XX, que consiste na compreensão de como o corpo sente e traduz a música:

[...] para executar corporalmente e com precisão um ritmo, não basta sabê-lo intelectualmente nem sequer possuir um aparato muscular capaz; há que se saber estabelecer comunicações rápidas entre o cérebro que comanda e o corpo que executa. (DALCROZE, 1921, p. 50)

Assim, sentir com o corpo é saber com o corpo, aspecto da educação musical ainda amplamente debatido, que corrobora a ideia de estesia e traz a noção de que o sentir é anterior ao pensar e compreende aspectos perceptivos e emocionais, isto é, o experienciar em música antecede o compreender. Também a expressão e o gesto precedem a escrita musical. (ZAGONEL, 2011).

Conforme Mársico (1989, p. 2):

A experiência musical necessita estar ligada ao corpo – primeiro instrumento musical da criança – já que esta tem mais facilidade para expressar por meio dele o que percebe e sente. A associação dos sons ao movimento corporal ajuda a multiplicar as sensações e a ligar o fato sonoro à totalidade da pessoa. Também

certas noções são antes adquiridas pela ação, e especialmente pela ação corporal, do que pelo intelecto. A criança assimila, através de seu corpo, os conceitos de espaço e tempo que incorpora porque os vivenciou. Concretiza suas percepções sob a forma de gestos, traduzindo desse modo os sons e os ritmos corporalmente, o que não só aguça sua audição, como contribui para sua evolução geral.

A relação gestual com o som e com a música significada pela experiência, pode gerar, segundo Delalande (2019), uma dimensão simbólica das formas de representação das estruturas musicais e possibilidades de expressão:

A música incita movimentos de forma muito espontânea. Propor situações pedagógicas que liguem o gesto à música, gestos com as mãos, movimentos de todo o corpo e até as expressões faciais, todo o conjunto representa uma partitura viva. Para que uma criança escute a música sem se mover, é necessário amarrá-los física ou moralmente pela disciplina, e como resultado temos a perda do interesse. (DELALANDE, 2019, p. 56-57)

É importante compreender o papel da educação musical escolar, o contexto e as relações que estabelece no ambiente de ensino fundamental I, que foca no processo de alfabetização. Esse processo trabalha com as hipóteses de escrita, desenvolve o desejo de comunicação, de compreensão e capacidade de análise das crianças. Na educação musical, parte-se de experiências que envolvam sensações, representações simbólicas, espaciais, uso de grafismos para representar sons ou gestos musicais. Ao criar, desenvolver e inventar códigos próprios, tais experiências enriquecem o trabalho pedagógico e:

[...] permitem afirmar que as atividades lúdicas envolvendo música de fato proporcionam à criança um ambiente escolar mais abrangente, no qual não apenas o ler, escrever e contar tenham espaço, mas outros elementos importantes, tais como: a interação com o outro, consigo mesmo, capacidade de criar, experimentar, valorização da auto-estima [sic]. Nesse sentido, a música, além de proporcionar alegria ao ambiente escolar, é capaz de estimular a comunicação, a concentração, a capacidade de trabalhar e se relacionar melhor em grupo, sensibilidade estética e artística, imaginação. (TARGAS e JOLY, 2004, p. 2)

Targas e Joly (2004) falam sobre a importância do processo de musicalização e do fazer musical no espaço escolar, compreendendo a musicalização como linguagem que intenciona a expressão de sensações, e/ou sentimentos, em formas sonoras. Estas se vinculam ao tempo e ao espaço. Habitam, então, o tempo e o espaço escolar, podendo ser socialmente construídas e compartilhadas, estudadas e compreendidas. O fazer musical é entendido como manipulação de elementos da música, duração, ritmo, intensidade e timbre, escuta atenta, ativa e crítica, execução e criação em processos que sejam significativos para os alunos, e tem como base referenciais formados a partir das experiências em educação musical.

Não é a intenção desta pesquisa realizar um levantamento histórico acerca da educação musical, mas adentrar no século XXI, quando os processos criativos têm destaque na abordagem de alguns autores e as experiências e vivências também abarcam a criatividade, cujo processo de desenvolvimento combina aprendizagem, pensamento, descoberta, escuta e produção.

Brito (2009a), baseada em Koellreutter, entende o espaço educacional como um dos agenciadores dos processos de interação com sons e músicas, conforme a noção de convivência pelo fazer musical. Ela pensa a relação das crianças com o fazer musical visando ao desenvolvimento de práticas musicais criativas e reflexivas, nas dimensões de escuta e produção, como jogo que dispara sensações e percepções, sempre em movimento.

Koellreutter entendia que os ambientes de educação musical deveriam priorizar o fluxo da criação, da pesquisa e da crítica, ressaltando a necessidade de uma sólida fundamentação filosófica e metodológica dos projetos pedagógicos. Ao mesmo tempo, ele apontava a necessária superação de métodos fechados, sequenciais e lineares nos planos da educação (e isso desde muito tempo, vale lembrar, o que textos produzidos na década de 1950 já confirmam), com vias a oportunizar a fundação de espaços abertos ao emergir dos “acontecimentos que se instauram nos ambientes em que o percurso se constrói ao caminhar” (BRITO, 2009b, p. 3)

O ensino da música é visto por Brito (2019) enquanto um contínuo processo de musicalização, em que as relações entre o desenvolvimento da percepção auditiva por meio de criação e improvisação, a apreensão e expressão do fato sonoro mediante voz, ritmo, corpo, e a representação do universo simbólico musical com a leitura e escrita, registro e interpretação, estão sempre em movimento. Com propostas que

[...] valorizam o fluxo do pensamento musical, envolvendo escuta, criação, produção, repetição e reflexão em planos que reorganizam continuamente as ideias de música [...] podem abarcar, também, aspectos relacionados ao desenvolvimento humano, já que ideias de música emergem, se estabelecem e se transformam continuamente, em diferentes escalas de tempo. Para cada pessoa, para um grupo, para um período histórico. (BRITO, 2019, p. 22)

Delalande (2019) escreve em relação à leitura e à escrita musical, que o objeto e o símbolo só passam a ter valor à medida que representem a experiência. Dessa forma, o registro musical escrito sobre uma sequência inventada ou descoberta pode apresentar um resultado pronto ou apenas o caminho operacionalizado, perceptivo, incitante ou todos combinados. De qualquer forma, agregam substancialmente a experiência.

González, Furnó, Lanfranchi e Quadranti (1980) apontam para o papel da educação musical na escola, que esse se fundamenta na educação integral da criança e na proposição de

vivências musicais que permitam o desenvolvimento e interesse pelo fenômeno sonoro, ter uma escuta atenta, consciente e crítica, levando a criança a aprender a canalizar sua capacidade criadora, a se expressar vocal e corporalmente e se comunicar socialmente. Isso implica a melhora da percepção auditiva considerando, como sugere Gainza (2002), que o ouvido é a porta de entrada do som – daí partindo o desenvolvimento da memória auditiva, dos sentidos rítmico, melódico, harmônico, e do uso correto da voz.

Elencando as trilhas que compõem a educação musical na EMEF Jornalista Millôr Fernandes, – são princípios norteadores os processos criativos, vivências, experiências e a estesia. A aprendizagem sensorial precede a escrita, o fazer precede o refletir criticamente, mas só fazem sentido se for ao encontro de um e de outro, se realimentando. Entre os elementos que navegam por essas trilhas, costurando novos caminhos a cada encontro, tem-se o corpo, a voz, o ouvido, a memória, os sons, a materialidade, a arquitetura e a disponibilidade de cada um a pertencer, viver cada momento e afetar-se:

Vivenciar e compartilhar experiências musicais implica em escutar, em pesquisar e produzir, criando, recriando, repetindo (diferente), analisando [...]. Proponho pensar no acontecimento musical em sua condição de “bloco de sensações” que permite ir e vir, criar, construir e desconstruir, brincar com o tempo e o espaço, pensar, conversar, sentir! (BRITO, 2019, p. 26)

Uma ferramenta que permeia todas as aproximações se encontra no jogo que

é o próprio fazer musical, em suas tantas possibilidades, com seus diversos graus de complexidade. E não é preciso, tampouco adequado, afastarmo-nos da experiência sonoro-musical para ensiná-la, pois mergulhando no sonoro e musical conscientizamos e transformamos (qualitativamente) tais experiências. (BRITO, 2019, p. 39)

O jogo como fundador de territórios de práticas criativas, de pesquisas e explorações sonoras diversas compõem-se de:

[...] efetivas trocas entre alunos e alunas, educadores e educadoras, escutando e respeitando a diversidade de ideias de música, seja no que se referem ao que dizem, ao que propõem, quanto ao que se refere ao que fazem, ou seja, às produções sonoro-musicais. (BRITO, 2019, p. 171)

Na EMEF Millôr Fernandes as regras são construídas coletivamente. Em geral chega-se a uma regra que exige atenção, “a do não tem certo e errado, o que precisa é participar”. Quando este comando é o que importa, coloca-se em primeiro plano o respeito às diferenças, o perceber a si e ao outro na convivência. Surge toda a riqueza das ponderações dos alunos e

histórias, que envolvem relatos dos amigos e até dos familiares, sempre mediados com o objetivo de cada um se reconhecer e perceber o outro, em cada situação.

A partir desse momento, o grupo media, negocia e propõe caminhos. É interessante observar a importância do reconhecimento pela participação, que precisa e deve ser estimulado positivamente. O certo e o errado excluem, bloqueiam a criatividade nos processos de criação, nos jogos que envolvem esses processos. Os alunos, cada um à sua maneira, já trazem ao grupo receios e vergonhas, que não devem ser reforçados, mas sim percebidos e respeitados. De acordo com Delalande (2019, p. 27), o certo e o errado comportam adestramento e exclusão:

[...] é possível deixar as crianças criarem a própria música se não nos importarmos em julgar se elas estão certas ou erradas. Podemos inventar todas as estratégias pedagógicas para impor normas sem adotar um aspecto normativo; o fato é que essa noção do correto e do incorreto obstrui a Educação Musical clássica.

Em função dos fatores que envolvem afeto nas relações de aprendizagem musical, o autor reflete que, sem motivação, não há escuta. “E qual é a música que uma criança de seis anos pode ter boas razões para escutar? A dela? A que está fazendo ou acabou de fazer.” (DELALANDE, 2019, p. 126)

Sekeff (2001) aborda a dimensão educacional da música com fundamentação teórica sustentada em Koellreutter e Schafer, na convivência, na escuta e exploração de possibilidades sonoras. Processos estes que favorecem o desenvolvimento da aptidão emocional do educando, desde que a atividade esteja ligada à afetividade, lida com emoções e ensina a ser crítico. Educar com música move o aluno

[...] à projeção de sentimentos, auxiliando-o no desenvolvimento e equilíbrio de sua vida afetiva, intelectual e social, e contribuindo para a sua condição de ser pensante [...]. Isso porque música não é só pensamento e emoção, mas também atividade, conhecimento, prazer, processo que se completa em nós na escuta, mobilizando-nos de forma única, singular, integrando sentidos, razão, sentimento e imaginação. (SEKEFF, 2001. p. 2)

Imensas cadeias de afetos, nas relações entre motivações, criações e seus desdobramentos possibilitam a apreciação musical estabelecendo novas dimensões, realimentando aquilo que afeta. A partir da criação acontecem desdobramentos importantes, que refletem e são refletidos pela produção no e do jogo musical. Identidade e pertencimento, desenvolvimento de protagonismos e do senso crítico. Tornando-se uma imensa cadeia de afetos e motivações.

A música se mantém um pouco à parte dos demais sistemas de ensino, posto que, por natureza ela é um jogo [...]. Através do jogo, as fontes sonoras são exploradas, o real é imitado, os sons são organizados. A criação nasce do jogo. E essa atividade de

produção determina, por sua vez, uma curiosidade em escutar peças de referência: um fio puxa o outro! Parece-me que uma progressão pedagógica ideal deve estar ligada a essa cadeia de motivações. (DELALANDE, 2019, p. 128)

Na aula de música da EMEF Jornalista Millôr Fernandes proporciona-se um momento de reflexão do jogo, que acontece muitas vezes na conversa em roda a partir da proposição “Eu critico, Eu elogio ou Eu sugiro”. Tal hábito que insere no contexto da aula a oportunidade de perceber-se no processo criativo de forma a trabalhar o senso crítico, possibilitando o compartilhar, comparar e criticar pelo próprio grupo. Trata-se de características de trabalhar no coletivo: se escutar, fazer junto e em função do outro. Assim, a análise e a apreciação constituem exercícios de cidadania.

Para Delalande (2019) a imitação, no jogo, muitas vezes possibilita a percepção das diferenças. O *fazer musical*, como observado por Brito (2019), inclui distintos modos de fazer e pensar música: escutando, criando, repetindo (diferente), registrando e refletindo.

Depois dessa apresentação dos elementos que atravessam a educação musical escolar, e da breve contextualização da compreensão de educação musical na EMEF Jornalista Millôr Fernandes, a música será pausada, mas não significando silêncio, e sim oportunidade a novas vozes para dar densidade¹⁴ ao arranjo.

14 Densidade refere-se ao número de elementos musicais que existem dentro de um determinado segmento da música. Um segmento pode ser denso de várias maneiras:

- Ritmicamente denso: quando um ponto no tempo carrega vários ataques de sons simultaneamente.
- Melodicamente denso: um segmento que contém várias melodias que ocorrem simultaneamente.
- Texturalmente denso: um segmento que combina muitas vozes musicais variadas, fontes sonoras distintas em várias notas diferentes, de maneira que a música não seja facilmente simplificada em um pequeno conjunto de grupos. (tradução nossa). Disponível em: <https://rhythmcoglab.coursepress.yale.edu/wiki/glossary/density/>. Acesso em: 2 jul. 2020.

2. PROFUSÃO DE MOTIVOS OU PROCESSOS CRIATIVOS, EXPERIMENTAÇÃO E ESTESIA EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Este capítulo surge da necessidade de tratar muitos dos termos utilizados nesta dissertação que formam a base e justificam os caminhos nela traçados. Fez-se uma analogia musical em que cada termo representa um motivo com o receio de que, como em uma composição musical com muitos motivos¹⁵, o público não fixe nenhum, uma chance grande. O que pode resolver tal situação está na forma como o compositor ou arranjador trabalha o desenvolvimento, a variação e exploração de cada ideia musical, suas possíveis conexões e interconexões. Ou seja, a variedade de motivos ou ideias pode formar uma grande colcha de retalhos, que se tentará costurar cuidadosamente neste capítulo.

Vivência e Experiência

Os primeiros termos a serem destacados em seus significados e diferenças são a experiência e a vivência, presentes na questão desta pesquisa. Muitas vezes utilizados como sinônimos, aqui serão compreendidos como complementares.

Iniciando a trilha que vai expor a compreensão de vivência e experiência, seus encontros e particularidades, tem-se o “compartilhamento de experiências vividas”, termo utilizado por Brito (2019) como importante para a educação musical. “Vividas” significam o momento da vivência que ocupa um tempo e um espaço de uma ação realizada por um grupo; as experiências referem-se ao que cada pessoa sentiu, entendeu e compreendeu. A autora entende a vivência como aquilo que se vive, e a experiência como a vivência significada no aspecto sensível daquele que vivenciou, das relações e compreensões estabelecidas a partir daí.

Dewey (2010) também utiliza o termo experiência vivida, podendo ser singular ou incipiente:

A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver. Nas situações de resistência e conflito, os aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação modificam a experiência com emoções e ideias, de modo que emerge a intenção

¹⁵ Motivo é uma pequena ideia musical, seja ela melódica, harmônica, rítmica ou todas as três. Um motivo pode ser de qualquer tamanho, embora seja mais comumente identificado como a menor subdivisão de um tema ou *frase* que ainda mantém sua identidade como uma *ideia*. É mais frequentemente imaginado em termos melódicos e é esse aspecto do motivo que é correlacionado com o termo *figura*. (NATTIEZ, 1990, p. 157, tradução nossa).

consciente. Muitas vezes, porém, a experiência vivida é incipiente. As coisas são experimentadas, mas não de modo a se comporem em uma experiência *singular* [...] temos uma experiência *singular* quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução. (DEWEY, 2010, p. 109)

Aqui interessa separar a *experiência incipiente* e a *interação do ser vivo* com o ambiente, como elementos constituintes do *processo de viver* e caracterizá-los como vivência, separando-a da experiência, que se mostra singular e estética. Dessa forma, o trajeto ou *percurso* trata a vivência como um meio para desenvolver experiências. Envolve prazer e dor, afetos e desafetos, imbricando-se, no cenário, emoções e percepções, como qualidades que conferem sentido à experiência, que é complexa, se movimenta e se transforma:

Uma experiência tem padrão e estrutura porque não apenas é uma alternância do fazer e do ficar sujeito a algo, mas também porque consiste nas duas coisas relacionadas [...]. A ação e sua consequência devem estar unidas na percepção. Essa relação é o que confere significado; apreendê-lo é o objetivo de toda compreensão. O âmbito e o conteúdo das relações medem o conteúdo significativo de uma experiência. (DEWEY, 2010, p. 122)

LARROSA (2004, p. 163) adiciona também esse componente à experiência:

[...] sua capacidade de formação ou de transformação. É experiência aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação.

Junto a transformação, existe a abertura, permitindo o movimento na complexidade da experiência. Gagnebin (1987) fala sobre a importância da abertura, que permite caminhar para além do momento vivido, ou seja, a experiência precisa ser algo comum, e este comum se presentifica no processo e nas trocas que acontecem na vivência. Podemos considerar a vivência a leitura, a escuta, o tocar ou cantar, expressar e interpretar em processos que envolvam o prazer pelo fazer e que possibilitem compreensões diferentes, abertos à profusão de sentidos e percepções, dando corpo à experiência.

No prefácio à obra de Benjamin, Gagnebin (1987) demonstra que o vivido é característica do indivíduo solitário, algo da esfera individual. A experiência se dá no coletivo, na relação com o outro, na narrativa e suas sensações. Ela transita e passa a ter valor quando envolvida em uma relação de afetos embutida nos processos de reflexão-ação ou ação-reflexão. Esse modo de experiência relaciona-se com a comunicação das vivências, momento que se repete nas aulas de Arte da EMEF Jornalista Millôr Fernandes, nas quais se compartilham sensações e compreensões que contribuem no processo de constituição da experiência.

Também é possível distinguir, quando relacionadas ao tempo, a vivência ou experiência vivida da experiência: a primeira se prende ao momento; a segunda se faz na ligação com o passado, trazendo sua história e significados, como na fábula do velho vinhateiro, que exhibe uma

[...] parábola de um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho. (BENJAMIN, 1987, p. 114)

Larrosa (2004) colabora com esta compreensão de vivência e experiência com a questão temporal. Relaciona a vivência ao que acontece de forma rápida e instantânea. E a experiência como algo que se experimenta, se prova, se relaciona com a memória. Nas experiências, provam-se travessias e perigos que acarretam transformações:

[...] é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente existe de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo. (LARROSA, 2004, p. 162)

Presencia-se hoje, no âmbito da vivência, uma aceleração de opiniões, informações de fatos e acontecimentos imediatos, um após o outro. Tudo atravessa as pessoas, mas pouco ou nada fica. Como observa Larrosa (2004), “[...] a falta de silêncio e de memória são inimigas mortais da experiência [...]”. Assim, a proposta de vivências e experiências sugeridas nesta pesquisa faz uma provocação à individualização presente nas sociedades, escolas e comunidades, uma das características da sociedade burguesa moderna refletida por Benjamin (1987). Ou seja, para alcançar a experiência, precisa-se criar o espaço e o tempo para que

[...] algo nos passe ou nos aconteça, ou nos toque, requer um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar 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 os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2004, p. 160)

Na escola, a vivência é ponto de encontro, partida, chegada e transformação de compreensões e emoções em experiência, presentes nas relações ensino-aprendizagem, significando a incorporação da vivência transformada, ressignificada em algo que tocou.

Incorporar como passar pelo corpo, sentir, e a partir deste, ocupar, fazer, expressar, produzir e refletir, elementos que constituem a experiência e se comunicam nesta pesquisa.

O jogo e o brincar musical representam o ponto de partida da vivência à experiência, pois carregam em si possibilidades de experiências estéticas, vivas e criativas, sempre em movimento no espaço escolar, mote desta pesquisa. Conforme Brito (2003, p. 2):

O brincar musical da criança, sua forma de experienciar, de desenvolver recursos e de construir conhecimento nessa área, encaminha as experiências para níveis mais elaborados, num processo que se enriquece e assume maior significado quando o verdadeiro e efetivo fazer musical infantil está no espaço escolar. (informação verbal)¹⁶

As vivências e atividades propostas nas aulas da EMEF Jornalista Millôr Fernandes, partem, muitas vezes, de jogos e brincadeiras nos quais o afeto é um elemento de ligação na teia que possibilita conexões, e desenvolvimentos, propiciando fluidez às experiências.

Apenas a experiência é passível de ser transmitida, o vivido é finito, como em um território de passagem. No jogo musical, por exemplo, iniciado com a experimentação de um instrumento musical de outra cultura, do qual não havia ainda referência para o grupo de alunos. O que acontece a partir daí? Têm-se experimentações sonoras, texturas, cores, e todo processo de organização da vivência. Contextualização e produção que, construídas coletivamente, se expressam e se compartilham. De tudo isso, o que fica? O sentido originado da experiência, da compreensão, das percepções, das trocas, do prazer por fazer, que produz afetos e deixa marcas.

Marcas possíveis desde o apreciar uma orquestra, tocando com toda a representação cultural que carrega ou uma manifestação cultural indígena, na qual a música também tem seu papel no rito e sua importância. A partir de agora, alguns termos assumirão papéis cumulativos, como em um adensamento musical onde os timbres¹⁷ vão se somando, dando corpo e sentido. Como no Bolero¹⁸, de Maurice Ravel (1875–1937), no qual duas melodias são sucessivamente apresentadas, cada vez em um instrumento solista, até combinar instrumentos de diferentes

¹⁶ Palestra proferida no 6º Encontro da Canção Latino-Americana. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/joaomaria/educao-musical-territorio-para-a-producao-musical-infantil-por-teca-alencar-de-brito>. Acesso em: 14 out. 2019.

¹⁷ Timbre. É a característica do som que distingue uma voz ou um instrumento do outro. Resulta da intensidade e da qualidade dos harmônicos que acompanham o som fundamental. Os fatores responsáveis pelo timbre característico de um instrumento são o material de que é feito o instrumento, o modo como os sons são produzidos e como ressoam. (MED, 1996, p. 95)

¹⁸ Obra do compositor francês Maurice Ravel (1875-1937), cuja estreia se deu em 1928, escrita para um balé sob encomenda para a bailarina Ida Rubinstein. Com apenas duas melodias, nove vezes cada uma e com a mudança de instrumentos na orquestração (tradução nossa). É considerada popularmente o maior crescendo na história da música. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/40285501>. Acesso em: 21 mai. 2020.

naipes que superpõem-se, dando a sensação de adensamento timbrístico e musical aliado a um enorme crescendo. Assim, se transforma aos poucos e gradualmente, como em um tratado de orquestração que explora os muitos recursos da formação orquestral, misturando instrumentos atuais e instrumentos que tiveram seu momento na história, como o oboé d'amore, muito utilizado no período barroco, com tessitura um pouco mais grave em relação ao oboé, e mais aguda em relação ao fagote, perdendo espaço para estes instrumentos na orquestra.

A intenção não foi comparar produção orquestral à música indígena, e sim colocá-las lado a lado como se faz na sala de aula, possibilitando contextualização crítica.

Vivência, Experiência e Estesia

Como se chega à aprendizagem pela estesia e o que é a experiência estética? Adentra-se a essa temática a partir do incômodo de perceber na escola o excesso de informação propiciado, somado ao excesso de informação vindo de fora para dentro dos muros da escola. Há uma enorme aceleração nas mídias, já incorporada ao modo de viver consumista. Excesso que estimula desejos, opiniões e informações que dificultam e até impossibilitam experiências. Aliado a esses fatores, observa-se no processo de aprendizagem uma apatia gerada pelo controle, que se reflete e se apresenta no corpo – que passa grande parte da vida escolar imerso entre a mesa e a cadeira:

A educação assume, desta maneira, sua atividade de controle social [...]. Foucault denunciou os mecanismos mais explícitos da escola, quando traçou em *Vigiar e Punir* os paralelos desta instituição social com a prisão. Mostrou que a estrutura física e arquitetônica da escola está voltada, assim como na prisão, para a vigilância/controle de seus alunos/prisioneiros [...]. A disposição de carteiras numa sala de aula, por outro lado, visa também a disciplinarização dos alunos e uma melhor possibilidade de controle por parte do professor, que domina geopoliticamente a classe, percebendo seu mapa geográfico e podendo armar uma estratégia/tática de aula. (GALLO, 2017, p. 81-82)

Muitas vezes a escola, com suas salas de aula e regras de convivência, compõe locais de dessensibilização, onde

[...] nenhuma experiência de nenhum tipo constitui uma unidade, a menos que tenha qualidade estética. Os inimigos do estético não são o prático nem o intelectual. São a monotonia, a desatenção para com as pendências, a submissão às convenções na prática e no procedimento intelectual. (DEWEY, 2010, p. 117)

É perceptível e clara a necessidade de expansão que esses corpos vivem. Basta ouvir um sinal para o intervalo, lanche ou saída, que se vê a necessidade de expansão: levantam instantaneamente o corpo, a voz e saem acelerados, atropelando e atropelados. Dessa percepção

veio a vontade enorme de desacelerar, de viver o momento mais intensamente, aprender a perceber-se e aos outros. Em face deste universo, com muita estimulação e controle, se faz urgente buscar a aprendizagem por meio da experiência sensível do corpo, da voz, de reconectar-se aos objetos e lugares, produzir e refletir, compreender os distintos ritmos ao contemplar sem pressa, navegar pelas sensações, entendendo a estesia

[...] como uma poética da dimensão sensível do corpo que suscita em absoluta singularidade uma experiência sensível com objetos, lugares, condições de existência, seres, comportamentos, ideias, pensamentos, conceitos [...] desacelerando o tempo para que o corpo possa vagar e coletar impressões, sensações, se deixando invadir pela estesia, pelo saber sensível. (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 35-36)

O corpo e o saber sensível podem ser trabalhados como base para desenvolver processos educativos. Assim, saber implica em vivenciar, experienciar os elementos e incorporá-los ao corpo para que dele passem a fazer parte:

Nosso corpo (e toda a sensibilidade que ele carrega) consiste, portanto, na fonte primeira das significações que vamos emprestando ao mundo, ao longo da vida. “Produzir sentido, interpretar a significância, não é uma atividade puramente cognitiva, ou mesmo intelectual ou cerebral, é o corpo, esse laço de nossas sensibilidades, que significa, que interpreta” [...]. O sentir — vale dizer, o sentimento — manifesta-se, pois, como o solo de onde brotam as diversas ramificações da existência humana, existência que quer dizer, primordialmente “ser com significação”. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 136)

Proporcionar experiências sonoras e vivências musicais em processos voltados para a estesia, em busca do prazer pelo estar e pelo fazer artístico e musical é o essencial aqui. Neste contexto surge a segunda pergunta da pesquisa: é possível estabelecer relação e sentimento de pertencimento e ocupação criativa no espaço escolar? Se sim, de que modo chegar a eles?

Chegar a eles pela experiência sensível, pela percepção e compreensão em relação ao tempo, corpo, espaço e som em suas possíveis articulações, introduzindo o termo estético, que

é derivado do grego *aisthesis*, *aistheton* (sensação, sensível) e significa sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível sensorial... A estética associa-se, desde seu surgimento, com a totalidade da vida sensível, de como o mundo atinge nossas sensações. (HERMANN, 2005 p. 25)

Como as sensações se dão em um universo escolar onde o racional predomina sobre o sensível? Onde as linguagens artísticas são inferiorizadas? Muitas vezes encontra-se uma realidade que

“disseca e empalha” o conhecimento até o ponto de não o reconhecermos mais [...] e muitos alunos, conformados e quase anestesiados diante de pensamentos clichês, aceitam as tarefas sem pestanejar, pois, em geral, assim como as docentes, eles estão

desprovidos de experiências ou mesmo de oportunidades que lhes permitam refletir e questionar sobre essas práticas. (LOPONTE, 2017, p. 446-447)

O contexto educacional buscado com as vivências musicais e as experiências sonoras vem em resistência à prática racionalizada, na qual a inserção do estético contribui para a vida ética por acolher sentimentos e emoções da mesma forma que o conhecimento racional e se expande em questionamentos, pois

[...] a experiência estética permite novos acessos para a educação pensar o sentido de sua ação, especialmente porque traz o frêmito que transborda o domínio conceitual e racionalizado. O estético, que emerge na pluralidade, não pode ser desconsiderado, na medida em que traz o estranho, o inovador e atua decisivamente contra os aspectos restritivos da normalização moral, apontando um novo horizonte compreensivo para a questão irrenunciável da exigência ética na educação. (HERMANN, 2005, p. 14)

Refletir e questionar o sentido da ação, enquanto experiência estética, estão presentes no seio do fazer artístico, mas vão além, apontando para a estreita relação entre estética e ética. Compartilhar diversas narrativas e experiências estéticas permite o amadurecimento na relação com o outro, abrindo perspectivas em relação à ética e à compreensão de mundo:

O que está em jogo é a relação da *estética* com processos mais amplos do que a própria arte (ainda que seja dela que eles emergem), implicando a ética e os modos de nos conduzirmos no mundo, a política, as relações com os outros e conosco mesmos, os contágios entre arte e vida, os modos de interpretação do mundo em que vivemos. (LOPONTE, 2017, p. 432)

A experiência estética se entrelaça na contribuição do agir moral, das decisões éticas e artísticas. Como produto de uma imaginação crítica e criativa, permite uma educação que reconheça o outro em sua alteridade, respeitando e reconhecendo diferenças:

A experiência estética não renova apenas as interpretações das necessidades, à luz das quais percebemos o mundo; interfere, ao mesmo tempo, também nas explicações cognitivas e expectativas normativas, modificando a maneira como todos esses momentos *remetem* uns aos outros... a educação pode renovar sua exigência de um sentido ético a partir da experiência estética, aproveitando o que ela traz de surpreendente e inovador. (HERMANN, 2005, p. 71)

No jogo, ferramenta primeira das experiências nas aulas de Arte na EMEF Jornalista Millôr Fernandes, percebe-se uma implícita

[...] idéia de movimento, um ir e vir sem finalidade última, que mantém seu impulso pelo próprio automovimento [...] quando se joga, não há domínio da consciência subjetiva, mas uma primazia do próprio jogo e seu acontecer. O jogo adquire sentido quando transforma a realidade construindo-a, o jogo provoca prazer. (HERMANN, 2005, p. 30)

O jogo também conecta a vivência à experiência, tornando-a estética, provocando e envolvendo os sentidos, a imaginação e ampliando as relações com o mundo, inclusive com a ética. O jogo leva à experiência porque nos põe diante das diferenças, provoca novos questionamentos, solicita novas compreensões. Segundo Iser (2001 *apud* Hermann, 2005, p. 31),

manifesta um movimento profundo que envolve todo nosso ser. Cada contexto histórico produz uma natureza própria do estético, o que, segundo Wolfgang Iser, não impede de observar uma certa configuração desse fenômeno: “É basicamente um movimento de jogo operando entre os sentidos do sujeito e aquilo que lhe é dado perceber ou conceber”

Conforme Hermann (2005, p. 32), no movimento do jogo operamos entre os sentidos do que é dado perceber ou conceber, “[...] desse modo, as possibilidades da experiência ser e estar relacionada com a estética estão no envolvimento de todos os sentidos”.

Na escola, o jogo se apresenta como resistência por oferecer um momento de quebra no excesso de vivências apáticas. Até que ponto se ouve, assiste e se manipula equipamentos como celulares, tablets e TVs com propriedade? Até que ponto as pessoas são dominadas por imagens, sons e se tornam apáticos frente a estes estímulos? Até que ponto correr, pular, gritar e sentir tudo ao extremo, em inúmeras provocações e estimulações sensoriais, determina tais ações são experiências?

Não somos apenas sujeitos ultra-informados [sic], transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontades e hiperativos. É por isso, porque estamos querendo sempre o que não é, porque estamos sempre ativos, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E por não podermos parar nada nos passa. (LARROSA, 2004, p. 159 - 160)

Dialogando com Larrosa (2004, p. 156-158), quando se fica dominado pela informação e pela opinião de outros, estas “[...] se sacralizam, quando ocupam todo espaço do acontecer [...]”, tornando os indivíduos, sujeitos, manipulados “[...] pelos aparatos da informação e da opinião [...]”, incapazes de experiência. O quanto a escola hoje reproduz informações, opiniões e esquece que, se não tocar o aluno, as mensagens não chegarão? Trabalhar em busca da experiência é resistência, pois vive-se sob uma “[...] lógica de destruição da experiência, estou cada vez mais convencido que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça”.

Duarte Júnior (2000, p. 72) faz seguinte reflexão:

A crise que ora acomete o nosso estilo moderno de viver precisa ser vista como diretamente vinculada a uma maneira de se compreender o mundo e de sobre ele agir, maneira que se veio identificando como tributária dessa forma específica de atuação da razão humana: a forma instrumental, calculante, tecnicista, de se pensar o real. Se

há uma crise, esta deve ser primordialmente debitada àquele modelo de conhecimento que, originário das esferas científicas (nas quais, deixe-se claro, ele cumpre o seu papel), com rapidez se espalhou por todos os interstícios de nossa vida diária, respaldando a economia, a produção industrial e mesmo a educação e a maioria de nossos atos cotidianos.

Ao pensar a relação entre experiência e estesia, é preciso compreender a estesia como o saber dos sentidos, de toda e qualquer forma que possam ser sentidos e expressos. Entender a estesia como o oposto de anestesia, que significa a negação do sensível, a impossibilidade ou incapacidade de sentir. Estesia é a capacidade sensível do ser humano de perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo:

O certo é que nada foge aos cinco sentidos, pois são eles que nos possibilitam a acolhida das coisas do mundo ou de suas impressões óticas, acústicas, gustativas, olfativas, de temperatura, textura, volume, direção, entre tantas outras. São os cinco sentidos que podem, passo a passo, abrir para nós o nosso caminho pelo estésico. É pela apreensão estésica, pelo modo como nosso corpo é afetado e se deixa afetar que nossa sensibilidade é ativada. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p. 23)

Deve-se pensar o processo ensino-aprendizagem em uma perspectiva que contraponha a anestesia na qual as pessoas estão imersas, inclusive enquanto sociedade. É urgente e necessário retomar o saber sensível em relação ao corpo humano. A anestesia precisa ser revertida por meio de uma educação da e pela sensibilidade dos sentidos, que colocam os indivíduos em contato com o mundo. Com isso se possibilita o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico, viabilizando saberes e conhecimentos mais abrangentes:

A educação estésica refere-se primordialmente ao desenvolvimento dos sentidos de maneira mais acurada e refinada, de forma que nos tornemos mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade para sobre eles refletirmos. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 191)

Partindo da compreensão de que o ensinar música deve estar impregnado de apreciação, contextualização e, principalmente, no caso desta pesquisa, tendo em vista as necessidades e carências do público alvo, do fazer. Este surge como oportunidade de ter contato com uma diversidade de vivências e experiências, explorando aspectos criativos e afetivos por ser, estar e fazer arte, música. Fazer com uso dos sentidos e do corpo.

Encontrar uma comunidade carente de propostas artísticas e criativas no âmbito da experimentação com música trouxe o entendimento de que a ação na escola deveria tomar o rumo das práticas e experiências criativas em sua essência, com ênfase na estesia, que estimulasse os sentidos, ocupando os espaços, ressignificando o estar, os saberes e fazeres

culturais, de forma produtiva e criativa na vida escolar. Para que isso fosse possível, refletiu-se a relação do aprender música com o corpo como principal ferramenta de trabalho.

Vivência, Experiência, Estesia e Corpo

De que corpo se fala e se pode falar? Como fazer música nos dias de hoje? Primeiro, há que se pensar ações que envolvam o sentir e fazer com o corpo, materialidade a ser trabalhada na escola. Na aula de música, o corpo possui som, movimento, ritmo, sendo empregado em contextos de exploração do espaço, expansão e contração. O corpo fala, é o interlocutor que se expressa com o meio. O corpo é vida, movimento, expressão, é dinâmico, um elemento a ser trabalhado, cuidado. Contém ritmo, percussão corporal, gama extensa e variável de gestos e sons, expressão e voz.

Uma forma de dar a possibilidade de expressão a esses corpos escolares, encontra-se na ação de

Promover diferentes formas de organização espacial na sala de aula acolhendo os corpos para interagirem com outros corpos. Deslocando a “aula” para outros espaços, seja a praça ao lado, seja um museu. Provocando a conversação, a troca, o encontro de corpos perceptivos que vivifiquem os órgãos dos sentidos, para que haja uma relação cada vez mais aguda com o mundo. Corpos vibráteis, nos quais as experiências acontecem intensamente no nível dos afetos, do imaginário, degrau para nossas elaborações e, por consequência, mutações subjetivas. Corpos-lúdicos, corpos-brincalhões, corpos-pesquisadores, corpos-conhecedores, corpos-expressivos instaurando uma potência maior de vida nos processos educacionais. (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 38)

É comum, em muitas aulas, ver o corpo estático atrás da mesa, submerso na carteira escolar, como se o professor e a estrutura escolar dissessem ser necessário parar o corpo para prestar atenção na leitura-escrita. Na escola, ele aparece no discurso do adulto, na maioria das vezes, indicando algum tipo de restrição, que surge diretamente: “senta”, “para de mexer este corpo”, “não balance”, “está indo aonde?”, “ande em fila”.

O movimento corporal sempre foi dentro do espaço escolar uma moeda de troca. A imobilidade física funciona como punição e a liberdade de se movimentar como prêmio. Estas atitudes evidenciam que o movimento é sinônimo de prazer e a imobilidade, de desconforto. Mas se é através do movimento que o indivíduo se manifesta, que indivíduos iremos formar se impedimos sua expressão? (STRAZZACAPPA, 2001, p. 69)

É necessário compreender o corpo no espaço escolar, e como

[...] o indivíduo age no mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento. É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos. No entanto, há um

preconceito contra o movimento [...]. o movimento corporal humano acaba ficando dentro da escola, restrito a momentos precisos como as aulas de educação física e o horário do recreio. Nas demais atividades em sala, a criança deve permanecer sentada em sua cadeira, em silêncio e olhando para a frente. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 69-70)

Assim, devemos compreendê-lo

[...] enquanto uma complexa organização que integra, em si, tudo aquilo que nossa linguagem separou ao longo dos tempos, como matéria e espírito, corpo e mente, sensação e pensamento, razão e sentimento, etc... Cada porção ou estrato de nosso organismo exibe sua forma peculiar de conhecimento, articulada a esse todo corporal que nos define enquanto existência. O que referenda a insistência quanto à relevância de todo e qualquer processo educacional que permita o desenvolvimento das diversas categorias de saber a nós possíveis, desde a sensibilidade corporal mais básica até o mais elevado pensamento abstrato. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 139)

Em sua etimologia, a palavra corpo tem origem no sânscrito, *garbhas*, que significa embrião; no grego *kapós* significa fruto, semente, envoltura; no latim *corpus*, significando tecido de membros, envoltura da alma, embrião do espírito. Tudo o que tem extensão e forma, matéria conformada que é parte da individualidade de cada ser humano ou animal. Tudo o que preenche um espaço. Tudo o que tem existência física. No contexto da escola, também se tem o corpo escolar como grupo de profissionais no sistema educacional. Na música o corpo sonoro relaciona-se à intensidade de um som. Portanto, corpo representa uma ampla gama de significações e aplicações no contexto escolar. Está no campo de representação material da escola, podendo ser trabalhado no universo educacional e artístico: “O que escutamos pode ainda ressoar dentro de nós. No jogo com o biológico, o social e o cultural o corpo mantém viva a memória genética, celular, muscular, psíquica, em constante funcionamento sônico”. (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 34)

A escola trabalha classificando, separando, rotulando, desagregando com vistas ao agregar, separando a razão e o sentimento em uma relação dicotômica e finita de dualidade, bom e mau, o que serve e deixa de servir. Se algo deixa de servir, é excluído, desprezado. “Me explica porque [sic] a escola separou o corpo da mente, o sensível do inteligível, fragmentou o pensar e o fazer, o trabalho e o brincar?” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 33)

Assim, parece pertinente estabelecer-se uma distinção entre o *inteligível* e o *sensível*, ou, em outras palavras, entre o *conhecer* e o *saber*. O inteligível consistindo em todo aquele conhecimento capaz de ser articulado abstratamente por nosso cérebro através de signos eminentemente lógicos e racionais, como as palavras, os números [...] e o sensível dizendo respeito à sabedoria detida pelo corpo humano e manifesta em situações as mais variadas, tais como o equilíbrio que nos permite andar de bicicleta, o movimento harmônico das mãos ao fazerem soar diferentes ritmos num instrumento de percussão [...]. Conhecer, então, é coisa apenas mental, intelectual, ao passo que o

saber reside também na carne, no organismo em sua totalidade, numa união de corpo e mente. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p.132)

Para Sawaia (2001), corpo e mente se constituem da mesma substância, e para o homem significa existência. Na escola esse corpo é paixão, ação, afeto, arte, matemática, português. É a razão de existir, imbricado em tudo o que faz parte da escola. Infelizmente, às vezes ela esquece esses corpos, aqui considerados como

[...] a porta de entrada de todo conhecimento e por isso o entendimento corpóreo se faz fonte para o conhecimento. Novos hábitos de pensamento são criados por um sentimento como primeira possibilidade de conhecimento. E pelo reconhecimento dos sentidos, do imaginário é que adentramos nas sutilezas do emaranhado da mente. (MARTINS;PICOSQUE, 2012, p. 35)

Nas práticas de educação musical que ainda serão descritas, tem-se por base que o corpo necessita ser trabalhado em interação e socialização, aprendendo e apreendendo o respeito ao próprio corpo e ao do outro como forma de notar e perceber-se, respeitar os espaços e suas possibilidades de ocupação e preenchimento. Como se pode preencher os espaços vazios? Que linhas e traçados existem? Quando os corpos contidos se expandem, entram em conflito, um movimento natural, considerando as idades dos alunos e a relação contração-expansão, elementos necessários para compreensão e convivência, percepção e respeito consigo e com o outro.

É preciso, portanto [...] recolocar o sujeito humano no centro de nossas considerações, especialmente educacionais [...]. Na consideração e educação do sujeito, hoje, sua dimensão imaginativa, emotiva e sensível (ou sua corporeidade) deve ser colocada como origem de todo projeto que vise a educá-lo e a fortalecê-lo como princípio da vida em sociedade. A sensibilidade do indivíduo constitui, assim, o ponto de partida (e talvez, até o de chegada) para nossas ações educacionais com vistas à construção de uma sociedade mais justa e fraterna. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 144)

A importância do desenvolvimento de situações pedagógicas que foquem a imaginação, a relação com o corpo e a sensibilidade pode propiciar melhores condições para sentir, interpretar, compreender e ler o mundo ao qual se pertence.

Na sala de aula, com 30 alunos em média, existem 30 corpos, cada um com sua experiência. O corpo é pensante, lembra, gera, acolhe emoções e dá forma ao ser.

Aquilo que é sentido transforma-se na fonte primária da cognição. O corpo é porta de entrada de todo conhecimento e por isso o entendimento corpóreo se faz fonte para o conhecimento. Novos hábitos de pensamento são criados por um sentimento como primeira possibilidade de conhecimento. E pelo reconhecimento dos sentidos, do imaginário é que adentramos nas sutilezas do emaranhado da mente. (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 35)

Pode-se estabelecer analogias entre os corpos apáticos e anestesiados na escola e o corpo pensado por Foucault (1987, p. 26), vivendo sob uma égide de dominação, como se fossem capazes de aprender somente sob controle – “[...]o corpo só se torna útil se é ao mesmo tempo produtivo e submisso [...]” – ou sob uma lógica onde o corpo é útil quando está submisso às vontades do professor, ou do sistema, corpo pronto e preparado para a obediência em face das produções exigidas:

É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado [...] visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente [...] a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. (FOUCAULT, 1987, p. 118-119)

A vivência, na escola, significa ação pedagógica de experimentação, de trabalho com o corpo, do uso e da percepção dos sentidos. Significa dar vazão a aspectos sensíveis de cada um, de suas relações, tornar experiência. A vivência é o ponto de partida para a transformação de compreensões que, acontecem, ou se dão nas relações de ensino-aprendizagem, representa o fato de estar vivo. A experiência significa a incorporação da vivência transformada, ressignificada em algo que afeta. É, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova:

Vivenciar a experiência, como respirar, é um ritmo de absorções e expulsões. Sua sucessão é pontuada e transformada em um ritmo pela existência de intervalos, períodos em que uma fase é cessada e uma outra é inicial e preparatória [...]. Cada lugar de repouso, na experiência, é um vivenciar em que são absorvidas e incorporadas as consequências de atos anteriores. (DEWEY, 2010, p. 139-140)

A experiência está na paixão, no ser, estar, produzir ações, intenções, gestos e sons, no conviver de forma ativa, movidos na ação pedagógica de sujeitos e com sujeitos passionais. A paixão movimenta, tira da zona de conforto e caminha na direção da expressão, não importando somente de onde ela vem, mas de como se pode compreendê-la. A partir dessa compreensão, é possível refletir e desenvolver o sentido crítico de ser e estar:

[...] o sujeito de experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície de sensibilidade na qual aquilo que passa afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é “ce que nous arrive”, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar ao que chegam coisas, como um lugar que recebe o que lhe chega e que, ao receber, lhe dá lugar. (LARROSA, 2004, p. 160)

Para Espinosa, a capacidade de ser afetado e o modo como isso acontece determina a constituição dos valores éticos do Homem. Sawaia (2001a; 2001b) resgata o conceito de corpo de Espinosa, que o entende como o material a ser trabalhado, que tem som, movimento, ritmo, sendo empregado em contextos de exploração do espaço. Trata-se de um corpo que fala, o interlocutor que se expressa com o meio. É vida, movimento, dinâmico, elemento a ser cuidado, percussão corporal, gama extensa e variável de gestos e sons, expressão e voz:

O homem não existe sem o corpo, o qual, segundo Espinosa é da mesma substância da mente. A mente está no corpo todo e dele deriva. Alma é ideia de seu corpo, é ideia de si a partir da ideia de seu corpo. O desejo, como expressão consciente do apetite, será passional juntamente com seu corpo e ativo juntamente com ele. Corpo e alma são ativos ou passivos juntos e por inteiro. O corpo não comanda a alma ou vice-versa.... Por afetos, entendo as afecções do corpo pelas quais a potência de agir desse Corpo é aumentada ou diminuída, secundada ou reprimida e ao mesmo tempo as ideias dessas afecções. Corpo é matéria biológica, emocional e social, tanto que sua morte não é só biológica, falência dos órgãos, mas social e ética. Morre-se de vergonha, o que significa morrer por decreto da comunidade. (SAWAIA, 2001b, p. 101)

Para aprender a pensar necessita-se um corpo solto, sensível, inteiro, vivo e aberto às experiências de aprender sobre si e o outro. A estesia é a experiência sensível do corpo e da voz, “[...] como uma poética da dimensão sensível do corpo que suscita em absoluta singularidade uma experiência sensível com objetos, lugares, condições de existência, seres, comportamentos, ideias, pensamentos, conceitos” (PICOSQUE; MARTINS, 2012, p. 35).

Ao eleger o corpo, segundo Carvalho (2011, p. 136), “[...] como o lugar da experiência primeira, das sensações, da memória, do reconectar-se ao mundo. O corpo como um receptáculo para receber todas as possibilidades de ser e estar no mundo” –, não se pode esquecer que o professor, o adulto em interação, são exemplos para os alunos:

[...] queiramos ou não, somos sempre um modelo para a imitação pela *mímesis* [...]. Fica claro que a questão da educação corporal não é de responsabilidade exclusiva das aulas de educação física, nem de dança ou de expressão corporal. O corpo está em constante desenvolvimento e aprendizado. Possibilitar ou impedir o movimento da criança e do adolescente na escola; oferecer ou não oportunidades de exploração e criação com o corpo; despertar ou reprimir o interesse pela dança no espaço escolar, servir ou não de modelo [...] de uma forma ou de outra, estamos educando corpos. Nós somos nosso corpo. Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não-movimento – educação para a repressão. Em ambas as situações, a educação do corpo está acontecendo. O que diferencia uma atitude da outra é o tipo de indivíduo que estaremos formando. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 79)

Faz-se necessário estabelecer distintos ritmos, dar movimento e se movimentar, contemplar e permitir a contemplação sem pressa, vaguear nas sensações existentes nas relações, compartilhá-las, dar forma e poder à estesia e aos saberes sensíveis:

A preocupação está em levar os aprendizes a saber-perceber conduzido pela experiência perceptiva do olhar, de escutar, de tocar. Para isso é preciso oferecer a nutrição apresentando o objeto cultural sem pressa, desacelerando o tempo para que o corpo possa vagar e coletar impressões, sensações, se deixando invadir pela estesia, pelo saber sensível. (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 36)

Vivência, Experiência, Estesia, Corpo e Ocupação Criativa

A estesia, o corpo e a experiência foram abordados. Agora, como ocupar esse corpo na escola? Qual espaço e momento são destinados à ocupação? Como reconhecer e entender a ocupação? Ela pode se dar de forma criativa?

Vigotski entende a atividade criativa como própria da realização humana, pois sua origem é social, dando-se na troca simbólica entre indivíduos a partir da elaboração de sentimentos, pensamentos, que se revelam na cultura. Esta é compreendida como produto da imaginação, da criatividade e da reelaboração de sentimentos:

Frequentemente, uma simples combinação de impressões externas, como, por exemplo, a impressão que a obra musical causa na pessoa que ouve, desperta um mundo inteiro de vivências e sentimentos. A base psicológica da arte musical reside precisamente em estender e aprofundar os sentimentos, em reelaborá-los de modo criativo. (VIGOTSKI, 2018, p. 19)

A imaginação encontra-se na capacidade de reelaborar sentimentos, representar objetos ou situações por meio do pensamento. Liga-se à habilidade de inventar e criar coisas, conectar e reconectar ideias, sonhos, ilusões e fantasias que existem na mente em íntima relação com a memória. De acordo com Vigotski (2018, p. 10) “[...] qualquer ato imaginativo se compõe sempre de elementos tomados da realidade e extraídos da experiência humana pregressa”.

Ao longo desta pesquisa, o termo imaginação aparece citado por diversos autores na relação com a arte e com a educação:

[...] através da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica e assim analisar a realidade percebida, pela criatividade, de modo a mudar de alguma forma a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2005, p. 292)

Imaginação como capacidade de pensar e viver coisas como elas pudessem ser, com direito a juntar o possível e o impossível em uma novidade, uma invenção ou criação, desfigurando e reconfigurando a enorme teia do repertório de cada um. Para a criança a imaginação é

[...] um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível, quer realizável ou não. A imaginação da criança move-se junto — comove-se — com o novo que ela vê por todo o lado no mundo. Sensível ao novo, a imaginação é também uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, pressente ou esboça futuros possíveis. Ela tem necessidade da emoção imaginativa que vive por meio da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contato com a arte e com a natureza, e da mediação adulta: o dedo que aponta, a voz que conta ou escuta, o cotidiano que aceita. (GIRARDELLO 2011, p. 76)

Na escola, ao jogar, cantar e escutar, há possibilidades de contato, de compreender e transformar a forma de ser, estar e conviver, partindo das experiências e da exploração sensível – lugar também da arte, que como linguagem dos sentidos,

[...] opera com significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem [...] inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo [...]. A arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. (BARBOSA, 2005, p. 292)

Para que a sensibilidade seja tocada, o jogo e a brincadeira entram em cena, oferecendo mobilidade, possibilidades e alternativas aos corpos, ritmos, sons e movimentos. Compõe a cena a imaginação como capacidade de olhar, escutar e sonorizar para além das possibilidades experimentadas, construindo novos significados:

É a imaginação - com sua capacidade de dar ordem ao caos e de abrir a experiência ao misterioso e ao estranho - o que nos impele a jornadas rumo a lugares onde nunca estivemos antes, é aí que entra a imaginação, como sentir a possibilidade de olhar além [...] é em parte definida pela maneira como sempre atinge além de si mesmo, em direção a uma plenitude e completude que nunca podem ser alcançadas. (GREENE, 1995, p. 23, tradução nossa)¹⁹

A importância do ato de ler, como visto por Freire (1989, p. 9), é análoga ao fazer em educação musical:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

A leitura de mundo, precedendo a leitura da palavra, destaca a analogia relacionada à experiência com o corpo. Se o sentir é anterior ao pensar, o campo de entrada da experiência é primeiramente emocional, isto é, a experiência é sentida antes de ser compreendida. É

¹⁹ *Is imagination - with its capacity to both make order out of chaos and open experience to the mysterious and the strange - that moves us to go in quest, to journey where we have never been, this is where imagination enters in, as the felt possibility of looking beyond... is in part defined by the way it always reaches beyond itself toward a fullness and a completeness that can never be attained.* (GREENE, 1995, p. 23)

importante colocar o corpo em evidência na educação, com suas lembranças e memórias, pois se trata do

[...] primeiro Instrumento musical da criança - já que esta tem mais facilidade para expressar por meio dele o que percebe e sente [...]. A criança assimila, através de seu corpo, os conceitos de espaço e tempo que incorpora porque os vivenciou. Concretiza suas percepções sob a forma de gestos, traduzindo desse modo os sons e os ritmos corporalmente, o que não só aguça sua audição, como contribui para sua evolução geral. (MÁRSICO, 1989, p. 52-53)

Freire (1989), quando do ato de “reler” atribui à memória o armazenamento das experiências, as quais dois fatores se sobressaem na relação com o cuidar que se deve ter ao trabalhar em educação. O primeiro é tratar as situações vivenciadas com ética e respeito, pois as memórias se realimentam para toda a vida, se os afetos gerados nesse momento forem negativos, incorrem em traumas futuros. O segundo fator é a compreensão crítica que advém da leitura de mundo que se possibilita em cada contexto, uma vez que no esforço da memória

[...] a que me vou entregando, re-crio, e revivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. No esforço de re-tomar a infância distante, a que já me referi, buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que me movia, permitam-me repetir, re-crio, re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. (FREIRE 1989, p.10)

A memória alimenta as possibilidades de re-criar em estreita relação de intercruzamento com a imaginação, compondo a teia mental de lembranças e experiências, repertórios da experiência de compreensão de mundo. Re-criar, porque sempre é um criar diferente, com sensações novas.

A imaginação se envolve com a criatividade em um território de transformação e ressignificação, por meio da sensibilidade estabelece conexões, dando forma à experiência, que, ligada à memória, combina e re-cria, modificando o presente. Para saber é preciso imaginar-se, e a imaginação é política, passa pelo planejamento, pela mediação e pela ação:

A imaginação nos permite particularizar, ver e ouvir coisas em sua concretude [...] a capacidade imaginativa que nos permite também sentir empatia com diferentes pontos de vista, mesmo com interesses aparentemente em desacordo com os nossos. Imaginação pode ser uma nova maneira de nos descentralizar, de romper com os confins do privatismo e autoestima em um espaço onde podemos ficar cara a cara com outros e gritar: ‘Aqui estamos’. (GREENE, 1995, p. 29-31, tradução nossa)²⁰

²⁰ *Imagination allows us to particularize, to see and hear things in their concreteness... the imaginative capacity that allows us also to experience empathy with different points of view, even with interests apparently at odds with ours. Imagination may be a new way of decentering ourselves, of breaking out of the confinements of privatism and self-regard into a space where we can come face to face with others and call out, “Here we are.” (GREENE, 1995, p. 29-31)*

A escola pode gerar essa possibilidade na convivência, no ocupar e dizer “aqui estamos”, aqui somos e pertencemos. Antes de ocupar, é necessário entender: o que está ligado à palavra criatividade ou criação, é a capacidade de elaborar, construir e combinar elementos conhecidos com os novos elementos que podem surgir, matéria-prima e forma de operação nas aulas de educação musical da EMEF Jornalista Millôr Fernandes:

É evidente que, nos seus jogos, as crianças reproduzem muito do que veem, mas sabemos qual a importância do papel desempenhado pela imitação na atividade lúdica [...]. Os jogos da criança não são uma simples recordação de experiências vividas, mas uma reelaboração criativa dessas experiências, combinando-as e construindo novas realidades seguindo seus interesses e necessidades. (VIGOTSKI, 2018, p. 6)

Da criatividade, como compreendida nesta pesquisa, faz-se uma analogia com a alfabetização de adultos. Conforme Freire (1989), esta é um ato político, de conhecimento. Ao transformar letras em palavras, o alfabetizando realiza uma tarefa criadora, que acontece durante o processo pedagógico, processo este de criação:

“A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem *não* pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora”. (FREIRE, 1989 p. 14, grifo nosso)

Na educação musical, o processo de criação compreende a escuta, o sentir e explorar o som, o movimento e a plasticidade sonora de seu material, a emoção dramática e musical, a percepção da forma e dos elementos textuais-musicais, como imitações, polifonia, harmonia, melodia e trocas. Mesmo repetindo conteúdo, jogo ou elemento, a repetição será

[...] diferente, a diversidade de meios e possibilidades para o fazer e a reflexão sobre tal fazer [...]. Os processos criativos abarcarão ainda aspectos relacionados à pesquisa e à produção de sonoridades, de gestos sonoros; à Forma e à estruturação do pensamento musical, entre outros aspectos, valendo-se da criação como ferramenta pedagógica. Assim sendo, o efetivo jogo é, sem dúvida, o fazer musical em si mesmo! (BRITO, 2019, p. 23)

A criatividade está na interação e transformação do fato sonoro, e os processos criativos estão nos próprios procedimentos e jogos. O resultado importa, mas não tanto quanto o processo.

É preciso realizar práticas criativas, continuamente, convidando alunos e alunas a experimentar, a escutar, a criar [...]. As experiências se transformam a todo momento e é preciso manter-se atento e aberto para que sua turma possa seguir pesquisando, inventando e/ou reinventando, refletindo, escutando...sempre. (BRITO, 2019, p. 46)

Delalande (2019, p. 185), entende o processo de criação em educação musical como um meio para trabalhar a convivência e, como fim, a sensibilidade:

[...] incentivar a criança a uma pesquisa musical, com desenvolvimento da imaginação, cuja direção não é predeterminada. O educador tem o papel de instigar e observar, dar espaço no ambiente educacional criando circunstâncias que lhe atribuam um valor social.

E por que insistir na criatividade?

A educação através da arte proporciona à criança a descoberta das linguagens sensitivas e do seu próprio potencial criativo, tornando-a mais capaz de criar, inventar e reinventar o mundo que a circunda. A criatividade é essencial em todas as situações. Uma criança criativa raciocina melhor e inventa meios de resolver suas próprias dificuldades. (GAINZA, 1988 *apud* GOES, 2009, p. 5).

Insistir na criatividade como forma de se afetar e se imaginar caminhando significa uma mudança de postura com relação a atitudes que devem ser enfatizadas e priorizadas: o reconhecimento de si e do outro para uma vida ética, que preserve o que ainda há de humano nas pessoas. Para Góes (2009) a contribuição da música para o pensamento criativo ocorre quando ela trabalha

[...] o desenvolvimento cognitivo e motor despertando a criatividade, pois a música por si só contribui para o pensamento criativo. Cada criança ao escutar uma melodia, interpreta-a de forma única e pessoal. É uma leitura interna de algo que está vindo de fora. Além da forma de internalização, inversamente, a música fornece, também subsídio para externalizar sentimentos. Sendo assim, a música é uma arte que pode atingir de forma a integrar o ser humano. (GÓES, 2009, p. 6)

Em seu método de educação musical Zagonel (2011) indica uma mudança de postura em relação a atitudes que devem ser enfatizadas e priorizadas, sempre na perspectiva da criação musical, ligada a uma estética musical do século XX, com uso de jogos baseados na voz, no gesto corporal, no movimento e na criação-reflexão:

Na prática da criação não há certo ou errado, mas a observação analítica do próprio trabalho e dos colegas para uma crítica em direção ao crescimento [...]. Criar música é inventar música, pura e simplesmente. Ao falar em criação musical estamos nos referindo a todo e qualquer procedimento em que se inventam músicas, seja por meio da improvisação, espontânea e livre, feita na hora, seja a partir da organização das ideias musicais. (ZAGONEL, 2011, p. 18 - 19)

Brito (2019) compreende, em relação ao termo *repetição diferente* (grifo nosso), que a música e o jogo próprio do fazer musical, se transformam em

[...] contínuos processos de reorganização do ser humano, abarcando os ganhos de complexidade que emergiram ao longo do tempo; que seguem se atualizando continuamente, afetando, também, as relações com o sonoro e o musical [...]. Música como potência do sensível, do jogo da arte. *Jogo ideal*, sem ganhadores ou perdedores, que jogamos pelo prazer de jogar. Jogo da criação, do experimento, da contínua e permanente reinvenção. (BRITO, 2019, p. 36-38)

Assim , no jogo da educação musical temos os

[...] processos criativos (em suas tantas possibilidades): a repetição diferente; a diversidade de meios e possibilidades para o fazer e a reflexão sobre tal fazer. Assim sendo, jogos de improvisação com foco na escuta, na forma, em conceitos musicais e, enfim, em aspectos variados dialogarão com reflexões, análises e informações acenando para planos de integração com outras linguagens (cênica, plástica, movimento...). (BRITO, 2019, p. 23)

Na escola o espaço do fazer musical, do jogo de sensações, vive-se um modo menor de fazer e significar a atividade musical, territorializando e desterritorializando, criando linhas de fuga, provocando o novo, mergulhando no caos do sensível das conexões que afetam por meio das sensações, conectando o sonoro com o corpo e o espaço, dando oportunidade para que cada momento experienciado carregue

[...] dispositivos, agenciamentos, intercessores para pensar os problemas educacionais, dispositivos para produzir diferenças e diferenciações no plano educacional, não como novos modismos, ou repito, o anúncio de novas verdades, que sempre nos paralisam, mas como abertura de possibilidades, incitação, incentivo à criação. (GALLO, 2017, p. 54)

A educação musical em modo menor é resistência, milita no cotidiano da sala de aula, na construção dos espaços de convivência, atravessa desejos alheios, faz “barulhos” e cria trincheiras. Gallo (2017) traz o termo educação menor, baseado na literatura menor de Deleuze (2003), como um processo educativo comprometido com a transformação, que:

[...] subverte essa realidade, desintegra esse real, nos arranca desse território, dessa tradição, dessa cultura [...]. Ela nos remete a buscas a novos encontros e fugas [...]. Sua existência é política: seu ato de ser é antes de tudo um ato político em essência [...] um desafio ao sistema instituído [...]. Os agenciamentos são coletivos [...]. Não há sujeitos individuais, apenas agenciamentos coletivos. (GALLO, 2017, p. 63-64)

A educação maior está na organização do currículo que procura dizer “[...] o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, por que ensinar. A educação maior procura construir-se como uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série”. (GALLO, 2017, p. 65)

A educação menor compartilha do pensamento rizomático, pautado pelas conexões, heterogeneidade, multiplicidade, pela ruptura assignificante, cartografia e decalcomania com as possibilidades de repetir uma experiência, mas que é sempre diferente, rompendo com a hierarquização. Apresenta-se

[...] sempre rizomática, segmentada, fragmentária [...]. Não interessa criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa

fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. Fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores, em um exercício de produção de multiplicidades. (GALLO, 2017, p. 68)

Como a educação menor leva a novos caminhos, a criatividade passa por novos agenciamentos como os já realizados com reimaginar, reviver, recriar, repetir diferente, desterritorializar para reterritorializar termos e ações comprometidos com o transformar. Assim, depara-se com a transcrição, cuja origem se encontra questão da tradução:

[...] seguindo o trilho proposto, opera o que Jakobson chama de “transposição criativa”, Benjamin, de “transpoetização” e, por fim, Haroldo de Campos chamará de “transcrição”, todos com o objetivo comum de conferir ao ato de tradução aquilo que dele não pode ser separado – a criação. (SABINO, 2016, p. 762)

No processo de tradução, termo que Corazza (2013) pretere em relação ao reimaginar, a criação está implícita. Traduzir é reimaginar com uso da imaginação e da criatividade. Compreende a leitura não somente enquanto:

[...] a simples decodificação do elemento original; mas, o mapeamento das condições, em que foi criado, em termos do espaço-tempo que ocupa na língua e na cultura de origem, na literatura da área, no conjunto da obra do autor. Na continuidade, o movimento é o do trabalho transcriador; por meio do qual os elementos didáticos são transvertidos. (CORAZZA, 2013, p. 218)

Transpor criativamente, transpoetizar e transcriar refletem as transformações criativas no processo de tradução, na qual a linguagem é viva e

[...] a tradução é, dessa maneira, um ato político, que desfuncionaliza línguas instrumentais e aproxima distâncias, num processo de transformação cultural. Em seus atos de traduzir, opera como meio, que desestabiliza o próprio *status quo* da linguagem educacional. (CORAZZA, 2013, p. 209)

A questão da tradução ou reimaginação transcriadora e da leitura acima exposta, contém experiências, o fazer de novo, o *repetir diferente* do jogo musical. Neste, cada momento é um novo momento, modificado em função de seus usos e contextos, que se encaixam no âmbito da educação musical na prática escolar, se remontam a partir de cada encontro com cada olhar sensível com o qual se depara:

A noção de transcrição, cujo objetivo seria indagar sobre o que faz ranger o senso comum no qual a arte é facilmente assimilada no contexto escolar, ou seja, fazer pensar através de procedimentos artísticos, refletindo sobre o modo como a arte pode reposicionar questões para além de sua estetização. (SABINO, 2016, p. 761)

Aqui a ideia de transcriatividade está em pensar situações da sala de aula nas quais a

[...] prática é feita de movimentos, de transcrições artísticas, de acordo com um ato ético-estético-político [...]. Para tanto é preciso que haja sensibilidade do professor para lidar com as mais diversas linhas que compõem a aula, fazendo com isso composições que aumentem a potência de si e do outro, que façam ranger os elementos estáticos de uma arte sem latência para uma arte como experimentação de vida. (SABINO, 2016, p. 762-763)

Trabalhando os sentidos e desconstruindo concepções, transforma-se a sala de aula, como diz Sabino (2016, p. 761) em “um campo de experimentação, lugar de devires reais e desterritorializações afirmativas”.

Com a compreensão de reimaginar e transcriar encaminhadas, chega-se ao ocupar, mais propriamente à ocupação criativa, termo utilizado para identificar as ações na EMEF Jornalista Millôr Fernandes, na qual arte e música ocupam, compartilham e reterritorializam afirmativamente o espaço escolar, com amplo direito de uso.

O significado de ocupação²¹ está na ação de ocupar, tomar posse, ocupar um cargo e preencher um espaço ou um lugar. Em outros significados se relaciona a qualquer atividade para a qual uma pessoa devota sua atenção, e ato ou efeito de ocupar, sendo diferentes de balbúrdia usada para desqualificar ações ou expressões de ideias e possibilidades de dialogar, ou ainda invasão que trata de batalhas pelo direito a ocupar.

A ocupação dialoga diretamente com o fazer artístico-pedagógico em seu aspecto criativo, que se reflete nos corpos dentro do corpo escola, assegurando e possibilitando diálogos potentes, originados das vivências propostas no âmbito dos fazeres artístico-pedagógicos, percorrendo diferentes espaços, se apropriando de e ressignificando cada espaço com a forma e a potência de ocupar criativamente. A ocupação tem potencial transformador, ocasionando novas dimensões à memória, à criatividade e às experiências resultantes. Adiciona afetos, dá sentido ao pertencimento e tem o poder de transformar as relações no tempo e no espaço.

A ocupação criativa está diretamente relacionada a propostas de trabalho que estimulem os sentidos, que ocupem com seus corpos outros espaços e ressignifiquem o estar e o fazer musical.

Também surge como uma forma de desconstrução da ideia e finalidade dos espaços, visando ao ressignificar e abrir diálogos, ao ocupar e reafirmar o sentimento de pertencimento e as marcas deixadas pelas e nas pessoas ao se relacionar de forma diferente com os espaços.

²¹ Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/ocupa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 5 jul. 2020.

Por exemplo, ao entrar na sala da direção da escola cantando, se oferece um novo propósito àquele espaço que detém fins já direcionados e assertivos acerca dos seus usos.

É importante reafirmar sobre o público-alvo, embora o assunto os transcenda, e compreender que alunos de 1º ano são egressos em sua totalidade de outras escolas e da educação infantil, onde o aluno que era o mais velho, o “maior” da turma, ao entrar para o ensino fundamental passa a ser o mais novo, o “menor”. Agora, tudo é grande e diferente, por exemplo: a quantidade de colegas frequentando os mesmos espaços, os espaços físicos e o número de professores.

É reconhecida e apontada a importância de criar relações com esse novo espaço, essa nova escola repleta de novos signos, nova organização e até arquitetura. Tratar da ocupação de forma criativa é criar relações de pertencimento que se reproduzam em matrizes de criatividade. A proposta é fazer isso expressando, cantando e tocando, explorando gesto e voz.

Trata-se de usar, conhecer e reconhecer os recursos e espaços de forma crítica, considerando todos sem distinção, pensando equitativamente, sendo inclusivo. Ocupar criativamente também com sentido e na intenção de pertencer, de dar formas novas ao pertencimento, de acolher e empoderar os tempos e espaços escolares.

O jogo é fundador de territórios, ao jogar espacialmente dentro da escola em diferentes espaços e cenários, surge o elemento “ocupação”. O significado de território do jogo passa a ser concreto e novamente simbólico, pois adquire sentido de pertencimento e de apropriação do espaço escolar, característica importante para alunos de 1º ano do ensino fundamental. Trata-se de um jogo com objetivo de

[...] opor resistência, trata-se de produzir diferenças. Desterritorializar. Sempre [...]. A educação menor cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macrorrelações sociais. (GALLO, 2017, p. 67-68)

O ato de mobilizar e caminhar por ocupações criativas constitui ações de desterritorialização dos espaços na medida em que passam a significar diferente a cada encontro e desencontro, afeto e desafeto que surgem na ação coletiva, no fazer juntos, característica da educação menor, que

[...] aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades. Assim, todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza. Num rizoma, as *singularidades* desenvolvem *devires* que implicam *heceidades*. Não há sujeitos, não há objetos, não há ações centradas em um ou outro; há projetos, acontecimentos, individuações sem sujeito. Todo projeto é coletivo. Todo valor é coletivo. Todo fracasso também. (GALLO, 2017, p. 69)

Na escola existem muitos espaços organizados, com funções, usos e relações de poder estabelecidas. Ocupar, portanto, adquire também uma importância reflexiva sobre os usos e re-usos destes espaços. Saber se relacionar nos espaços adiciona dimensão crítica à convivência entre os alunos, entre alunos, professores, equipes de apoio e gestão. Até que ponto as escolas perpetuando as relações de poder, não operam focando o controle? – assim como exemplifica Foucault (1987, p. 174), utilizando o exemplo da escola cristã:

[...] a escola cristã não deve simplesmente formar crianças dóceis; deve também permitir vigiar os pais, informar-se de sua maneira de viver, seus recursos, sua piedade, seus costumes. A escola tende a constituir minúsculos observatórios sociais para penetrar até nos adultos e exercer sobre eles um controle regular.

Os espaços arrumados por adultos carregam, em si, intencionalidades, quer sejam para os professores ou pelos professores. Desde a sala de aula com carteiras enfileiradas, ou mesmo amontoadas, há espaço de movimentação, e isso pode ser expandido aos mais diferentes espaços da escola, com fins específicos.

De cada movimento de ocupar com produção criativa, inúmeros resultados, olhares e caminhos novos surgem. A ocupação criativa está na capacidade de se imaginar em cada espaço da escola, como preenchê-lo e fazer parte dele, interagindo corporal e sonoramente.

Neste relato, pode-se perceber a experiência como algo pessoal, relacionada a sentimentos. Ele fala da experiência, do olhar docente, no espaço da sala de aula em escolas periféricas da cidade de São Paulo, e com arte:

Ao longo de quinze anos de experiência docente em instituições públicas de ensino nas regiões periféricas da cidade de São Paulo, comecei a notar que o espaço da sala de aula determina modos de pensar e agir tanto para professores quanto para alunos. Ambos performam papéis a partir de uma convenção elementar, a qual assinala que este espaço é destinado para o estabelecimento de relações de ensino e aprendizagem. Ambos performam discursos políticos, ideológicos, culturais, pedagógicos, além de experiências pessoais, sentimentos, desejos, os quais reunidos podem criar uma zona de conflito por conta da profusão de diferenças que coabitam este espaço. (RACHEL, 2018, p. 36)

Ao trabalhar percebendo, reconhecendo e apontando as diferenças, ampliam-se as zonas de conflito que comportam e coabitam a escola. Compõe a ação do professor transocupar transcriativamente, com o objetivo de refletir e ressignificar os espaços da escola, visando a colocar suas marcas como uma forma de identificar e apropriar, reconstruir e desconstruir alguns dos usos e hábitos escolares:

Levando-se em conta que a apropriação de um espaço pressupõe a possibilidade de o indivíduo colocar nele suas marcas, alterando-o de alguma forma, ao convidar a

criança para escutar as ruas, acreditamos possibilitar uma aproximação entre ela e a cidade. (SANTOS, 2019, p. 147)

Em analogia a esse ocupar das ruas, tem-se o desejo primeiro de tratar os processos transcriativos dentro dos muros da escola, onde as ações sempre possuem sentido de transocupação. Apropriando-se do prefixo “trans”, ocupamos “através de” e “para além de” – através do jogo, com o canto, com o corpo –, e “além de”, nas inúmeras possibilidades de estabelecer conexões com o que se faz e o que é recebido.

Essa cascata de possibilidades é o que permite expor o caráter produtivo da estética para o agir moral. Tal caráter produtivo que aparece, sobretudo, no desenvolvimento de uma sensibilidade aguçada à diferença e à tolerância [...] que é considerada um ideal moral, pois permite a convivência com uma pluralidade de orientações valorativas. (HERMANN, 2005, p. 73)

Assim, canta-se, brinca-se e se fazem jogos, no *hall*, na escada, embaixo da escada, em frente à sala da direção, na quadra, na outra quadra, no jardim, no pátio, na marquise, até na sala de aula e visitando outras salas. O percurso, o local, a fruição e a expressão são campos de possibilidades marcáveis e variáveis do jogo, que se inicia muitas vezes na sala de aula e sempre termina em outra “sala de aula”.

O prefixo “trans”, de transcriar, transocupar, possibilita compreender a palavra para além do seu significado imediato. Carrega consigo lembranças, memórias e possibilita uma série de novas conexões, pontos que vão se formando em linhas, que vão se atravessando, trazendo um compromisso ético que passa pela mediação do professor, na percepção e também

[...] através da valorização da diferença contra a homogeneização, que permite o reconhecimento da singularidade dos valores provenientes de diversos contextos culturais [...]. A ação educativa, sensível à beleza e à liberdade de imaginação que estão presentes nas manifestações artísticas, abre a possibilidade para a alteridade, para o reconhecimento do outro. A justificação para a ação educativa é aqui estética no sentido da profunda satisfação sensorial que provoca, ao mesmo tempo em que forma o espírito. (HERMANN, 2005, p. 73-74)

A consciência estética que se realiza no jogo modifica quem a vivencia e permite transcriar as situações por meio do reimaginar e reviver.

O prefixo “re”, inserido em reimaginar, recriar, reviver traz um sentido de repetição da ação, mas um repetir diferente, como a possibilidade de visitar uma sensação já vivida, mas em uma nova linha, dando possibilidades a novos pontos de encontro, nos quais

[...] a estética não é a superficialidade do embelezamento, mas tem uma dimensão mais profunda que amplia nossa sensibilidade moral. A justificação ética, mais que uma base meramente racional, pode-se valer das possibilidades da interpretação

estética, através das narrativas e exemplos imaginativos [...]. O momento estético traz a particularidade que fustiga a rigidez da aplicação de princípios, em favor da contextualização das condições contingentes da vida humana. (HERMANN, 2005, p. 74-75)

O momento estético, que veio do jogo, da experiência, é repetição, reviver e recriar. Segundo Brito (2019), na realização musical “[...] também se referem aos processos criativos (em suas tantas possibilidades): a repetição diferente; a diversidade de meios e possibilidades para o fazer e a reflexão sobre tal fazer”. Assim, aponta para a singularidade que marca todo e qualquer processo. Ao mesmo tempo em que é uma repetição, ela sempre marca novos agenciamentos: espaços, momentos, diálogos, construções e desconstruções.

As dimensões da escuta e da produção, do fazer/pensar, considerando diversas possibilidades de realização musical: escutar, fruir, repetir (diferente, segundo Deleuze!), inventar, improvisar, registrar [...] sempre em planos criativos de acontecimentos, dando voz aos alunos e alunas, que, dessa feita, são também protagonistas, autores dos processos singulares. (BRITO, 2019, p. 42)

Reconhecendo a voz dada aos alunos e suas experiências, percebe-se o desenvolvimento do pensamento crítico e a reflexão. Ambos pertencem ao campo da afirmação da vida, da autonomia e da emancipação, do aprender a viver social e coletivamente.

A proposta aqui apresentada é ocupar junto com o outro, como ação integrante da convivência, resistindo à organização dada aos diferentes espaços. Ressignificar em relação com o pertencer, desenvolver senso crítico, ser protagonista ao desafiar e possibilitar estranhamentos nas relações – provocações que surgem naturalmente dos enfrentamentos, posicionamentos e ocupações das ordens dadas ou organizações preestabelecidas, e das possibilidades de acolhimento.

Delas falta realçar a importância do pertencimento para complementar o adensamento timbrístico proposto no início deste capítulo.

Vivência, Experiência, Estesia, Corpo, Ocupação Criativa e Pertencimento

Chega-se ao pertencimento tendo passado pela experiência, estesia, corpo e ocupação criativa, como fatores que transformam as relações sociais na construção das condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver. Estas condições devem ser entendidas no âmbito escolar como projeto político, social, epistêmico e ético que se move na construção de uma sociedade distinta, crítica a todas as ações que buscam inferiorizar, diminuir e desumanizar o outro, o diferente e as relações.

Fazer junto e refletir junto, dialogar e ter o momento da atenção e da escuta de si e do outro são fundamentais para a convivência, pois:

Conversar é um modo de exposição sobre o que estamos pensando, sentindo e, por isso, momento de partilhar as impressões, as sensações, as ideias e conceitos perceptivos gerados pela experiência estética. No ato de conversar trocamos informações, entramos em contato com as percepções e o modo de sentir expressado pelas ideias de outros. A conversação nos leva à escuta de diferentes pontos de vista, o que é uma contribuição valiosa de ampliação de nossa própria experiência alicerçando nossa integração cultural. (PICOSQUE, MARTINS, 2012, p. 37)

Quando se possibilita a exposição, o falar, ouvir, lida-se com as diferenças, gerando conexões de possibilidades de se incluir e compreender a si mesmo, os outros e o entorno, de trocar pensamentos e sentimentos, percepções e identificações. Mesmo com o risco e o medo que tais ações possam trazer e afetar nossa autoimagem, se faz necessária

[...] a exposição, nossa maneira de ex-por-nos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere. (LARROSA, 2004, p. 161)

Pertencer é fazer parte, se identificar, se deixar afetar, permitindo o se conhecer no grupo e conhecer o outro. Viver junto, produzir e transcriar junto. Pertencer enquanto grupo que caminha junto, respeitando as possibilidades de convivência, como Koellreutter abordava o viver e conviver, como abertura ao novo, ao que está por vir, dando importância à formação humana e enfatizando os processos criativos e reflexivos, ampliando a ideia de música, colocando em prática

[...] as proposições pedagógicas que valorizava: a improvisação, o acaso, o respeito às ideias do grupo, a ampliação de concepções e conceitos musicais, tendo sempre, como objetivo primordial, a possibilidade de propiciar exercícios de convivência humana lado a lado às questões de ordem musical. (BRITO, 2019, p. 130)

Que tipo de convivência se propõe, quando não se permite, na escola, que os alunos se reafirmem em suas singularidades, quando não se identificam, por exemplo, as resistências relacionadas às aprendizagens, evidentes quando a aula deixa de ser interessante? Conforme Carvalho (2016, p. 90) “O pertencimento está diretamente ligado à aprovação/desaprovação na experiência do jogo e, muitas vezes, o aluno se protege, criando uma redoma em torno de si mesmo para se resguardar das críticas dos colegas”.

A que educação musical pertence e a que espaço pertencemos? Com certeza, a exposição às variações da linguagem, padrões rítmicos, melódicos, gêneros, formas e instrumentos que

pertencem à cultura de cada lugar, povo e território, agregam possibilidades de convivência. De acordo com Fernandes (2011, p. 104) a “[...] convivência com estilos musicais diferentes, bem como a variedade de fontes sonoras, amplia as possibilidades de desenvolvimento das crianças e abre um grande leque de trabalho para o professor”. (p. 104)

Tal leque é fundamental para a ampliação dos olhares e formas de pertencimento, pois pertencer a um grupo que canta da música indígena à música africana, brasileira e de tantas outras culturas, reflete sobre como pensamos. Isso precisa ser trabalhado com olhar cuidadoso, já que a convivência e o sentimento de pertencimento são afetados se o ambiente não é inclusivo, se não houver respeito às diferenças e oportunidades oferecidas.

Qual pertencer é abordado aqui? Cada forma musical se identifica com determinada época, determinados instrumentos pertencem à orquestra, cada instrumento da orquestra pertence a uma família de instrumentos, assim como uma banda de jazz ou um grupo de samba também têm seus pertencimentos. O pertencer se liga à cultura, onde

[...] o contato com os valores e os produtos tradicionais da cultura são importantes na constituição de cada sujeito, garantindo-lhe a sensação de pertencer, de estar, além de ser, é importante que o acesso a tais valores não implique na anulação da singularidade própria a cada um, em seu processo de auto-organização [sic], na constituição dos jogos de interação com o ambiente em que vive e, especialmente, na postura necessária ao criar, ao ousar, ao resistir sempre, criando linhas de fuga e fundando outros possíveis. (BRITO, 2007, p. 186)

O sentimento de pertencimento, aliado

[...] às transformações no modo de escutar, de reconhecer e de perceber especificidades próprias ao fazer musical, contribuem com o encaminhar das experiências musicais para planos que envolvem aspectos técnicos próprios aos instrumentos, aos códigos de notação tradicional, à análise da forma etc. (BRITO, 2007, p. 87)

Os aspectos técnicos, os códigos e a linguagem adquirem seu lugar na relação ensino-aprendizagem, quando se possibilita que todas as vozes sejam ouvidas e acolhidas. Hooks (2013) percebe a discussão de experiências pessoais em sala de aula, quando

[...] levamos à sala de aula um conhecimento que vem da experiência e de que esse conhecimento pode, de fato, melhorar nossa experiência de aprendizado. Se a experiência for apresentada em sala de aula, desde o início, como um modo de conhecer que coexiste de maneira não hierárquica com outros modos de conhecer, será menor a possibilidade de ela ser usada para silenciar [...]. Ajuda a criar uma consciência comunitária da diversidade das nossas experiências e proporciona uma certa noção daquelas experiências que podem informar o modo como pensamos e o que dizemos [...] transforma a sala de aula num espaço onde a experiência é valorizada, não negada nem considerada sem significado. (HOOKS, 2013, p. 114)

Assim como na sala de aula pensada por Hooks (2013), procura-se construir relações de escuta e acolhimento para que não haja a necessidade de competir, uma vez que falas mais impositivas - que trazem implícitas o sentimento de autoridade, de imposição de ideias - são desconstruídas pela prática de compartilhar e usufruir da crítica coletiva.

Essa prática de escuta e acolhimento, permite colocar marcas nos outros lugares, conhecê-los, reconhecê-los e nele se perceber inserido. A ocupação possibilita redimensionamentos e ressignificações dos espaços escolares, provoca reações, novos olhares surgem. Aprender a ser e estar só é possível se o sujeito aprender a ocupar e questionar.

Ikeda (2011) fala de sociedades tradicionais ou étnicas, considerando a escola como lugar onde a linguagem musical e as demais linguagens artísticas não devem ser consideradas

[...] apenas como expressões de escopo estético, como arte, mas, ainda, como experiências que envolvem a socialização e seus desdobramentos, o desenvolvimento da capacidade criativa, as experiências psicomotoras, além de outros aspectos, e, até, da formação e preservação de uma identidade cultural, fazendo crescer, sem dúvida, a importância da presença delas na vida dos indivíduos e comunidades. (IKEDA, 2011, p. 10)

Assim são trilhados os caminhos da educação musical, o próprio lugar na escola e a escola no cotidiano dos alunos, professores, equipe e comunidade. O universo escolar é ressignificado, por meio dos jogos, a partir de uma perspectiva de criatividade e crítica nas condições de ser, estar e pertencer.

Pertencimento enquanto sentimento de apropriação da dimensão espacial, emocional ativa e criativa, ressignificando espaços com prazer de ocupar, pois ocupar por meio da arte permite que

[...] o sujeito, tanto nas relações com o inconsciente como nas relações com o outro, põe em jogo a ficção e a narrativa de si mesmo. Nisto reside o prazer da Arte. Sem a experiência do prazer da Arte, por parte de professores (ou mediadores) e alunos, nenhuma teoria de Arte-Educação será reconstrutora. (BARBOSA, 2005, p. 292)

Para a arte ser reconstrutora necessita, também, do prazer para resistir. As ideias aqui colocadas são expostas por Rios e Valentir (2019) em relação às cidades. Quando refletem sobre a poeticidade no espaço urbano, falam de uma cidade que para se tornar mais lucrativa ao poder privado mina, desconstrói

[...] os referenciais de memória e de relação com o espaço de seus moradores. A combinação entre a financeirização das relações espaço-tempo-vida, a tentativa de padronização dos territórios e dos comportamentos e as institucionalizações dos diversos âmbitos da cidade, lança o sujeito em um espaço desgastado – carente de

laços comunitários, da percepção de pertencimento, de ser criador, produtor de si e do seu ambiente. (RIOS; VALENTIR, 2019, p. 137)

Da *percepção de pertencimento* e *de ser criador*, da cidade para a escola, pode-se questionar o quanto a escola ao buscar padronização com suas regras de uso e ocupação, exercer controle, estruturar as relações, o que se pode ou não ter com os espaços, não mina as memórias e a imaginação. Por outro lado, ações criativas no espaço modificam as relações entre indivíduos e planos de uso. Segundo Brito (2007), é essencial

[...] considerar e permitir o desterritorializar, os vãos e linhas de fuga que, a um só tempo, reafirmam as condições de interação e de pertencimento, criando devires e abrindo brechas agenciadores de novos planos de composição de seres, mais do que de músicas, até. (p. 72)

Os planos de fuga que nascem das possibilidades de se relacionar criativamente com espaços escolares alimentam e modificam as condições de interação. Permitem novas possibilidades de usos que alimentam as relações e a organização do espaço escolar, na qual

[...] a arte pode criar espaços de resistência dentro da instituição escolar, subvertendo fórmulas desgastadas e engessadas para promover saberes e fazeres à luz da contemporaneidade [...] um dos princípios básicos para a legitimação dos sujeitos, para a formação do coletivo, propiciando o sentimento de pertencimento e, principalmente, o exercício de alteridades, instaurando uma pedagogia do encontro e de pertencimento. (CARVALHO, 2016, p. 22-23)

O jogo, meio de proposição também influencia diretamente o sentimento de pertencimento, que, conforme Carvalho (2011, p. 147 *apud* Ryngaert, 2009), sobre o jogo e o jogador, o “[...] aspecto que julgamos importante para o pertencimento reporta-se diretamente à escuta dos jogadores, podendo gerar uma cumplicidade e uma disponibilidade nos espaços de jogos, relacionando-se diretamente à capacidade de jogar”.

O jogador é aquele que "se experimenta", multiplicando suas relações com o mundo. Numa perspectiva de formação, a aptidão para o jogo é uma forma de abertura e de capacidade para comunicar. Ela desenvolve a conscientização de novas situações e um potencial de respostas múltiplas, ao invés de um recuo a terrenos familiares e da aplicação sistemática de estruturas preexistentes. (RYNGAERT, 2009, p. 61)

O jogo associado ao fazer musical é um meio para motivar o interesse dos alunos, mas também é uma atividade com fim em si mesmo:

[...] na música, o jogo é uma noção crucial: é um meio, mas é também o fim. Sempre consideramos o jogo uma maneira astuciosa de interessar as crianças [...] ele é a própria música. O meio – interessar as crianças, por meio da execução – não é diferente do objetivo: interessar as crianças na execução e fazê-las entrar no jogo musical. (DELALANDE, 2019, p. 33)

Também pode ser visto como uma subversão ao sistema escolar, uma resistência às tentativas de molde. Para Delalande (2019, p. 43): “O sistema escolar, de certa maneira, combate tudo o que é inadequado na criança. Trata de moldá-la a um padrão imposto pela sociedade e que a destina a uma profissão. Mas dentro deste sistema escolar há uma falha: o jogo”.

Dessa forma, é possível abordar os jogos, que contam histórias construídas a partir da sala de aula, ou melhor, da ausência dela. No próximo capítulo a prática cotidiana da educação musical na escola é apresentada.

3. “CAUSOS” DA SALA DE AULA

Após a construção teórica vista até aqui, inicia-se uma seção de contação de “causos” que partem da sala de aula, registros das ações e também objeto da pesquisa, passando pelos conteúdos didáticos e questões que envolvem a convivência.

Utiliza-se a palavra “causos” como referência à raiz da música caipira ou sertaneja, aquela cuja identidade está na imensidão dos interiores brasileiros. A partir de agora retiram-se as aspas trazendo esta forma para dentro da escrita, como *causo* em relação com o verbo *causar*, significando produzir, ser causa de. *Causar* também pode estar relacionado a afetar, provocar reações em outros e em si mesmo. No uso informal da língua, a palavra *causo* se refere à narrativa de um acontecimento, assumindo um ar pitoresco, carregado de referências à forma musical cristalizada no interior do Brasil, contadora e cantadora de histórias, como o cantar anasalado carregado de referências ameríndias e africanas. Andrade (1972) assim fala sobre a identidade da música cantada no Brasil:

Se trata de caracter [sic] de sonoridade, de timbre [...]. Quem escutar com atenção nisso um conjunto coral estrangeiro desses que nos visitam, russos, italianos, alemães e um conjunto brasileiro põe logo reparo numa diferença grande de timbre. E essa timbração, anasalada da voz e do instrumento brasileiro é natural, é climática de certo, é fisiológica [...]. Coisa a que propendia naturalmente pelas nossas condições climáticas e pelo sangue ameríndio que assimilamos. O anasalado emoliente, o rachado discreto são constantes na voz brasileira até com certo cultivo. Estão nos coros maxixeiros dos cariocas. Permanecem muito acentuados e originalíssimos na entoação nordestina. Dei com eles um sábado de Aleluia no cordão negro do "Custa mas Vai" em S. João Del Rei. Tornei a escutá-lo num Boi-Bumbá em Humaitá, no rio Madeira. E numa Ciranda no alto Solimões. (ANDRADE, 1972, p. 20)

Junto aos *causos* apresentam-se imagens. Estas não têm contraindicação, podem ser consumidas, olhadas, viradas e reviradas. Não se apresentam em ordem cronológica e não se configuram em método. O único aspecto a ressaltar é que sempre antecederão as descrições das ações que as circundaram.

Para cada imagem ou conjunto de imagens há uma descrição, própria da sua compreensão, das possibilidades de contato e da amplitude da leitura que se teve ao produzir e vivenciar cada momento e suas ramificações de intencionalidades. As formas de entendimento, conexões e analogias são do terreno de cada um pois cada olhar desperta narrativa e memória próprias:

Diante de uma imagem - por mais antiga que seja -, o presente nunca cessa de se reconfigurar, se a despossessão do olhar não tiver cedido completamente o lugar ao hábito pretensioso do "especialista". Diante de uma imagem - por mais recente e contemporânea que seja -, ao mesmo tempo o passado nunca cessa de se reconfigurar, visto que essa imagem só se torna pensável numa construção da memória, se não for

da obsessão. Diante de uma imagem, enfim, temos que reconhecer humildemente isto: que ela provavelmente nos sobreviverá, somos diante dela o elemento de passagem, e ela é, diante de nós, o elemento do futuro, o elemento da duração [*durée*], a imagem tem frequentemente mais memória e mais futuro que o ser [*étant*] que a olha (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 16)

A imagem é uma representação visual situada no tempo e no espaço. Tem memória e história. A simples mudança de tempo, um voltar a olhar, um novo contato, como o da sala de aula ou de um momento de apreciação ou produção artística, se transformou a história, ampliou a memória e alimentou a experiência em suas possibilidades de significados. Da mesma forma quando se visita ou revisita a imagem tem-se a percepção de que o entendimento se constrói, desconstrói e reconstrói o tempo todo, permitindo a análise e a compreensão de que imagem que é definida em explicação fica estática e privada da capacidade de transbordar, de ir além. Portanto, “consumam sem contraindicações”.

Muitos dos momentos da captação das imagens foram realizados em simultaneidade à condução e mediação das turmas de alunos, o preparo da ação e os devires. Os registros, de maneira geral, aconteceram durante os trajetos e condução dos alunos, durante o canto ou o jogo, sendo que, além do fotografar, houve a necessidade do segurar o violão, companheiro que segue a tiracolo nas aulas, quando não outro instrumento, tocar, cantar, conversar ou mediar as situações que sempre surgem - ou tudo ao mesmo tempo.



Figura 4: Conhecendo o repertório.

Fonte: Acervo do autor (2019).

Em roda no espaço da escola, na marquise, realizavam-se jogos para conhecer e compartilhar o repertório individual dos alunos. Cada um podia sugerir e cantar uma música que conhecia, desta vez com a participação do violão acompanhando. A presença e o som do violão eram disparadores de desejos de cantar e sentir-se acompanhado e acolhido. Embutida aqui havia uma avaliação diagnóstica em relação ao repertório cultural que os alunos traziam

da educação infantil, e de suas experiências culturais. Parte fundamental da atividade era o tempo de ouvir o colega, seguido do tempo de cantar juntos, que deviam ser respeitados. Tempo de escuta, tempo coletivo, tempo de todos experimentarem o violão, sua materialidade e sentir as vibrações.

Surgiam muitas histórias, pois as canções mexem com o imaginário, “meu pai canta comigo”, “meu tio toca violão” - logo emendada pelo “você toca melhor”, a delicadeza do agradar o professor -, muitos risos, “cantava na minha escola”, balançam a cabeça. Diversas referências à Galinha Pintadinha²² como a autora das canções.

Cantando Pela Escola

Na sequência das aulas se aprendeu a primeira música introduzida pelo professor, *Canto do Povo de Um Lugar*, de Caetano Veloso, canção com três versos que trazem os períodos do dia com uma rima fácil. Sua melodia está construída sem saltos dissonantes²³, dentro de uma tessitura tranquila para o canto, e em cada verso a melodia é repetida, com fácil memorização.

CANTO DO POVO DE UM LUGAR

CAETANO VELOSO

E B/D# C#m G#m

To - do dia o sol le - van - ta E a gen - te
Fin - da a tar - de a te - rra co - ra E a gen - te
Quan - do a noi - te a lu - a man - sa E a gen - te

A B7 E

can - ta Ao sol de to - do di - a
cho - ra Por - que fin - da a tar - de
dan - ça Ve - ne ran - do a noi - te

PARTITURA 1: *Canto do povo de um lugar* – de CAETANO VELOSO.

Fonte: Produzida pelo professor (2019).

²² Projeto infantil criado pelos produtores Juliano Prado e Marcos Luporini. Como mostra o canal do YouTube, e o site de letras musicais, utiliza vasto repertório de canções folclóricas, mas não há referências à origem das canções, e as autorias em geral, são atribuídas à “Galinha Pintadinha”. Disponíveis em: https://www.youtube.com/channel/UCBAAb_DK4GYZqZR9MFA7y2Xg e; <https://www.letras.mus.br/galinha-pintadinha/>. Acesso em: 6 mar. 2020.

²³ “A Consonância proporciona uma sensação de repouso e estabilidade. A Dissonância proporciona uma sensação de movimento e tensão [...]. Os conceitos de consonância e dissonância são, na verdade, fruto de uma convenção e podem variar segundo a época, o estilo, a estética e a cultura”. (MED, 1996, p. 97-99). Um intervalo melódico dissonante traz consigo um sentido de desarmonia, um certo atrito ou choque entre as ondas sonoras, e por consequência, entre as notas, causando dificuldades de assimilação e afinação.



Figura 5: Ocupando²⁴ para cantar 1º Ano B.

Fonte: Acervo do autor (2019).



Figura 6: Canto 1º ano C em resposta.

Fonte: Acervo do autor (2019).

Com o aprender dos três versos da canção, iniciaram as ocupações criativas, oferecendo um momento de parada nas atividades desenvolvidas nas outras salas de aula, de troca cultural, de olhares e expressões. Primeiro as ocupações se deram entre as turmas de 1º ano, cada turma ocupando a sala de aula das outras duas turmas para criar proximidade entre os alunos, que dividem os mesmos espaços de intervalo e refeição.

Em seguida as visitas e interrupções se deram nas salas dos alunos mais velhos, de 2º, 3º e 4º ano, 11 salas no total que, juntas com as três salas de 1º ano, somam 14 salas de aula no período. Se descobriu, durante as ações, diversos tipos de parentescos, irmãos, primos, tios, irmãos por parte de pai, conhecidos da igreja, vizinhos e moradores da mesma rua,

²⁴ A palavra “ocupando”, de agora em diante, se refere às nossas ações de ocupação criativa do espaço escolar, ou seja, ocupar a sala de aula de outro professor e outra turma, gerando respostas, quando a turma visitada cantava junto ou ofertava outra canção.

identificações e fatores que vão construindo o sentimento de pertencimento e apropriação do espaço escolar como sendo de todos.

Alguns eram tímidos, o que não impedia a presença e participação, a regra construída em conjunto, “todos devem participar, não importa o jeito” era seguida e todos participavam. Cada um à sua maneira ia se acostumando com a situação proposta e se fazendo presente. Do aluno que não abria a boca, passava-se a ouvir a voz, as cabeças às vezes abaixadas se levantavam, nem que fosse para ver a expressão dos colegas e da plateia. O coro ganhava força e os pedidos de “de novo”, “não fomos naquela sala”, passavam a povoar e movimentar as ações.

A EMEF Jornalista Millôr Fernandes oferece o turno da manhã aos alunos de 1º ao 4º ano, e o turno da tarde para os alunos do 5º ao 9º ano do ensino fundamental. Os alunos do turno da tarde passaram a fazer parte do cotidiano dos alunos de 1º ano, com a participação da Unidade Escolar (UE) no Programa São Paulo Integral²⁵ e no Programa Mais Educação²⁶ São Paulo²⁷, que aconteciam em horários de aula comuns. Dessa forma, as ocupações, visitas, encontros e projetos visando a integração foram necessários para gerar atenção nos deslocamentos, os cuidados, as formas de cuidar e o pertencimento a esse novo ambiente escolar que se fez presente.

²⁵ Programa São Paulo Integral possui entre outras diretrizes, a de garantir às crianças e adolescentes o direito fundamental de circular pelos territórios educativos, apropriando-se deles, como condição de acesso às oportunidades, espaços e recursos existentes e ampliação contínua do repertório sociocultural e da expressão autônoma e crítica. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/22501.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2020

²⁶ O Programa Mais Educação tem origem no Governo Federal criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretaria112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>. Acesso em: 6 jul. 2020

²⁷ Programa Mais Educação São Paulo. No município de São Paulo, integra o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino, foi construído a partir do plano de metas da cidade de São Paulo, tendo em vista as principais dimensões da Secretaria Municipal de Educação: infraestrutura, currículo, avaliação, formação e gestão. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/10017.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2020



Figura 7: Cantando na escada.

Fonte: Acervo do autor (2019).

Sempre pedindo licença para iniciar a intervenção, em algumas salas os alunos mais velhos já tinham outra música no repertório e respondiam aos novos ocupantes com o canto, dependendo da energia da acolhida e do desenrolar das ações. Foi percebido somente por fotos que a Coordenadora Pedagógica foi ver o que estava acontecendo, ótimo! Ocupou-se também a sala da coordenação. Assim, as intervenções tiveram lugar no refeitório, na marquise, no *hall* que une as salas de aula, na quadra poliesportiva, na secretaria, na sala da diretora e na escada.

Tais ações dispararam outras. As crianças perguntavam quando íamos de novo, escolhendo os lugares. A felicidade não vinha só do cantar, mas do se mover pelo espaço, do se mostrar e do receber e, muito, do ocupar e do fazer junto.

Em algumas fotos, se percebem olhares para outros cantos, posturas diferentes, como se não estivessem prestando atenção, talvez o registro não acompanhasse o melhor momento. Sugere-se considerar que, ao registrar a imagem o violão para e neste segundo se experimenta também a influência do ambiente escolar, que sempre conta com enorme variedade de informações visuais, de movimento e sonoras. Os corpos reagem também ao que acontece no

entorno. Importa estar juntos, todas as ações e distrações influenciam, e mais, fazem parte. Essa é a realidade e essas são características que pertencem às ações de ocupação criativa. Como falar em pertencimento sem interagir com o entorno?

Projeto Confecção de Brinquedos Sonoros



Figura 8: Projeto Confecção de Brinquedos Sonoros 1.

Fonte: Acervo do autor (2019).



Figura 9: Projeto Confecção de Brinquedos Sonoros 2.

Fonte: Acervo do autor (2019).



Figura 10: Projeto Confeção de Brinquedos Sonoros 3.

Fonte: Acervo do autor (2019).



Figura 11: Projeto Confeção de Brinquedos Sonoros 4.

Fonte: Acervo do autor (2019).

Como também lecionei ao 9º ano dentro do Programa São Paulo Integral com um projeto voltado para introdução à linguagem musical, voz e violão, surgiu a ideia com participação ativa dos alunos, de dar uma devolutiva às apresentações que os alunos de 1º ano haviam ofertado.

A partir de discussão em grupo, foi elaborado um projeto para criação de brinquedos sonoros, com materiais coletados dentro da escola, e outros como sucata, solicitados por meio de doação aos alunos de 1º ano. Durante o processo de coleta de possíveis materiais que viriam a ser reciclados, foram encontrados ventiladores quebrados, e os alunos tiveram a ideia de usá-los como base, como se fossem baterias. Foram pedidos utensílios de cozinha fora de uso,

panelas, travessas e talheres, e o tradicional material de reciclagem, garrafas pet e potes de iogurte, por exemplo.

Foi proposta aos alunos de 9º ano uma apreciação do material da Prefeitura de São Paulo referente aos parques sonoros voltados para a educação infantil²⁸. A partir daí foram confeccionados pelo grupo de alunos de 9º ano, desde o bilhete de solicitação de sucata, à elaboração do planejamento em etapas, inclusive com desenhos para projetar que tipos de brinquedos sonoros seriam desenvolvidos até a construção deles.

Em posse da diversidade de materiais, a turma do 9º ano se dividiu em grupos e iniciou a construção dos brinquedos, testando a materialidade e explorando as sonoridades, com a finalidade também de desenvolver uma oficina para apresentação e exploração sonora, com os alunos de 1º ano. Esta foi a devolutiva das visitas em forma de apresentação musical, que haviam sido ofertadas aos alunos do 9º ano.

Cada grupo de alunos confeccionou um brinquedo, e se organizou no espaço em forma de estações, organizando a visitação. Assim, a oficina aconteceu e os alunos puderam manipular, tocar e experimentar sonoridades. Fizeram perguntas, pediram explicações em cada uma das estações. Depois estes instrumentos ficaram no acervo da sala de música, a fim de serem explorados.

Primeira Apresentação Fora da Escola



Figura 12: Ensaio para apresentação no CEU Casa Blanca.

Fonte: Acervo do autor (2019).

²⁸ Documento referente aos Parques Sonoros da Educação Infantil Paulistana. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/33311.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2020.



Figura 13: Apresentação CEU Casa Blanca.

Fonte: Acervo do autor (2019).

Como um desdobramento das ocupações iniciadas com os alunos de 1º ano, a escola passou a pedir apresentações. Primeiro como sugestão de professores, e depois da gestão. Aproveitou-se a música *Canto do Povo de Um Lugar*, de Caetano Veloso, fortalecida no repertório devido a inúmeras apresentações e intervenções (Partitura 1). Também a aprenderam os alunos do 2º, 3º e 4º ano. Somados aos alunos de 1º ano, tinha-se 14 turmas, totalizando pouco mais de 400 alunos. A música “Canto do Povo de Um Lugar” de Caetano Veloso, cuja partitura foi apresentada neste capítulo.

Com as sugestões dos colegas professores, foi decidido cantar coletivamente - aos professores e equipe presente no pátio/refeitório da escola - no final de um intervalo, antes do retorno às salas de aula. Mais de 400 alunos estavam presentes nesse dia. Percebeu-se como a ação causou incômodo ao notar que ninguém registrou o momento. Na escola é comum nos eventos coletivos, alguém pegar o celular, registrar e compartilhar. O não registro ou não colaboração, foi uma forma de manifestação.

Talvez não tenha sido percebida a dimensão do evento. Foi uma surpresa ter conseguido, com um único gesto de regência o de silêncio, com a mão indo de aberta à fechada, a atenção de todos os alunos, que se puseram a cantar a partir da contagem de tempo. O violão estava amplificado, mas não havia microfone.

Ocupou-se o pátio, e o impacto dessa ação resultou em maior aceitação da identidade do professor de Arte, por estar relacionada à linguagem musical. De professores que questionavam sobre o repertório relacionado à linguagem das artes visuais dentro da disciplina, com solicitações para enfeitar o pátio da escola em eventos, começou-se a ouvir, “quando minha turma vai cantar?” “E os meus vão cantar o quê?”.

Após essa experiência a escola recebeu um convite, para os alunos de 1º ano se apresentarem em um evento da DRE-CL, no CEU Casa Blanca, próximo à escola, com a solicitação de escolher “os melhores” porque haveria apenas um ônibus. A escola foi orientada a pedir o número de ônibus que contemplasse a presença de todos: ou íamos todos ou não iria ninguém. Foi um momento para afirmar que a convivência e o fazer junto, são mais fortes do que um determinado conceito aliado a uma estética de perfeição, de beleza, dos melhores. Não importava classificar em afinado e desafinado: aproximadamente 100 alunos participaram da apresentação, que foi um sucesso!

1º SARAU Fundamental I



Figura 14: SARAU do Fundamental I da EMEF Jornalista Millôr Fernandes.

Fonte: Acervo do autor (2019).

Após a apresentação no CEU Casa Blanca, que aconteceu ainda no primeiro semestre, obteve-se a sensação de ocupação do nosso território artístico-pedagógico, reconhecimento e respeito, sempre sendo aguardada e até mesmo solicitada alguma forma nova de ação. O movimento e a linguagem foram reconhecidos e aceitos.

No segundo semestre (2019), atendendo a sugestões e com diversos professores em plena colaboração, foi realizado o I SARAU do Fundamental I da EMEF Jornalista Millôr Fernandes, com mais de 20 apresentações dos alunos de 1º ao 4º ano, envolveu toda a equipe gestora, de apoio e professores. O SARAU teve pouco mais de 2 horas de duração com crianças de 6 a 10 anos, performances e apresentações de teatro, coral, leitura de poesia, exposição de trabalhos visuais e dança.

Nesse curto tempo na escola ainda não havia ocorrido uma falta significativa de luz, mas nesse dia, logo no início da primeira apresentação, a luz acabou e só retornou após a última.

Como estavam todos a postos e no pátio, resolve-se dar sequência. Foi incrível a colaboração de todos, principalmente dos alunos que mantiveram a atenção e puderam apreciar a diversidade de apresentações.

Os alunos de 1º ano novamente se apresentaram como um grande coral.

Ocupação da lousa



Figura 15: Ocupação da lousa.

Fonte: Acervo do autor (2019).

Ao ingressar na escola ainda não havia uma sala de artes, o que foi um dos propulsores para as ações de ocupação. Enquanto professor, ocupava a sala de aula de cada turma e seu professor regente. Tal dinâmica provocativa contribuiu para as formas, criações e adaptações às aulas que surgiram. Na sequência a sala de artes veio, uma grande conquista, mas não poderia deixar de lado a conquista da ação de ocupar.

Praticamente todas as crianças gostam de ir à lousa, do poder que há em apagar o registro do professor quando termina a aula. Até o deixar seu recado para o professor, passa pela imaginação e pelo desejo do aluno. Como na disciplina de Arte se faz tudo junto, algumas regras foram criadas para o momento de ocupar a lousa:

- pode compor, juntar, ligar, conectar;
- não pode rasurar o desenho do outro;
- o tempo é de 3 minutos;
- todos devem participar.

Dividiu-se a ação em grupos e por mesas. Como a sala tem mesas redondas, cada mesa configurou um grupo organizado pela própria ocupação dos lugares às mesas. Foi estabelecido que o grupo de cada mesa tinha dois minutos a cada vez, com o tempo sendo controlado para

que todos os alunos e mesas tivessem a mesma oportunidade de executar suas ações. A ação de ir ocupando duraria até o final da aula. Foi uma ação interessante para dias de frio.

Alguns momentos passam longe da educação musical mas trazem consigo a importância da convivência, do fazer coletivo, do participar e pertencer.

Conjunto Instrumental e Vocal



Figura 16: Conjunto Instrumental e Vocal 1.

Fonte: Acervo do autor (2019).



Figura 17: Conjunto Instrumental e Vocal 2.

Fonte: Acervo do autor (2019).

Geralmente, iniciavam-se as aulas com algum jogo criado a partir da chamada, uma necessidade institucional, mas que tem o registro da presença de cada um como uma marca de

um nome, que quando ecoa se faz pertencer a um grupo. Ela pode ser trabalhada criativamente, com amplo trabalho de escuta e respeito ao momento de cada um se colocar.

Os jogos da chamada envolveram percussão corporal, fala, não fala, atenção ao silêncio e movimento. Eles esperavam e pediam algo já feito ou alguma novidade. O conjunto musical surge da evolução destes jogos somada às atividades de confecção de instrumentos musicais com material reciclável, e à descoberta do “ouro”: um dia na brinquedoteca reparou-se em uma caixa com instrumentos musicais, a “bandinha rítmica”. As crianças ficaram fascinadas, então todos instrumentos foram experimentados e explorados.

Na turma apresentada (Figura 16) houve a necessidade de uma adaptação. Normalmente a roda é feita no chão, mas em uma descoberta coletiva, com apoio da equipe da escola e vários professores, percebeu-se a dificuldade de uma aluna em sentar no chão, que necessita de adaptação de movimento, pois sente dor em alguns movimentos, como o de sentar e levantar, se deixar, ela é a primeira a ir ao chão.

A roda, então, foi construída com os alunos sentados em cadeiras, explorando as movimentações que podem ser feitas quando sentados: “Que partes e articulações podemos mexer?”

Os jogos com o conjunto instrumental e vocal incorporavam os instrumentos encontrados na escola, instrumentos confeccionados com material reciclável e alguns instrumentos de percussão do acervo do professor. Após explorações e experimentações das possibilidades sonoras de cada instrumento, tocava-se um pouco, e a um comando se passava o instrumento para o colega ao lado e se repetia o processo exploratório, momento para sanar a curiosidade e apreciar. Nesse primeiro contato, surgiram várias formas de segurar cada instrumento, e desta forma várias formas de produção sonora. Se, por exemplo, o aro do pandeiro é tocado ou sua pele raspada, o som será diferente do percutir a pele com a mão aberta, fechada, com a ponta ou as juntas dos dedos, ou somente tocando as platinelas, tendo do toque mais delicado ao com força, enfático, citando algumas formas desvendadas da produção sonora desse instrumento. Foram apresentadas, posteriormente, maneiras de tocar, de segurar e produzir sons, nomeando os instrumentos.

Após uma breve pausa, se sugere um pulso. Como o número que a turma quis foi cinco, se contava até cinco, quando todos deviam tocar seguido de um breque. Quem estivesse com o pandeiro poderia criar seu solo em improviso; os instrumentos giravam para o lado e o novo pandeirista experimentava o momento destinado ao improviso e solo. Foi possível perceber

alguns momentos em que conseguiram manter o improviso nos cinco pulsos com início e fim de frase.

Talvez aqui se tenha ido longe na interpretação da sessão de improviso que no jazz, por exemplo, pode corresponder a uma parte de um tema ou todo o tema, com início, meio e fim. Aqui não era o foco acertar a volta, o tempo era livre, assim como a reflexão posterior. Será que foi orgânico? O que já é importante em termos de uma percepção diferenciada de espacialidade ou, ainda, foi consciente? Enfim, talvez não caibam estas questões nessa fase do jogo, mas em outro momento a observação foi retomada para verificar a hipótese, e a que se confirmou foi que a fluidez do momento e do jogo permitiu isso, como também permitiu diversas outras manifestações de pulso, durando mais e menos tempo, toques acelerados com subdivisão do pulso, síncope, pausa e batidas no próprio pulso.

Uma variação deste jogo foi executada com a introdução de um segundo pandeiro, o improviso realizado em duplas. Se colocou a voz e a dupla de pandeiristas a cada vez, deveriam conversar e interagir, falando ao tocar. Apareceram falas ritmadas, toques silábicos, quando cada batida correspondia a uma sílaba pronunciada, falas desconexas do ritmo no pandeiro, que davam outro caráter à experimentação e ao jogo. Já havia sido realizado esse tipo de jogo com percussão corporal.

O jogo acontece em roda (Figura 16) com os instrumentos trocando de mãos ou com um aluno comandando, regendo e dando as diretrizes, como quando uma aluna sugere uma canção para as meninas e elas se entregam na ação, tocando e cantando (Figura 17), seno sucedida por meninos e todos juntos. Ou ainda, quando uma aluna mais velha surge ao passar pelo pátio da escola, para, assume a função e começa a reger (Figura 18).

Jogo da Regência



Figura 18: Jogo da Regência 1.

Fonte: Acervo do autor (2019).



Figura 19: Jogo da Regência 2.

Fonte: Acervo do autor (2019).

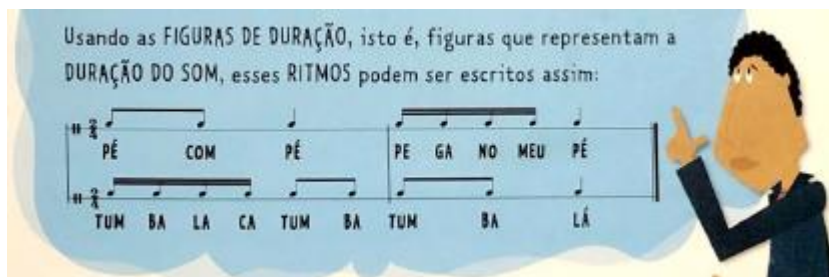


Figura 20: Tumbalacatumba.

Fonte: PERES; TATIT (2010, v. 4, p. 27).

O jogo rítmico Tum-ba-la-ca-tum-ba do grupo Palavra Cantada auxilia no acompanhamento e aprendizagem da música *Sopa*, o estudo do tempo e contratempo, adquiriu na escola nova dimensão, a regência. Percutir cada uma das frases rítmicas separadamente, primeiro com o corpo e em seguida cantando. Primeiro todos juntos na mesma frase “tum-ba-la-ca-tum-ba tum-ba lá” e depois na frase “pé com pé pe-ga no meu pé”.

As propostas seguintes iniciavam-se a partir da divisão da sala em meninas e meninos, direita e esquerda ou outra forma sugerida pelo grupo. Decidido o gestual básico, o jogo iniciava com um aluno regendo e determinando que grupo ficava com qual frase. Outros gestos foram criados e inseridos, aumentando o repertório.

O braço que comandava cada grupo era um indicador de intensidade: o gesto do silêncio, mão fechada. Um aluno cruzou os braços, gesto criado por ele no jogo, e ninguém entendeu. Ele explicou “trocar as frases”, daí gesto novo e já se podia trocar que grupo cantava o quê. Dessa forma brincavam e experimentavam as possibilidades. Foi nomeada uma cadeira para ser púlpito, para destacar o lugar do regente, como em uma orquestra. Daí, além da regência, fez parte o equilíbrio, a regência em dupla bem abraçadinhos e cada um tendo um braço regente para se auxiliarem no equilíbrio e trocarem as expressões da regência.

Na habitual roda de avaliação surgiram falas, “como é difícil ter atenção”, “ninguém faz silêncio”, “é difícil ser professor”, e foi explicado que maestro também é uma palavra usada para mestre, professor, regente da orquestra ou do coral, “gostei de mandar”.

Divisor



Figura 21: Cantando com o Divisor.

Fonte: Acervo do autor (2019).

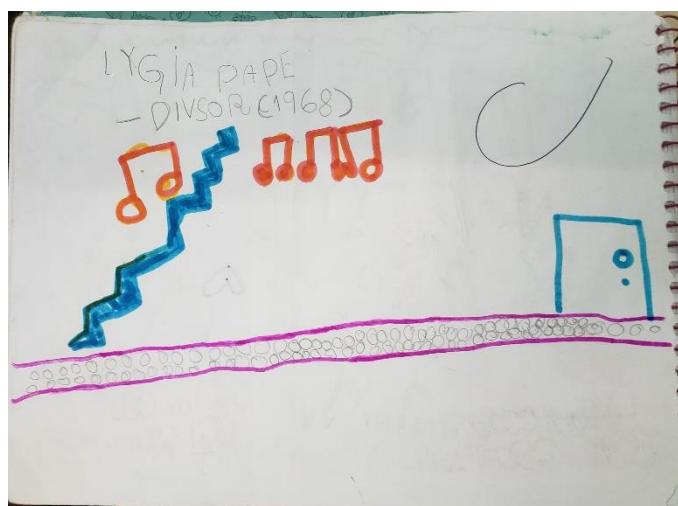


Figura 22: Registro Divisor²⁹.

Fonte: Acervo do autor (2019).

²⁹ Registro Divisor: o traço na imagem que pode ser identificado como um sinal de correto, foi realizado pela própria aluna com a caneta do professor, ela fez questão da representação, demonstrando uma cultura latente e presente do reforço positivo. Nas nossas aulas essas interferências não acontecem, não consideramos os trabalhos corretos ou errados, não fazemos marcações nos mesmo, e sim, como cada ação sendo entendida como o que foi possível naquele momento.

Das nossas sequencias exploratórias e de ocupação, foi trazida para a escola uma experiência de uma disciplina do mestrado proporcionada por colegas e baseada na obra *Divisor*³⁰, Pape (1968). Na aula foi mostrado o tecido com alguns buracos já feitos, estratégia para viabilizar que tudo acontecesse em apenas 45 minutos tempo da aula. Após o manuseio e o saciar da curiosidade, a proposta foi fazer outros furos, os alunos escolhiam o lugar e este era recortado. Depois de um tempo, e com diversos buracos a pergunta surgiu: “para que servem os buracos?” Foi proposta a exploração, alguns entravam por cima, outros colocavam apenas uma parte do corpo, um braço ou em pé no buraco, até que o tecido foi subindo e alguém colocou a cabeça e todos entravam e exploravam. Nesse dia, ainda na sala, brincou-se de cantar com as cabeças nos buracos.

Na aula seguinte, já com o tecido pronto e uma forma de uso consolidada, deu-se a ideia de andar com ele pela escola, passar a porta, fazer a curva, se aventurar na escada, também com curva, chegar no pátio, na quadra com muitos olhares adultos e de crianças, em trânsito para água ou banheiro, estranhando e tentando entender o que estava acontecendo. Em cada lugar, uma parada para cantar.

Quando da contextualização, foram mostradas fotos da autora do *Divisor* exposto e experimentado em outros lugares do mundo e um vídeo da experiência na disciplina de mestrado, na qual professor era aluno e experimentava sensações também novas. Nesse caso os alunos do mestrado saíram caminhando e cantando do IA-UNESP até dentro da estação de metrô Barra Funda. Em horário de pico, muitas percepções e provocações.

Surgiram na roda de avaliação percepções fundamentais sobre o fazer coletivo, a convivência - “ele me puxou”, tivemos que esperar” -, a forma como se pôde perceber o outro. Respeitar e caminhar juntos foi o alvo dos comentários. Muitas das colocações na roda de avaliação giraram em torno do gostei, sucinto e direto. O pensamento crítico é algo sempre em construção - gostei por quê? como? onde? A (Figura 21) traz o registro de uma aluna sobre a atividade.

30 Na obra *Divisor* (1968), o público preenche um pano de 30 por 30 metros, colocando a cabeça nas várias aberturas criadas para esse fim [...]. De alguma forma, a obra *Divisor* une os participantes, formando um corpo só com muitas cabeças (e pensamentos, talvez). Para movimentar-se, esse corpo precisa de negociação, ação coletiva, materializando uma experiência viva de alteridade. Como dividir espaços e movimentos com os outros? Que espaços políticos somos capazes de construir nos dias atuais? Seria possível pensarmos essas questões nos espaços pedagógicos que habitamos como professores? Disponível em: <https://www.ufrgs.br/artevera/?p=1016>. Acesso em: 5 jul. 2020.

Koi Txangaré



Figura 23: Canto Koi Txangaré, na sala dos professores.

Fonte: Acervo do autor (2019).



Figura 24: Apreciação: instrumentos indígenas.

Fonte: Acervo do autor (2019).

Aprende-se uma música do povo indígena Suruí, apreciada na interpretação do grupo Mawaca, que a arranjou³¹. A descrição do significado da canção com tradução aproximada consta do *blog* de Magda Pucci³². A letra a seguir, foi retirada de Prieto e Pucci (2008, p. 18-19):

Koi txangaré, Koi txangaré,
Koi txangaré,
Xiri pa ma
Koi txangaré, Koi txangaré,
teme a pa mã mm
Koi txangaré, Koi txangaré,

Vou matar você (Vou pegar você)
Vou comer seu fígado com milho torrado
Vou comer carne crua também
Vou comer pedaço de carne crua...

A Figura 23 registra os alunos na sala dos professores explicando a letra e a história da tribo Suruí, o que acontecia após a parte cantada da ocupação. A música foi apresentada nas salas de aulas do 3º e 4º ano, e na secretaria da escola cantada sempre nas duas línguas, primeiro em Paiter Suruí e em seguida em português. Com esta as expressões de susto no público ficavam claras. Ouvia-se, por exemplo, “o que o professor está ensinando?” os próprios alunos explicavam a origem antropofágica da letra e o significado “era uma canção de guerra”, “virou canção de ninar”.

Também foi possível apreciar e experimentar a sonoridade de diversos instrumentos musicais indígenas do acervo do professor, adquiridos durante viagem ao 29º Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil (Confaeb), em Manaus/AM, 2019. As expressões dos alunos traduziam o momento, que ia da ansiedade de chegar à sua vez de manuseá-los, a felicidade de explorar os sons, cores e texturas de cada um, cada instrumento e cada criança.

³¹Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Dl6-nBsh938>. Acesso em: 8 mar. 2020.

³² “Koi tchangaré é um canto de guerra e morte de um ritual antropofágico entre índios brasileiros, hoje cantado pelos Suruí. Os índios “estrangeiros” (provavelmente os Zoró ou os Cinta-Larga) prepararam uma grande festa para dançar e invocar os espíritos, os goranei e goanei, e, depois, matar quase todos os membros da tribo Suruí. As mulheres dos índios atacados, tomadas como cativas, para se verem livres do inimigo, fogem para o mato, andando de costas como Curupira. O mais interessante dessa história é que o canto, que era do inimigo, foi incorporado ao repertório dos Suruí e hoje é cantado para as crianças como uma ameaça sutil, quase uma brincadeira, para que elas se comportem. Seria o “Bicho papão vem te pegar” dos Suruí.” Disponível em: <https://magdapucci.wordpress.com/2006/12/23/a-voz-e-a-pedra-rupestres-sonoros-do-mawaca/>. Acesso em: 8 mar. 2020.

A Teia

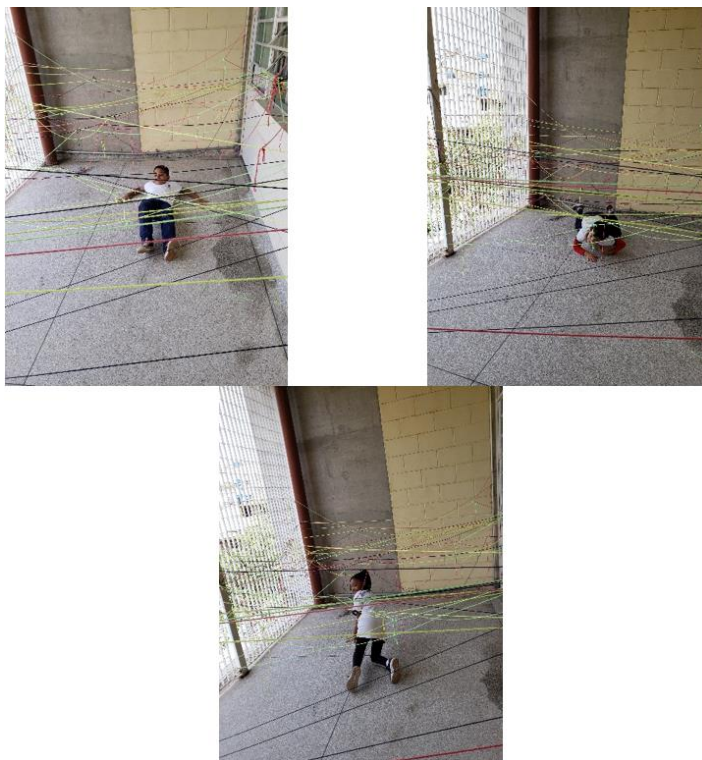


Figura 25: Dançando na teia 1.

Fonte: Acervo do autor (2019).



Figura 26: Dançando na teia 2.

Fonte: Acervo do autor (2019).



Figura 27: Registrando a teia.

Fonte: Acervo do autor (2019).



Figura 28: Confeccionando e explorando as aranhas.

Fonte: Acervo do autor (2019).

Com o Jogo da Teia ou Jogo da Aranha trabalhamos as quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, teatro e música). Iniciou-se com a música “a Dona Aranha subiu pela parede...” do repertório infantil e de domínio público. Passou-se rapidamente ao desenho de teias no caderno de arte. Confeccionaram-se aranhas como a Figura 28, e cantaram a subida destas aranhas pelas paredes da escola. Com linhas de algodão criou-se uma enorme teia e passou-se a explorar os planos baixo, médio e alto nas movimentações da aranha, como será que a aranha dança? Ela sorri? Chora? Fica brava? E assim por diante explorando expressões e movimentações. As músicas utilizadas com a dança e o teatro, tiveram a função de conhecer e compartilhar repertórios e canções do mundo, sendo que nós sugeríamos músicas dos períodos romântico, clássico e diferentes estilos: rock, jazz, choro, temas de filmes e sugestões dos alunos.

Criou-se, através da aranha uma teia que permitiu diferenciar as linguagens artísticas e ao mesmo tempo conectá-las.

As teias foram criadas dentro das salas de aula, entre fileiras de carteira, colocada no início da aula e retirada ao final. Posteriormente, colocada como uma instalação em uma varanda de acesso restrito (Figuras 25 e 26). Esta foi desconstruída mais de uma vez por alunos do outro período, outra por funcionários que não entenderam o porquê daquele emaranhado. Quando, coletivamente, se desmontou a teia, foram cortados os fios em pedaços e voltou-se ao caderno de arte, construindo imagens relacionados ao que foi vivenciado, a partir de colagem.

Quando colocadas entre carteiras dentro da sala de aula, devido ao inverno e à impossibilidade de ocupar outros espaços, foram ouvidas críticas de como a aula de artes desfigurava o papel da sala de aula, desconstruía a organização imposta e como isso afetava os alunos – nesse caso, e para ação do professor regente, negativamente. Para a compreensão dos objetivos da disciplina, um indicador de objetivos atingidos quanto à ocupação do espaço –, desconstruir com vistas a ressignificar, dar novas formas de pertencimento e interação no espaço.

Voltando a cantar a Dona Aranha, já não era a mesma aranha.

Sobre a Produção

A tarefa de realizar a curadoria das imagens, exigiu muito desapego, muitas imagens, que imagens escolher? Deixar o aluno ou aluna de fora? Quais critérios?

Enfim, com enorme acervo de imagens - muitas se repetem em turma diferentes -, logicamente não idênticas, se repetem pelo fato de se relacionarem a mesma proposta de jogo/atividade. Foi selecionada, com muita dificuldade, uma turma em detrimento das outras para evitar redundância de contextos, embora como cada imagem deve ser lida e compreendida pelo recorte de seu momento, ela é única, e a escolha de uma sempre exclui tantas outras. Lembrando, a pesquisa ocorreu com três turmas de 1º ano.

A maior parte das imagens foram registradas com uso de um telefone celular. Muitas vezes a tentativa foi de efetuar o registro sem a percepção dos alunos, para que mantivessem a concentração e focassem a atividade. Pensando na perspectiva do registro, muitos momentos se perdem, pois, em uma aula havia incontáveis situações que requeriam a presença do professor atuando, participando e mediando.

Dos jogos usados durante o momento da chamada, havia os de vocabulário, aliando pulso e rima. O aluno respondia sua presença a partir da sugestão de um nome de fruta, alimento, nome de uma pessoa de que gostasse, de um lugar. Assim, as possibilidades eram inúmeras: alguma palavra que rimasse, um movimento corporal, um som ou sequência de sons, gesto e silêncio. Depois que os alunos pegavam o ritmo, um aluno propunha e fazia a chamada e outros respondiam. Foi divertido, trabalhou-se com imaginação e criatividade.

Dessas atividades já haviam surgido batalhas de rap, apresentações de dança, música, registros dos aspectos criativos ou mesmo uma cena. O jogo da chamada, que era um aquecimento, em alguns momentos, ganhou todo o tempo da aula, pois o envolvimento dos alunos acabou por determinar isso, acontecendo de forma natural, tendo apenas que mediar o que envolvia respeito e responsabilidade sobre o que vai acontecer. O próprio jogo de aquecimento configurou, replanejou e redimensionou a aula.

Uma forma para a chamada que foi muito apreciada, deu-se com a regra de não produção sonora vocal: responder com algum som percussivo no corpo ou em objetos do espaço, batendo, rangendo, friccionando as palmas da mão. Às vezes, variando com sons vocais, mas sem uso de palavras.

Com o apoio do violão realizou-se chamadas em que o aluno falava seu nome e o professor cantava com o apoio de algumas notas melódicas: três notas musicais, DÓ a MI, ou cinco notas, DÓ a SOL, por exemplo, ou arpejos maiores e menores, demorando mais em alguma vogal, passando por ela com diversas notas e todos repetiam. No início do ano, isso auxilia na aprendizagem dos nomes de cada um. Variou-se também com estilo musical, para cada nome um estilo, e o corpo, então, não conseguia ficar parado.

Com este corpo em movimento chegamos às considerações finais.

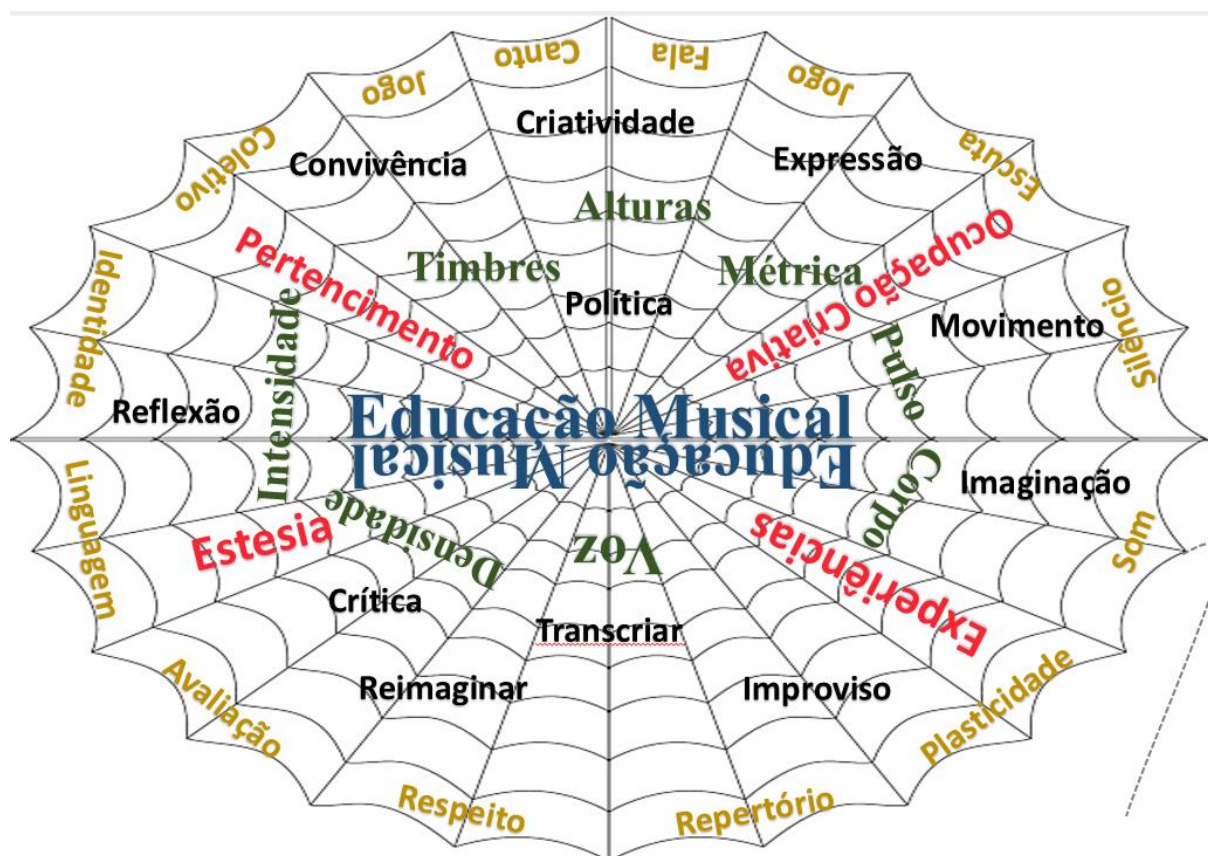


FIGURA 29: Mapa: palavras que acompanham o jogo da educação musical.

Fonte: Elaborada pelo autor (2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando em música poderíamos ter nominado a introdução como “motivo-tema”, fazendo referência aos aspectos musicais do termo, onde motivo ou motivos são fragmentos de ideias musicais que vão se combinando, relacionando e dando corpo a um tema que em muitas composições representam a ideia principal a ser trabalhada.

O desenvolvimento representa um processo no qual o material fornecido em cada motivo é analisado e revirado em todas as direções, com direito a contrapontos e harmonias, com uso de consonâncias e dissonâncias. Aqui viu-se no desenvolvimento uma profusão de motivos, como uma reexposição de ideias e conceitos, materiais musicais utilizados como preparação e consequente exposição dos prováveis encadeamentos, de forma a reconfigurar toda a seção musical.

As considerações finais poderiam se chamar “coda”, que representa uma seção onde se termina uma música. Nesta seção o compositor ou arranjador poderá ou não utilizar ideias musicais já apresentadas ao longo da composição. Utilizou-se esta analogia para chegar à coda do presente trabalho, com todos os movimentos e danças, andamentos contrastantes e partes que compõe a suíte, afinal dar aulas constitui diariamente um arranjo em elaboração.

Em música o estudo do contraponto é sistematizado em espécies, onde cada uma tem suas características que definem a ordenação e organização dos encontros e desencontros melódicos e harmônicos que, por si só, não representa um ponto contrário, ele é uma posição que entra em consonância ou dissonância, que dá movimento, tem independência e autonomia em sua linha ou linhas, voz ou vozes. Como técnica repleta de regras de condução, surge em suas dificuldades de resolução de caminhos as formas de romper, justificar a nota e a nova direção dada à melodia.

Na escola o contraponto está situado em todas as relações entre professores, professores e alunos, gestão, disciplinas e os tempos e espaços de convivência. Ponto e contraponto se identificam também como forma rizomática de compreensão dos encontros e linhas de fuga. A analogia com a Fuga³³ enquanto forma musical se faz presente, por ser uma das mais complexas formas de escrita e que exige maior domínio da técnica.

³³ Fuga é uma técnica de composição caracterizada pela imitação sistemática de um tema principal (chamado sujeito), ao soar simultaneamente linhas melódicas (contraponto)... Em sua complexidade matemática, formalidade, simetria e variedade, a fuga mantém o interesse de compositores, intérpretes e ouvintes da música

Na fuga, enquanto forma musical as linhas ou vozes contém regras de tratamento e compreendem uma grande séries de conexões que se dão nos pontos e contrapontos. Ao trazer esta analogia para a sala de aula, podemos de acordo com Sabino (2016, p. 762), “investigar as linhas, os nós, os traçados que contêm as relações, os espaços, os alunos e as matérias”, os pontos que surgem dos cruzamentos não são pré-estabelecidos nem pré-determinados, os caminhos e aprendizagens oferecem novas direções e linhas de fuga, como em uma forma rizomática, a qual, segundo Gallo (2017, p. 77), “embora seja estratificado por linhas, sendo, assim, territorializado, organizado etc., está sempre sujeito às *linhas de fuga* que apontam para novas e insuspeitas direções”.

Estas novas direções, rizomáticas em essência surgem de uma fala, apontamento, expressão ou sentimento que pode ser de um aluno ou vários, criando novas conexões e propondo linhas de fuga ao jogo da educação musical.

Desta forma e ainda anterior ao encontro da educação musical praticada na escola em relação às questões da pesquisa, foi preciso tratar da terminologia, palavras utilizadas em amplo espectro que corriam o risco de cair no senso comum. Os capítulo 1 e 2 tratam de atender essa demanda, trazendo a contextualização da escola, aspectos da educação musical, e o significado de corpo, estesia, vivência e experiência, pertencimento, ocupação criativa, afeto, imaginar e criar, em meio ao emaranhado de definições, autores e conexões que foi estabelecido ao longo do texto.

Muitas destas palavras já povoavam e direcionavam as leituras e estudos desde o levantamento bibliográfico, revisão de literatura e fundamentação teórica, fases em que a busca por publicações e autores refletia os anseios e incômodos da prática em sala de aula. Pode-se observar que muitas das palavras que constam da Figura 30 a seguir, também estão presentes nas Figuras 2 e 3, que representam nuvens de palavras do levantamento bibliográfico/revisão de literatura e fundamentação teórica respectivamente.

O papel e a importância da criatividade na segunda questão se relaciona com o desenvolvimento e apropriação do tempo de reimaginar e transcriar ligados ao nosso fazer coletivo, onde parar, escutar e fazer som interagem dinamicamente no tempo e espaço das ações de ocupação criativa e pertencimento, com empoderamento e transformação do espaço escolar. Através das ações que envolvem a movimentação pela ocupação criativa, transforma-se a compreensão de escola como espaço de convivência, com lugar das brincadeiras, jogos, interações, atenção à diversidade e às diferenças, pensamento crítico e autonomia.

O jogo sonoro-musical é um dos elementos chave para construir uma Educação Musical focando o desenvolvimento humano, tornou as experiências imaginativas e de apropriação do espaço escolar em um movimento que afeta, acolhe, dialoga e cria vínculo. Ir ao hall, espaço entre salas, e fazer um jogo de canto e percussão corporal, parar e cantar na escada, ou cantar vestindo e incorporando o Divisor, Pape (1968), resulta em conexões com as pessoas e o ambiente, algumas salas fecham as portas, outras abrem, permitem que alunos saiam para ver, acompanhar e até se vestir e incorporar como entrar no jogo, percepção presente nas falas das crianças.

Chegou-se a descobertas coletivas em meio a teias de possibilidades, partindo da rotina de trabalho, das aulas organizadas em momentos, onde tanto seu início como seu término acontecem em roda, como forma de perceber a si e ao outro, do olhar e do escutar. No início há o aquecimento corporal e vocal, e no final das aulas uma palavra sobre a aula também é um exercício de participação e de escuta, mesmo que muitas vezes a palavra ou fala não tenha sentido direto com a aula, reserva-se um tempo da aula para essa atividade. Parar, respirar, nem sempre no mesmo local onde a aula iniciou, tempo de escutar, aguardar o próximo encontro e refletir.

Durante as aulas, movimento, deslocamento no espaço, aparece a produção resultante, rende um momento de expressão. Se canta e se joga com os elementos vivenciados nos demais espaços da escola, com isso buscamos um sentido de ocupação criativa e de pertencimento. Desconstrói-se e reconfigura-se os usos e hábitos dos espaços escolares, viabiliza diálogos, olhares e percepções novas.

Esta pesquisa não tem o objetivo de configurar-se método, e sim contaminar com a riqueza das experiências em educação musical na esfera pública evidenciando as potencialidades ao valorizar o aluno, a imaginação, a criatividade, a convivência e o acolhimento, respeito à diversidade e às diferenças, resgatar o tempo de parar, sentir e escutar a si e aos outros como prerrogativa para uma musicalidade e humanidade. Encontrar linhas de

fuga e se apropriar do espaço de forma crítica, ele é público e todos tem direito ao pertencimento, a interagir e afetar sendo afetado.

Os dois anos deste mestrado profissional tornaram possíveis muitos encontros e experiências formativas, de qualidade imensurável, que afeta diretamente o modo de estar, ser, pensar, imaginar e sentir a sala de aula.

A educação musical importa, a linguagem musical importa, mas o movimento proporcionado na educação musical precisa estar ligado às questões sensíveis, humanas, éticas e críticas em contrapartida à lógica neoliberalista que nega o outro quando pensa só em si, não reconhecer a dor do outro e não tem empatia.

Hooks (2013, p. 24), celebra “um ensino que permita as transgressões - um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade”. Com o mundo lutando para transformar o racismo e o sexismo estruturais, partilhar segundo Gallo (2017, p. 64) a educação menor como “um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência as políticas impostas; sala de aula como trincheira... como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias”, coletivamente em busca de novos agenciamentos.

Este novos agenciamentos constituem a forma de resistir e reexistir, percorrendo o árido terreno da arte-educação, demarcando e reocupando o espaço escolar como espaço criativo e colaborativo, espaço de um fazer musical que propicia experiências plenas de inclusão e afeto, como já dito, por ser e estar.

O fio condutor das ações em educação musical foi o da ocupação criativa do espaço escolar e o impacto foi direto nas formas de convivência e interação entre as crianças e entre professores. O afeto atravessou o ambiente de maneira geral, reclamações foram transformadas em afeto. Ressignificou, estetizou, movimentou, politizou, poetizou o encontro consigo e com o outro, no sentir, pensar e fazer arte.

O processo criativo envolvido nestas ações compreendem também o esforço de emancipação, o caminho da autonomia, de afirmar a vida e sair da paralisação que o sistema propõe, Gallo (2017) resistir ao presente, aprender a viver social e coletivamente, ao partir da vontade, do desejo, reimaginando e transcriando as relações em inúmeras conexões e reconexões, a cada vez, sempre diferente.

Faz-se necessário e urgente formas de educar que permitam o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade, como caminhos de resistência a esse sistema. Os

pensamentos crítico e criativo se constituem em uma forma de resistência, uma arma ante ao exercício do controle, Gallo (2017, p. 81) “educação menor age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle”.

Como um último adendo às considerações finais surge como uma reflexão a esta época de enfrentamento da pandemia de Covid-19 também na perspectiva educacional. No município de São Paulo foram criados por SME/SP, configurando um importante estágio do pensamento ao que se refere a política municipal de educação, cadernos de aprendizagem, para subsidiar as famílias e os professores como forma de dar continuidade as aulas e ao conteúdo. Mesmo ignorando as dificuldades enfrentadas pelas famílias, falta de acesso à internet, esgotamento, trabalho. Como estudar com falta de alimento, angústia, doenças, incluindo a própria da pandemia de Covid-19?

Nos cadernos de aprendizagem produzidos –, um específico para cada ano, com as disciplinas de Português, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas para o ensino fundamental I – cadê a Arte? Não se encontra. Será que fica clara a hierarquia das disciplinas pensadas por quem comanda a política pública?

Enquanto professor de arte, foi lido todo o material destinado a cada ano a fim de compreender, planejar e criar, aulas em plataformas diferentes que incluem o não estar junto presencialmente, novas formas de dar continuidade ao trabalho proposto na escola.

Foram produzidos diariamente e semanalmente vídeos propondo atividades que gerassem movimento dentro das casas dos alunos, envolvendo as famílias, expondo também a casa e família do professor. Diversas atividades que foram parar nas plataformas digitais³⁴ da escola, mostrando a importância do sentimento de pertencimento a empatia pela escola, a necessidade de ver e estar com os amigos, como os próprios comentários nas páginas de publicação.

Por fim, os subsídios teóricos vieram ao longo do mestrado e caminharam lado a lado com a prática da sala de aula, em uma interação dinâmica e intensa, do conviver e aprender com os alunos até os questionamentos, reflexões, estudos, trocas de experiências e transformações. Muito da prática da sala de aula tinha uma grande dose de intuição, e transformar e transcriar

³⁴ Atividade do Pé com Pé, baseada na canção do Palavra Cantada. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=608855453063229>. Acesso em: 5 jul. 2020.

essa intuição na interação com os estudos durante o mestrado, representou no processo da escrita, um movimento transformador, com diversas linhas de fuga, confirmando a presença da forma rizomática com a multiplicidade de percursos sempre abertos, potente em conexões, como o repetir diferente, de um mesmo jogo, mesma turma outro dia, mesmo dia outra turma, novas conexões.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário Raul de. **Ensaio sobre a música brasileira**. 3ª ed. São Paulo. Villa Rica; Brasília: INL, 1972.

ANDRÉ, Carminda Mendes; BAPTISTA, Ana Maria Haddad (orgs.). **Para o chão da sala de aula**. São Paulo: Editora Acadêmica, 2018.

ARANTES, Lucielle Farias. Didática desenvolvimental da subjetividade: uma proposta ao ensino de Música na escola. *In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM*, 23, 2017, Manaus. **Anais [...]**. Manaus: Abem, 2017. [14 p.] Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/congresso2017/cna/paper/view/2548/1427>. Acesso em: 6 mar. 2019.

BARBOSA, Ana Mae. Pesquisas em Arte-Educação: recorte sócio-político. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 30, n. 2, p. 291-301, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/Issue/921/382>. Acesso em: 19 out. 2019.

BEINEKE, Viviane. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 23, n. 34, p. 42-57, 2015. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/issue/view/40>. Acesso em: 6 mar. 2019.

_____.; FLOR, Gabriela; FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro de. O fazer musical infantil e a produção de material didático para crianças. *In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM*, 13, 2004, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: CBM, Unirio, 2004, p. 1090-1098. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2004.pdf. Acesso em: 13 fev. 2019.

BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. **Obras escolhidas**, Vol. 1, 3ª.reimp. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. Terceira reimpressão.

BOMFIM, Camila Carrascoza. Pensadores do início do século XX: breve panorama. *In: JORDÃO, G.; ALLUCI, R. R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A. M. (Coord). A música na escola*. Alluci & Associados Comunicações, São Paulo, 2012.

BRITO, Teca Alencar de. Educação Musical: território para a produção musical infantil. *In: ENCONTRO DA CANÇÃO LATINO-AMERICANA E CARIBENHA*, 6., Belo Horizonte: UFMG, 2003. Palestra. [4 p.] Disponível em: <https://pt.slideshare.net/joaomaria/educacao-musical-territorio-para-a-producao-musical-infantil-por-teca-alencar-de-brito>. Acesso em: 14 out. 2019.

_____. **Por uma educação musical do pensamento**: novas estratégias de comunicação. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/4900>. Acesso em: 22 jun. 2020.

_____. Por uma educação musical do pensamento: educação musical menor. **Revista da Abem**, Porto Alegre: Abem, v. 21, p. 25-34, mar. 2009a. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/issue/view/17>. Acesso em: 2 mar. 2019.

_____. A barca virou: o jogo musical das crianças. **Revista Música na Educação Básica**. Porto Alegre: Abem, v. 1, n. 1, out. 2009b, p. 11-22. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_meb.asp. Acesso em: 12 mar. 2019.

_____. **Um jogo chamado música**: escuta, experiência, criação, educação. São Paulo: Editora Peirópolis, 2019.

CAMARGO, Luis. In: STEFANI, Rosaly. **Leitura que espaço é esse?** São Paulo: Paulus Editora, 1997, p. 17.

CARVALHO, Dirce Helena Benevides de. O corpo na poética de Lygia Clarke e a participação do espectador. **Moringa**: Artes do Espetáculo, João Pessoa: UFPB, Departamento de Artes Cênicas, v. 2, n. 2, p. 131-141, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/moringa/article/view/11756>. Acesso em: 5 jun. 2020.

_____. **Cena contemporânea e escola básica**: experimentos teatrais realizados com alunos do ensino médio da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2016. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04112016-151327/pt-br.php>. Acesso em: 5 jun. 2020.

CORAZZA. Sandra, Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre-RS: Doisa, 2013.

COUTO, Ana Carolina Nunes do; SANTOS, Israel Rodrigues Souza. Por que vamos ensinar música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da educação musical escolar. **Revista OPUS**, Porto Alegre: Anppom, v.15, n.1, p. 110-125, jun. 2009. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/265/245>. Acesso em: 9 mar. 2019.

DALCROZE, Jaques Emile. **Le Rythme, la musique et l'éducation**. Buenos Aires: Ricordi, 1921.

DEL BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane. A educação musical escolar como um encontro entre musicologias e pedagogias: contribuições para a definição do campo da educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10, 2001. **Anais [...]**. Uberlândia: Abem, 2001 p. 159-165. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2001.pdf. Acesso em: 12 fev. 2019.

DELALANDE, François. **A música é um jogo de criança**; Tradução: Alessandra Cintra. São Paulo: Editora Peirópolis, 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia Vol. 1; Tradução: Ana Lúcia d Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante do tempo**: história da arte e anacronismo das imagens. Tradução Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

DUARTE, Rosangela; CARVALHO, Rosicler Trivelato de; FIORETTI, Elena; LUZ, Leonete Costa da. A prática da musicalização: uma atitude frente ao processo ensino-aprendizagem na 1ª série do ensino fundamental. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12, 2003. **Anais...** Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), 2003, p. 746-754. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2003.pdf. Acesso em: 13 fev. 2019.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 2000 234f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2000. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253464/1/DuarteJunior_JoaoFrancisco_D.pdf. Acesso em: 3 ago. 2019.

FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila. **Brincando e aprendendo**: um novo olhar para o ensino da música. São Paulo: Cultura Acadêmica: Editora Unesp, 2011.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A educação musical do século XX: os métodos tradicionais. In: JORDÃO, G.; ALLUCI, R. R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A. M. (coord). **A música na escola**. São Paulo: Alluci & Associados Comunicações, 2012.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Ciranda de sons**: práticas criativas em educação musical. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão; Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Sozinha eu não danço, não canto, não toco. **Revista Música na Educação Básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 23-35, out. 2009. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_meb.asp. Acesso em: 12 mar. 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez Editora, 1989.

_____. **Política e Educação**: ensaios. 5 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Vanda Bellard, org. **Horizontes da Pesquisa em Música**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. **Obras escolhidas**, v. 1. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **La improvisación musical**. Buenos Aires: Ricordi, 1987.

_____. **Estudos de psicopedagogia musical**. Tradução: De Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

_____. **Pedagogía musical**: dos décadas de pensamiento y acción educativa. Buenos Aires: Lumen, 2002.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2017.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-posições**. Campinas: Unicamp, Faculdade de Educação, v. 22, n. 2, p. 72-92, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000200007>. Acesso em: 7 jun. 2020.

GODINHO, José Carlos. O corpo na aprendizagem e na representação mental da música. In: ILARI, Beatriz Senoi, (org.) **Em busca da mente musical**: ensaios sobre os processos cognitivos em música: da percepção à produção. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

GÓES, Raquel Santos. A música e suas possibilidades no desenvolvimento da criança e do aprimoramento do código linguístico. **Revista do Centro de Educação a Distância**. Florianópolis: CEAD/UDESC, v. 2, n. 1, p. 27-43, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/udescvirtual/article/viewFile/1932/1504>. Acesso em: 12 jun. 2020.

GONZÁLEZ, Maria Inés Ferrero; FURNÓ, Silvia Cristina; LANFRANCHI, Ana del Valle Llabra de; QUADRANTI, Rosa Alicia. **Planeamiento de la enseñanza musical**: guía para el maestro. Buenos Aires: Ricordi, 1980. Coordinación musical de Violeta Hemsy de Gainza.

GREENE, Maxine. **Releasing the imagination**: essays on education, the arts and social change. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade; tradução: de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IKEDA, Alberto. Prefácio. In: FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila. **Brincando e aprendendo**: um novo olhar para o ensino da música. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, 2011.

JORDÃO, Gisele; ALLUCI, Renata R.; MOLINA, Sergio; TERAHATA, Adriana Miritello (coord.). **A música na escola**. São Paulo: Alluci & Associados Comunicações, 2012.

KATER, Carlos. Por que música na escola? - algumas reflexões. In: JORDÃO, G.; ALLUCI, R. R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A. M. (coord). **A música na escola**. São Paulo: Alluci & Associados Comunicações, 2012.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Anped, v. 22, n. 69, p. 429-452, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017226922>. Acesso em: 21 abr. 2020

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Pedagógica e Universitária, 2018.

MÁRSICO, Leda Osório. Educação musical: o experienciar antes do compreender. A criatividade e o exercício da imaginação. **Revista OPUS**. Porto Alegre: Anppom, v. 1 dez, p. 52-59, 1989. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/6/11>. Acesso em: 9 mar. 2019.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD Educação, 2010.

_____.; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste; FARIA, Alessandra Ancona de; LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. **Formação de educadores: contaminações interdisciplinares com arte na pedagogia e na mediação**. São Paulo: Terracota Editora, 2019.

MED, Bohumil. **Teoria da música**. 4 ed., Brasília: Musimed, 1996.

MELLO, Guiomar Namó de; DALLAN, Maura Chezzi; GRELLET, Vera. Por uma didática dos sentidos: transposição didática, interdisciplinaridade e contextualização. In: MELLO, Guiomar Namó de. **Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?** São Paulo: Artmed, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MOSCA, Maristela de Oliveira. Orrf-Schulwerk e a fábula: aprender música fazendo música. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 18., 2009, Londrina: **Anais [...]**. Londrina: UEL, UEM, 2009, p. 970-976. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abem_2009.pdf. Acesso em: 13 fev. 2019.

NATTIEZ, Jean-Jacques. **Music and Discourse: toward a semiology of music**. Tradução: Carolyn Abbate. New Jersey: Princeton Press, 1990.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2017.

PERES, Sandra; TATIT, Paulo. **O livro das brincadeiras musicais da palavra cantada – v.1 e 4**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2010.

PIEKARSKI, Teresa Cristina Trizzolini; LÜDERS, Valéria. Conceitos vigotskianos e a aprendizagem musical no contexto escolar. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 21, 2013, Pirenópolis. **Anais [...]**. Pirenópolis: UNB, 2013, p. 644-652. Disponível em:

http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abemcongresso_2010_parte2.pdf. Acesso em: 16 fev. 2019.

PRIETO, Heloisa; PUCCI, Magda. **De todos os cantos do mundo**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.

RACHEL, Denise Pereira. Cartografando as performances do professor. *In*: ANDRÉ, C. M.; BAPTISTA, A. M. H. (Orgs.). **Para o chão da sala de aula**. São Paulo: Editora Acadêmica, 2018.

REIS, Jonas Tarcísio. A paisagem sonora e a história sonorizada: reflexões a partir de uma experiência de estágio no ensino fundamental. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 19, 2010, Goiás. **Anais [...]**. Goiás: UFG, 2010, parte 1, p. 317-325. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abemcongresso_2010_parte1.pdf. Acesso em: 15 mar. 2019.

RIOS, Diga; VALENTIR, Milene. Poeticidade. *In*: MARTINS, M. C.; FARIA, A. A. de; LOMBARDI, L. M. S. S. **Formação de educadores**: contaminações interdisciplinares com arte na pedagogia e na mediação. São Paulo: Terracota, 2019.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus Editorial, 1982.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**: práticas dramáticas e formação. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2009.

SABINO, Kelly. Pensar em situações e transcriar: notas para um ensino de arte outro. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 26, 2016, Boa Vista: Universidade Federal de Roraima. **Anais [...]**. Boa Vista: UFRR, 2016, p. 755-764. Disponível em: <http://ufrr.br/confaeb/index.php/anais/category/4-artes-visuais?download=47:sabino-kelly&start=20>. Acesso em: 12 jun. 2020.

SANTOS, Fátima Carneiro dos. A criança, a cidade e a paisagem sonora: uma proposta para a ampliação da ideia de música. *In*: BRITO, T. A. de. **Um jogo chamado música**: escuta, experiência, criação, educação. São Paulo: Editora Peirópolis, 2019.

SAWAIA, Bader Burihan. Exclusão ou inclusão perversa? *In*: **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social; 3 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001a.

_____. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. *In*: **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social; 3 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001b.

SEKEFF, Maria de Lourdes. Música e (na) educação. *In*: ENCONTRO DA ANPPOM, 13, 2001, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2001, v. 1, p. 328-335. Disponível em: https://antigo.anppom.com.br/anais/anppom_2001_1.pdf. Acesso em: 1 mar. 2019.

SILVA, Valéria Carvalho da. A consciência corporal no processo da educação musical. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12, 2003, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis:

UDESC 2003, p. 834-839. Disponível em:
http://abemeducacaomusical.com.br/anais_abem.asp. Acesso em: 12 fev. 2019.

SPOSATI, Aldaiza. **Mapa da exclusão/inclusão social do município de São Paulo - III**: São Paulo: PUC-SP, Inpe, Cedest, Cruzeiro do Sul Educacional, 2010. Não paginado. Disponível em: Disponível em:
https://ceapg.fgv.br/sites/ceapg.fgv.br/files/u60/relatorio_-_mapa_da_exclusao_social_-_sposati.pdf. Acesso em: 4 mai. 2020.

STEFANI, Rosaly. **Leitura, que espaço é esse?**: uma conversa com educadores; São Paulo: Paulus Editora, 1997.

STRAZZACAPPA, Marcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedest**. Campinas: Unicamp, ano XXI, nº 53, 2001, p. 69-83. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000100005>. Acesso em: 5 jun. 2020.

TARGAS, Keila de Mello; JOLY, Ilza Zenker Leme. A música integrada à sala de aula numa perspectiva de formação continuada para professores dos anos iniciais do ensino fundamental: redimensionando a prática pedagógica. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 13, 2004. **Anais [...]**. Editora Rio de Janeiro: CBM/CEU, Unirio, Abem, 2004, p. 552-559. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2004.pdf. Acesso em: 13 fev. 2019.

TORRE, Ana Lia Della; MENDES, Adriana Nascimento do Araújo. Manual de brincadeiras: uma releitura para a aplicação das atividades nas aulas de música. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 21, 2013. **Anais [...]**. Pirenópolis: Abem, 2013, p. 1287-1296. Disponível em:
http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf. Acesso em: 23 fev. 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução: João Pedro Fróis. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi, 2 ed. Porto Alegre: Bookman Editora, 2001.

ZAGONEL, Bernadete. **Brincando com a música na sala de aula**: jogos de criação musical usando a voz, o corpo e o movimento. Curitiba: Editora Ibex, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Levantamento Bibliográfico e Revisão de Literatura

ANAIS DA ABEM

Título	Autor(es)	Resumo	Palavras-chave	Instituição
X ENCONTRO ANUAL DA ABEM <i>Educação Musical Hoje: múltiplos espaços, novas demandas profissionais.</i> Uberlândia- MG, 07 a 11 de outubro de 2001.	Luciana Del Ben Liane Hentschke	A educação musical escolar como um encontro entre musicologias e pedagogias: contribuições para a definição do campo da educação musical	-----	UFRGS
XI ENCONTRO ANUAL DA ABEM <i>Pesquisa e formação em Educação Musical.</i> Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal- RN, 08 a 11 de outubro de 2002.	-----	-----	-----	-----
XII ENCONTRO ANUAL DA ABEM <i>Políticas Públicas e Ações Sociais em Educação Musical.</i> Universidade do Estado de Santa Catarina / UDESC Florianópolis - SC, 21 a 24 de outubro de 2003.	Valéria Carvalho da Silva	A consciência corporal no processo da educação musical Resumo: O presente trabalho refere-se a um estudo sobre a consciência corporal e sua aplicação na prática da educação musical. Buscamos fundamentar nosso estudo nos pressupostos educacionais e filosóficos do pedagogo musical Jaques Dalcroze, cuja essência está na escuta consciente, na euritmia, que consiste na busca do movimento musical do corpo humano. Sua metodologia desenvolve-se através de movimentos corporais conscientes e expressivos. Enfocamos também, o ensino da música enquanto um contínuo processo voltado para o desenvolvimento dos esquemas de percepção, expressão e pensamento.	música educação corporeidade	UFRGN

XII ENCONTRO ANUAL DA ABEM <i>Políticas Públicas e Ações Sociais em Educação Musical</i>. Universidade do Estado de Santa Catarina / UDESC Florianópolis - SC, 21 a 24 de outubro de 2003.	Rosangela Duarte Rosicler Trivelato de Carvalho Elena Fioretti Leonete Costa da Luz	A prática da musicalização: uma atitude frente ao processo ensino-aprendizagem na 1ª série do ensino fundamental Resumo: O projeto de pesquisa objetiva desenvolver experiências didáticas e metodológicas sobre o processo da educação musical na 1º série do Ensino Fundamental, a partir da vivência, apreensão e expressão do fato sonoro mediante voz, ritmo, percepção auditiva, expressão corporal, criação - improvisação e a leitura - escrita. É uma proposta de atividades pedagógicas musical para professores, a serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem de crianças, inerentes ao contexto da Educação Básica. A investigação científica pedagógica a ser realizada é experimental e está caracterizada por elementos do tipo exploratório e descritivo. Com estes elementos examinaram-se os aspectos teóricos sobre o objeto de estudo, assim como o próprio objeto de estudo em seu campo de ação. Serão considerados os elementos dos paradigmas histórico-cultural e qualitativos, no que tange ao processo de diagnóstico da prática da musicalização no processo ensino-aprendizagem na 1ª série do Ensino Fundamental. Com este trabalho pretende-se contribuir para o desenvolvimento do processo ensino - aprendizagem, onde o professor possa ser desafiado a aplicar novas metodologias.	Musicalização ensino-aprendizagem metodologia	UFRR
XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM Conservatório Brasileiro de Música (CBM), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO) Rio de Janeiro, 18 a 22 de outubro de 2004.	Keila de Mello Targas Ilza Zenker Leme Joly	A música integrada à sala de aula numa perspectiva de formação continuada para professores dos anos iniciais do ensino fundamental: redimensionando a prática pedagógica Resumo: Esse trabalho apresenta resultados alcançados por meio de uma pesquisa, já concluída, realizada numa escola pública da cidade de São Carlos, cujo principal objetivo foi verificar que contribuições um programa de formação continuada para professoras das séries iniciais do ensino fundamental pode trazer para o desenvolvimento dessas professoras e seus alunos no sentido de desenvolver habilidades e a reflexão como parte do processo de ensino-aprendizagem e da prática pedagógica. De que maneira possibilita um contato com a música por parte do professor unidocente e o quanto isso pode ser importante no cotidiano da sala de aula em termos de um redirecionamento da prática pedagógica. Como resultados, destacamos que o programa de formação continuada desenvolvido, de fato, mostrou ser um importante instrumento para o incentivo de novas	-----	UFSCar

		aprendizagens docentes, o desenvolvimento da prática reflexiva e uma nova maneira de perceber a educação musical.		
XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM Conservatório Brasileiro de Música (CBM), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO) Rio de Janeiro, 18 a 22 de outubro de 2004.	Viviane Beineke Gabriela Flor Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas	O fazer musical infantil e a produção de material didático para crianças Resumo: O uso de brincadeiras cantadas no ensino de música é um dos temas do projeto Produção de Material Didático para o Ensino da Música na Escola, que integra o Programa NEM - Núcleo de Educação Musical da UDESC. A produção de arranjos e composições sobre parlendas, jogos de mãos e copos enfoca a simplicidade de materiais sonoros - voz, corpo, copos - podendo assim ter diversas possibilidades de utilização em sala de aula. O uso de brincadeiras do próprio universo das crianças é uma forma de valorizar e integrar o saber infantil, tornando a criança um agente importante na construção do conhecimento. A participação de alunos da graduação no projeto complementa a formação dos futuros professores, para que tenham autonomia de produzir seu próprio material didático. Os arranjos produzidos já estão sendo utilizados em escolas por professores de música, professores unidocentes e estagiários do Curso de Licenciatura em Música.	-----	UDESC
XIV ENCONTRO ANUAL DA ABEM <i>Educação Musical e Diversidade: espaço e ações profissionais.</i> Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 25 a 28 de outubro de 2005.	-----	-----	-----	-----
XV ENCONTRO ANUAL DA ABEM <i>Educação Musical: produção científica, formação de professores, políticas públicas e impactos na sociedade.</i> Universidade Federal da Paraíba (UFPB) João Pessoa, 17 a 20 de outubro de 2006.	-----	-----	-----	-----

XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM - Congresso Regional da ISME na América Latina. <i>Educação Musical na América Latina: concepções, funções e ações.</i> Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) Campo Grande, 8 a 11 de outubro de 2007.	-----	-----	-----	-----
XVII ENCONTRO ANUAL DA ABEM <i>Diversidade musical e compromisso social: o papel da educação musical.</i> Universidade Estadual Paulista de São Paulo – Instituto de Artes São Paulo, 8 a 11 de outubro de 2008.	-----	-----	-----	-----
XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM - 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical <i>O ensino da música na escola: compromissos e possibilidades.</i> Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual de Maringá. Londrina, 6 a 9 de outubro de 2009.	Maristela de Oliveira Mosca	Orff-Schulwerk e a fábula: aprender música fazendo música Resumo: Orff-Schulwerk não é uma metodologia de ensino de música, e sim uma filosofia que busca a vivência e o deleite em participar e fazer sua música. Este relato de experiência objetiva demonstrar os procedimentos e estratégias a partir da narrativa de uma fábula, que impulsiona a criação musical com alunos da Escola de Educação Básica. Encontramos na ludicidade e prazer em realizar a chave para uma Educação Musical significativa, que busca acima de tudo a formação do ser, tendo na linguagem musical o propósito e oportunidade de convívio em grupo, de trabalho solidário e aprendizagem musical. O foco de nossa proposta são os educandos fazendo a sua música, podendo pela prática coletiva, pelas descobertas e auxílio mútuo, crescerem enquanto aprendentes, revelando em sua corporeidade a expressão musical. Neste percurso de (re)fazer e (re)criar significamos conceitos e avançamos em nossos conhecimentos musicais. O educador, enquanto dinamizador e instigador do processo se coloca na postura de aprendente junto a seus educandos, percebendo as relações do fluir no fazer musical em grupo, nas aprendizagens do grupo, na atenção aos seres que pretendemos formar.	Orff-Schulwerk Educação Musical Corporeidade	UFRN

XIX ENCONTRO ANUAL DA ABEM <i>Políticas Públicas em Educação Musical: dimensões culturais, educacionais e informativas.</i> Universidade Federal de Goiás. Goiás, 28 a 1 de outubro de 2010 – parte 1	Jonas Tarcísio Reis	A paisagem sonora e a história sonorizada: reflexões a partir de uma experiência de estágio no ensino fundamental Resumo: Este trabalho busca analisar uma experiência de estágio em música. Neste artigo, discutimos reflexivamente as implicações do desenvolvimento de atividades de criação musical e exploração de instrumentos musicais construídos a partir de sucata. Discorremos sobre uma atividade de criação de uma história sonorizada em grupo. Essa empreitada educativo-musical ocorreu no âmbito da educação básica, com turmas de ensino fundamental de uma escola municipal de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul. A base teórica que embasa o trabalho advém do entrecruzamento de saberes da área de Educação, Sociologia, Psicologia da Música e, Educação Musical. Os principais autores utilizados foram: Becker (2001), Kebach (2008), Maffioletti (2005), Lorenzi (2007), Freire (1996) e Schaffer (1991). Nessa perspectiva, o texto busca contribuir com a área dos estudos que envolvem a criação musical, a conscientização acerca da poluição sonora à qual estamos expostos constantemente no mundo hodierno, e a criação de paisagens sonoras como alternativa viável de se abordar a música e seus elementos formadores, bem como aspectos históricos da música através de um ensino musical que tem o aluno como foco central, sendo este sujeito <i>na e da</i> ação: produtor do seu conhecimento.	ensino fundamental paisagem sonora história sonorizada	UFRGS
XIX ENCONTRO ANUAL DA ABEM <i>Políticas Públicas em Educação Musical: dimensões culturais, educacionais e informativas.</i> Universidade Federal de Goiás. Goiás, 28 a 1 de outubro de 2010 – parte 2.	-----	-----	-----	-----
XX ENCONTRO ANUAL DA ABEM <i>A Educação Musical no Brasil do Século XXI.</i> Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES)	-----	-----	-----	-----

Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME) Vitória- ES, 07 a 10 de novembro de 2011.				
XXI ENCONTRO ANUAL DA ABEM <i>Ciência, Tecnologia e Inovação: perspectivas para pesquisas e ações em educação musical.</i> UNB, Pirenópolis - GO, 04 a 08 de novembro de 2013.	Teresa Cristina Trizzolini Piekarski Valéria Lüders	Conceitos vigotskianos e a aprendizagem musical no contexto escola Resumo: O presente artigo apresenta reflexões sobre desenvolvimento e aprendizagem musical sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural de Lev S. Vigotski (1896-1934), parte integrante de pesquisa em andamento, sobre a aprendizagem musical de estudantes com deficiência intelectual em contexto de inclusão. Conceitos de nível de desenvolvimento atual e imediato elaborados por Vigotski podem auxiliar o professor de música a entender como o aluno aprende. Para Vigotski (2010), no nível atual, resultado de determinados ciclos já concluídos do seu desenvolvimento, a criança é capaz de realizações com autonomia. O segundo nível, o imediato pode determinar para nós o amanhã da criança, o estado dinâmico do seu desenvolvimento, que leva em conta não só o já atingido, mas também o que se encontra em processo de amadurecimento. (VIGOTSKI, 2010, p. 480). A identificação pelo professor de música do que o estudante é capaz de executar sozinho, das técnicas e habilidades musicais que já possui, pode auxiliá-lo a desenvolver atividades que possibilitem seu avanço na aprendizagem e desenvolvimento musical. Estudos sobre desenvolvimento musical e a teoria de Vigotski são aqui considerados (Freire, 2012; Hargreaves, Marshall, North, 2003; Burton, 2010; Benedetti, Kerr, 2008). No contexto escolar deve-se partir do que o estudante já sabe e buscar trabalhar com o nível de desenvolvimento imediato, levando em consideração o que a criança já vivenciou em música. Quanto mais variações de atividades musicais nas quais o estudante se sinta desafiado em realizá-las, com a ajuda de seu professor, mais lhe será oportunizado seu desenvolvimento e aprendizagem musical.	L. S. Vigotski aprendizagem e desenvolvimento musical contexto escolar	UFPR
XXI ENCONTRO ANUAL DA ABEM <i>Ciência, Tecnologia e Inovação: perspectivas para pesquisas e ações em educação musical.</i>	Ana Lia Della Torre Adriana N. Araújo Mendes	Manual de brincadeiras: uma releitura para a aplicação das atividades nas aulas de música Resumo: Este trabalho tem como objetivo relatar um projeto de iniciação científica, concluído em julho de 2013, no qual foram	Jogos material didático	Unicamp

UNB, Pirenópolis - GO, 04 a 08 de novembro de 2013.		relacionados conteúdos musicais a brincadeiras tradicionais brasileiras. Essas brincadeiras foram coletadas do “Manual de Brincadeiras” (2006), material disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a fim de serem adaptadas e aplicadas. Assim, buscou-se adaptar as atividades de forma que estas possam ser utilizadas em sala de aula na Educação Básica por professores de música, de Artes ou generalistas. Neste artigo, serão apresentados a) os objetivos gerais de cada atividade adaptada; b) apontamentos sobre a relação jogo e aprendizagem, segundo Piaget (1946), Huizinga (1996), Benjamim (1984), Alves (2003) e Bacelar (2009); c) processos e resultados da aplicação de algumas brincadeiras adaptadas, com crianças de 3 a 9 anos; e, d) considerações finais sobre o trabalho. As atividades aplicadas foram sempre relatadas por escrito, e, quando possível, registradas em máquina fotográfica. Durante essas aplicações, percebeu-se que as crianças gostaram de realizar as atividades, aceitaram suas regras e, em sua grande maioria, obtiveram sucessos em suas realizações. Além disso, as atividades serviram como um fator motivador para a aprendizagem. Desse modo, a partir dessas experiências, bem como das leituras citadas, foi constatado que o elemento lúdico dessas brincadeiras proporciona um ambiente mais agradável para o aprendizado, e, portanto, torna a aprendizagem musical mais eficaz.	educação musical	
XXII CONGRESSO NACIONAL DA ABEM <i>Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento.</i> UFRN. Natal – RN, 05 a 09 de Outubro, 2015. V 1.	-----	-----	-----	-----
XXIII CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical. Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Faculdade de Artes –	Lucielle Farias Arantes	Didática desenvolvimental da subjetividade: uma proposta ao ensino de Música na escolar Resumo: Este trabalho trata de uma pesquisa de doutorado em andamento na área de Educação, tendo como objetivo desenvolver princípios e ações de uma didática desenvolvimental da subjetividade no ensino de Música na escola em uma perspectiva Histórico-Cultural. Para isso, adota elaborações do psicólogo bielorusso L. S. Vigotsky, postulados da didática desenvolvimental definidos por psicólogos e didatas russos e a fundamentação teórico-metodológica do psicólogo	Didática do ensino de Música na escola Didática desenvolvimental da subjetividade no ensino	UFU

FAARTES. Manaus, AM.16 a 29 de outubro de 2017. V.2		cubano González Rey acerca da Teoria da Subjetividade e da epistemologia qualitativa. A concepção didática em questão prima pelo desenvolvimento integral dos estudantes da educação básica mediante processos de ensino e aprendizagem musicais que os incitem a operar em sua área de desenvolvimento potencial, apropriando - se do conhecimento musical, e que reconheçam o caráter ativo e gerador desses sujeitos, valorizando processos da ordem das emoções, da imaginação, da fantasia e da criatividade no espaço dialógico da sala de aula. O presente texto apresentará os aportes teórico-metodológicos que sustentam a proposta didática, concepção esta que carece de sistematização e aplicação nos diversos campos do conhecimento.	no de Música Ensino de Música e Psicologia Histórico-Cultural	
---	--	--	--	--

APÊNDICE 2

Levantamento Bibliográfico e Revisão de Literatura

ANAIS DA ANPPOM

Título do evento	Autor/es	Resumo	Palavras-chave	Instituição
III ENCONTRO DA ANPPOM - <i>Sistemas de Transmissão: legitimação da produção musical</i> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Belo Horizonte – MG 23 a 28 de set. Ano: 1990	-----	-----	-----	-----
VIII ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM - <i>Articulações entre o Discurso Musical e o Discurso sobre Música</i> Universidade Federal da Paraíba (UFPA) Governo do Estado da Paraíba, Instituto Italiano de Cultura. João Pessoa – PB, 18 a 22 de set. Ano: 1995	-----	-----	-----	-----
XII ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM - <i>500 Anos de Música no Brasil</i> Fundação Luis Eduardo Magalhães. 24 a 26 de out. Ano: 1999	-----	----- -----	----- -----	-----

XIII ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM - <i>Música no Século XXI: tendências, perspectivas e paradigma.</i> Escola de Música da UFMG Belo Horizonte – MG 23 a 27 de abr. Ano: 2001 / Vol.1	Maria de Lourdes Sekeff	Música e (na) Educação Sumário. a pesquisa aborda a dimensão educacional da música e sua utilização nas escolas como quinta disciplina, numa metáfora à Quinta Disciplina do Massachusetts Institute of Technology. O objetivo é demonstrar que ela pode funcionar aí como matriz de conhecimento e eixolúdico de interdisciplinaridade, possibilitando ao educando enfrentar um mundo em transição. Com fundamentação teórica sustentada em Kupfer, Gardner, Koellreutter e Schafer, conclui-se que nesse novo tempo-espço da educação as escolas não podem mais prescindir da música pois que ela, favorecendo o desenvolvimento da aptidão emocional do educando, ensina-lhe a aprender a ser.	Música Escola educação, características psicológicas aptidão emocional interdisciplinaridade.	IA-UNESP
XIII ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM - <i>Música no Século XXI: tendências, perspectivas e paradigma</i> Escola de Música da UFMG Belo Horizonte – MG 23 a 27 de abr. Ano: 2001 / Vol.2	-----	-----	-----	-----
XIV CONGRESSO DA ANPPOM - <i>A Produção de Conhecimento na Área de Música: balanço e perspectivas; Ciência e Tecnologia para a circulação do Conhecimento Científico em Música; Políticas Públicas para a Cultura, Artes e Música</i> Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Porto Alegre – RS 18 a 21 de ago. Ano: 2003	-----	-----	-----	-----

XV CONGRESSO DA ANPPOM - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Rio de Janeiro – RJ 18 a 22 de jun. Ano: 2005	-----	----- ----- -----	----- -----	-----
XVI CONGRESSO DA ANPPOM - <i>Música em Contexto</i> . Universidade de Brasília (UNB) Brasília – GO 28 de ago. a 1º de set. Ano: 2006	-----	-----	-----	-----
XVII CONGRESSO DA ANPPOM - <i>A Pesquisa em Música e sua Interação na Sociedade</i> Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Instituto de Artes São Paulo – SP 27 a 31 de ago. Ano: 2007	-----	-----	-----	-----
XVIII CONGRESSO DA ANPPOM - Universidade Federal da Bahia (UFBA) Salvador – BA 1 a 5 de set. Ano: 2008	-----	-----	-----	-----
XIX CONGRESSO DA ANPPOM - Universidade Federal do Paraná (UFPR) Curitiba – PR. Ano: 2009	-----	-----	-----	-----
XX CONGRESSO DA ANPPOM - <i>A Pesquisa em Música no Século XXI: trajetórias e perspectivas</i> Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) Florianópolis – SC 23 a 27 de ago. Ano: 2010	-----	-----	-----	-----

XXI CONGRESSO DA ANPPOM - <i>Música, Complexidade, Diversidade e Multiplicidade: reflexões e aplicações práticas</i> Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Uberlândia – MG 22 a 26 de ago. Ano: 2011	-----	-----	-----	-----
XXII CONGRESSO DA ANPPOM - <i>Produção de Conhecimento na Área de Música</i> Universidade Federal da Paraíba (UFPB) João Pessoa – PB 27 a 31 de ago. Ano: 2012	-----	-----	-----	-----
XXIII CONGRESSO DA ANPPOM <i>Produção de Conhecimento Científico, Artístico, Tecnológico e Filosófico na Área de Música: perspectivas e desafios atuais.</i> Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) Natal – RN 13 a 23 de ago. Ano: 2013	-----	-----	-----	-----

XXIV Congresso da ANPPOM - <i>Pesquisa em Música e Diversidade: sujeitos, contextos, práticas e saberes</i> Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Instituto de Artes São Paulo – SP 25 a 29 de ago. Ano: 2014	-----	-----	-----	-----
XXV Congresso da ANPPOM – <i>Formação de pesquisadores, docentes e artistas na área de música: tendências, desafios e perspectivas</i> ”. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)-Vitória – ES - 17 a 21 ago. Ano: 2015	-----	-----	-----	-----
XXVI Congresso da ANPPOM – <i>Criação musical, criações artísticas e a pesquisa acadêmica</i> ”. Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – Belo Horizonte – MG - 22 a 26 – ago. Ano: 2016	-----	-----	-----	-----
XXVI Congresso da ANPPOM – <i>Criação musical, criações artísticas e a pesquisa acadêmica</i> ”. Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – Belo Horizonte – MG - 22 a 26 – ago. Ano: 2016	-----	-----	-----	-----

XXVII Congresso da ANPPOM – <i>Atualidade e impactos sociais da pesquisa, das práticas e da docência em música.</i> Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP- 28 de agosto a 1º de setembro. Ano: 2017	-----	-----	-----	-----
XXVIII Congresso da ANPPOM <i>30 Anos: um olhar para o futuro.</i> Universidade Federal do Amazonas (UFAM) Manaus - AM – 27 a 31 agosto. Ano: 2018	-----	-----	-----	-----

APÊNDICE 3

Levantamento Bibliográfico e Revisão de Literatura

REVISTA DA ABEM

Ano / Número	Autor/a	Resumo	Palavras-chave	Instituição
1992 ano 1, n.1 maio 1992	-----	-----	-----	-----
1995 ano 2, n.2 jun. 1995	-----	-----	-----	-----
1996 ano 3, n.3 jun.1996	-----	-----	-----	-----
1997 ano 4, n.4 set.1997	-----	-----	-----	-----
2000 n. 5 set. 2000	-----	-----	-----	-----
2001 n. 6 set. 2001	-----	-----	-----	-----
2002 n. 7 set. 2002	-----	-----	-----	-----
2003 n. 8 mar 2003	-----	-----	-----	-----
2003 n. 9 set. 2003	-----	-----	-----	-----
2004 n.10 mar 2004	-----	-----	-----	-----
2004 n.11 set. 2004	-----	-----	-----	-----
2005 n.12 mar. 2005	-----	-----	-----	-----

2005 n. 13 set. 2005	-----	-----	-----	-----
2006 n.14 mar 2006	-----	-----	-----	-----
2006 n. 15 set. 2006	-----	-----	-----	-----
2007 n.16 mar 2007	-----	-----	-----	-----
2007 n. 17 set. 2007	-----	-----	-----	-----
2007 n. 18 out. Número Especial 2007	-----	-----	-----	-----
2008 n.19 mar. 2008	-----	-----	-----	-----
2008 n. 20 set. 2008	-----	-----	-----	-----
2009 n. 21 mar 2009	<i>Teca Alencar de Brito</i>	Por uma educação musical do pensamento: educação musical menor Resumo: O presente artigo apresenta os referenciais teóricos que embasaram a tese de doutorado que desenvolvi no Programa de Comunicação e Semiótica da PUC-SP. Cruzando arte, filosofia e ciência, a pesquisa cartografou a singularidade das ideias de música no curso da infância, apontando o espaço educacional como um dos agenciadores dos processos de interação com sons e músicas. O contato com as ideias de H-J Koellreutter, de um lado, e com o fazer musical das crianças em grupos de musicalização, de outro, foram pontos de partida para o trabalho, que promoveu – em primeiro plano – diálogos e trocas entre Koellreutter, Pierre Schaeffer, conceitos filosóficos de Deleuze e Guattari e a teoria dinamicista da psicóloga cognitivista Esther Thelen. Defendendo que a criança vive um modo menor (deleuziano) de fazer e significar a atividade musical, introduzirei aspectos essenciais do projeto de educação musical menor que a tese propôs.	fazer musical da infância ideias de música educação musical <i>menor</i>	USP
2009 n. 22 set. 2009	-----	-----	-----	-----
2010 n.23 mar 2010	-----	-----	-----	-----
2010 n. 24 set. 2010	-----	-----	-----	-----

2011 v.19, n.25 jan./jun 2011	-----	-----	-----	-----
2011 v.19, n.26 jul./dez 2011	-----	-----	-----	-----
2012 v.20, n.27 jan./jun 2012	-----	-----	-----	-----
2012 v. 20, n. 28 Número Especial 20 anos 2012	-----	-----	-----	-----
2012 v. 20,n.29 jul./dez 2012	-----	-----	-----	-----
2013 v.21, n.30 jan./jun 2013	-----	-----	-----	-----
2013 v.21, n.31 jul./dez.2013	-----	-----	-----	-----
2014 v.22, n.32	-----	-----	-----	-----
2014 v.22, n.33	-----	-----	-----	-----
2015 v.23, n.34	Viviane Beineke	Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica Resumo: Artigo sobre criatividade na educação com objetivo de compreender como as dimensões do ensino criativo se articulam em atividades de composição musical na escola básica. O desenho metodológico incluiu observação e registro em vídeo de aulas de música, grupos focais com as crianças e duas modalidades de entrevista com a professora participante: entrevista semiestruturada e de reflexão com vídeo. Focalizando a docência na perspectiva da professora Madalena, são analisadas três dimensões centrais do ensino criativo: a construção das relações sociais na classe, o engajamento dos interesses e a valorização das contribuições das crianças. Ao longo do tempo, essas formas de participação social configuraram uma comunidade de aprendizagem musical engajada e comprometida no processo	ensino criativo composição musical infantil educação musical na escola básica	UDESC

		de negociação e significação das práticas em sala de aula, compartilhando maneiras de fazer e pensar música que sustentam a aprendizagem criativa.		
2015 <u>v. 23, n.35</u>	-----	-----	-----	-----
2016 <u>v.24, n. 36</u>	-----	-----	-----	-----
2016 <u>v. 24, n. 37</u>	-----	-----	-----	-----
2017 <u>v. 25, n. 38</u>	-----	-----	-----	-----
2017 <u>v. 25, n. 39</u>	-----	-----	-----	-----

APÊNDICE 4

Levantamento Bibliográfico e Revisão de Literatura

REVISTA MEB

Número / Ano	Autor/a	Resumo	Palavras-chave	Instituição
Vol.01 N.01 Outubro de 2009	Teca Alencar de Brito	A barca virou: o jogo musical das crianças Resumo: Considerando características próprias às relações das crianças com o fazer musical, bem como o caráter lúdico que o norteia, o artigo apresentará atividades que envolvem improvisação, criação, construção de instrumentos musicais e registro gráfico, a partir de uma brincadeira musical portuguesa. A barca virou, uma roda com nomes, é o fio condutor do trabalho, que objetiva apontar caminhos e possibilidades para o desenvolvimento de práticas musicais criativas e reflexivas no contexto da educação musical com crianças entre três e seis anos.	crianças jogo musical educação musical	USP
Vol.01 N.01 Outubro de 2009	Cecília Cavalieri França	Sozinha eu não danço, não canto, não toco Resumo: O texto discute preceitos da prática da educação musical escolar e aponta caminhos para superação do modelo fragmentário de ensino. Propõe como fundamentos a abordagem integrada dos conteúdos tomando como base a cumulatividade dos conceitos fundantes da disciplina – materiais sonoros, caráter expressivo e forma, catalisada pela integração das modalidades de composição, apreciação e performance. Os fundamentos são ilustrados por atividades que promovem a exploração expressiva e criativa dos elementos musicais e demonstram a possibilidade de uma realização consistente e dinâmica da matriz curricular.	educação musical escolar planejamento pedagógico currículo de música	UFMG
Vol.02 N.02, Setembro de 2010	-----	-----	-----	-----
Vol.03 N.03, Setembro de 2011	-----	-----	-----	-----

Vol.04 N.04, Novembro de 2012	-----	-----	-----	-----
Vol.05 N.05, Novembro de 2013	-----	-----	-----	-----
Vol.06 N.06, Novembro de 2014	-----	-----	-----	-----
Vol.07 N.07/08, 2016	-----	-----	-----	-----
Vol.08 N.09, 2017	-----	-----	-----	-----

APÊNDICE 5

Levantamento Bibliográfico e Revisão de Literatura

REVISTA OPUS - ANPPOM

Ano / Número	Autor/a	Resumo	Palavras-chave	Instituição
1989 v.1 dez. 1989	Leda Osório Mársico	Educação Musical: o experienciar antes do compreender. A criatividade e o exercício da imaginação.	-----	UFRGS
1990 v.2 jun. 1990	-----	-----	-----	-----
1991 v.3 set. 1991	-----	-----	-----	-----
1997 v.4 ago. 1997	-----	-----	-----	-----
1998 v.5 ago. 1998	-----	-----	-----	-----
1999 v.6 ago. 1999	-----	-----	-----	-----
2000 v.7 out. 2000	-----	-----	-----	-----
2002 v.8 fev. 2002	-----	-----	-----	-----
2003 v.9 dez. 2003	-----	-----	-----	-----
2004 v.10 dez. 2004	-----	-----	-----	-----

2005 v.11 dez. 2005	-----	-----	-----	-----
2006 v.12 dez. 2006	-----	-----	-----	-----
2007 v.13, n.1 jun. 2007	-----	-----	-----	-----
2007 v.13, n.2 dez. 2007	-----	-----	-----	-----
2008 v.14, n.1 jun. 2008	-----	-----	-----	-----
2008 v.14, n.2 dez. 2008	-----	-----	-----	-----
2009 v.15, n.1 jun. 2009	Ana Carolina Nunes do Couto Israel Rodrigues Souza Santos	Por que vamos ensinar música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da educação musical escolar. Resumo: O fato de o Brasil não possuir uma tradição em ensinar música na escola regular pode levar a diferentes percepções da sociedade sobre essa atividade. Ideias equivocadas sobre conteúdos, formas e funções podem comprometer o retorno da Educação Musical como componente curricular obrigatório - garantido através da lei 11.769/08. Neste sentido, o presente artigo traz uma revisão literária sobre os motivos que tornam válida a aula de música no contexto escolar. O texto aponta determinados valores tradicionalmente atribuídos à música e ao seu ensino, valores ainda hoje utilizados como argumentos de justificativa para sua presença na escola.	educação musical ensino médio políticas educacionais	UFPE UEMG
2009 v.15, n.2 dez. 2009	-----	-----	-----	-----
2010 v.16, n.1 jun. 2010	-----	-----	-----	-----
2010 v.16, n.2 dez. 2010	-----	-----	-----	-----

2011 v.17, n.1 jun. 2011	-----	-----	-----	-----
2011 v.17, n.2 dez. 2011	-----	-----	-----	-----
2012 v.18, n.1 jun. 2012	-----	-----	-----	-----
2012 v.18, n.2 dez. 2012	-----	-----	-----	-----
2013 v.19, n.1 jun. 2013	-----	-----	-----	-----

2013 v.19, n.2 dez. 2013	-----	-----	-----	-----
2014 v.20, n.1 jun. 2014	-----	-----	-----	-----
2014 v.20, n.2 dez. 2014	-----	-----	-----	-----
2015 v.21, n.1 jun. 2015	-----	-----	-----	-----
2015 v.21, n.2 set. 2015	-----	-----	-----	-----
2015 v.21, n.3 dez. 2015	-----	-----	-----	-----
2016 v.22, n.1 jun. 2016	-----	-----	-----	-----
2016 v.22, n.2 dez. 2016	-----	-----	-----	-----
2017 v.23, n.1 Abril 2017	-----	-----	-----	-----
2017 v.23, n.2 Agosto 2017	-----	-----	-----	-----

2017 v.23, n.3 Dezembro 2017	-----	-----	-----	-----
2018 v.24, n.1 Janeiro-abril 2018	Viviane Beineke	Crianças como críticos musicais em sala de aula: processos intersubjetivos na aprendizagem criativa Resumo: No campo das pesquisas sobre criatividade e composições infantis, observa-se uma preocupação progressiva com perspectivas educacionais que procuram ouvir as crianças, ganhando relevância as análises e críticas musicais realizadas pelas próprias crianças. Nessa perspectiva, são discutidos processos intersubjetivos de crítica musical construídos na aprendizagem criativa, referencial teórico que orienta esta pesquisa. Foi realizado um estudo de caso com uma turma das séries iniciais do ensino fundamental. Com abordagem qualitativa, a metodologia incluiu observação direta, entrevistas semiestruturadas e de reflexão com vídeo com a professora e grupos focais com as crianças. Nesse processo, elas analisaram, refletiram, discutiram e avaliaram suas composições musicais, tornando possível conhecer as ideias de música que orientavam os seus comentários e críticas. Quando as crianças davam sugestões sobre as composições dos colegas, elas revelavam, cada qual a seu modo, a concepção sobre como a música deveria ser, ao mesmo tempo em que novas ideias de música eram introduzidas e incorporadas. Observou-se que os processos intersubjetivos de avaliação, sob enfoque que inclui a análise, a reflexão e a crítica musical, abriram espaço para a ampliação das ideias de música das crianças, acionando a aprendizagem criativa. Os resultados revelaram a construção de critérios intersubjetivos de crítica musical pelos alunos e alunas que, mediados pela professora, negociavam e compartilhavam ideias de música. Assim, o grupo pôde configurar uma comunidade de prática musical, em um processo de entendimento compartilhado que constitui a base de construções sociais e pedagógicas em que professores e alunos(as) podem transformar-se em sujeitos/atores do aprender juntos.	Aprendizagem criativa crítica musical composição musical escola básica	UDESC
2018 v.24, n.2 Maio-agosto 2018	-----	-----	-----	-----

2018 v.24, n.3 Setembro- dezembro 2018	-----	-----	-----	-----
--	-------	-------	-------	-------

APÊNDICE 6. Variações³⁵ do motivo:

6.1 Publicações da revisão de literatura

1. ARANTES, 2017. **Didática desenvolvimental da subjetividade**: uma proposta ao ensino de Música na escola. Baseia-se em Vigotsky e tem como objetivo desenvolver princípios e ações de uma didática desenvolvimental da subjetividade no ensino de Música na escola em uma perspectiva Histórico-Cultural.
2. BEINEKE, 2015. **Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica**. Trata sobre a criatividade na educação musical, analisando três dimensões do ensino criativo: a construção das relações sociais na classe, o engajamento dos interesses e a valorização das contribuições das crianças. Baseia-se na aprendizagem criativa, em Craft (2005), Jeffrey e Woods (2009).
3. TORRE; & MENDES, 2013. **Manual de brincadeiras**: uma releitura para a aplicação das atividades nas aulas de música. Traz estudos sobre atividades de música adaptadas à educação básica, tendo no brincar seu motivo de entrada e razão de aceitação. Baseia-se em Piaget (1946), Huizinga (1996), Benjamim (1984), Alves (2003) e Bacelar (2009).
4. PIEKARSKI; & LÜDERS, 2013. **Conceitos vigotskianos e a aprendizagem musical no contexto escolar**. Apresenta reflexões sobre desenvolvimento e aprendizagem musical sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vygotsky, olhando a importância das relações sociais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e do processo de mediação, visando a compreender o desenvolvimento musical.
5. REIS, 2010. **A paisagem sonora e a história sonorizada**: reflexões a partir de uma experiência de estágio no ensino fundamental. Volta-se para reflexões sobre as implicações do desenvolvimento de atividades de criação musical e exploração de instrumentos musicais construídos a partir de sucata para uma atividade de criação de uma história sonorizada em grupo. A base teórica que embasa o trabalho advém do entrecruzamento de saberes das áreas de Educação, Sociologia, Psicologia da Música e Educação Musical. Os principais autores utilizados foram: Becker(2001), Kebach (2008), Maffioletti (2005), Lorenzi (2007), Freire (1996) e Schaffer (1991).

³⁵ Variar motivo em música é uma técnica de composição utilizada na exploração das relações entre as notas do motivo musical: inversão, espelhamento, supressão de notas, alargamento, estreitamento rítmico e alterações melódicas, entre outras. Exploração essa que fornece ao compositor material complementar para a composição.

6. MOSCA, 2009. **Orff-Schulwerk e a fábula**: aprender música fazendo música. Trata da criação musical com alunos da Escola de Educação Básica por meio da filosofia de Orff-Schulwerk, que busca a vivência e o deleite em participar e fazer música no encontro com a ludicidade e o prazer, como chave para uma Educação Musical significativa. Busca a formação do ser, tendo na linguagem musical o propósito e oportunidade de convívio em grupo, de trabalho solidário e aprendizagem musical.
7. FRANÇA, 2009. **Sozinha eu não danço, não canto, não toco**. O texto discute preceitos da prática da educação musical escolar, propõe como fundamentos a abordagem integrada dos conteúdos tomando como base a cumulatividade dos conceitos fundantes da disciplina – materiais sonoros, caráter expressivo e forma catalisada pela integração das modalidades de composição, apreciação e performance, tendo em vista o desenvolvimento integral e psicológico da criança: o prazer e a ludicidade; a imaginação e a fantasia; vínculo com o seu cotidiano; movimento e expressão corporal. Apoia-se em França (2006, 2007) e no modelo C(L)A(S)P, de Swanwick (1979).
8. BRITO, 2009a. **A barca virou**: o jogo musical das crianças. Considera as relações das crianças com o fazer musical, para o desenvolvimento de práticas musicais criativas e reflexivas no contexto da educação musical com crianças entre três e seis anos. Fazer musical entendido nas dimensões de escuta e produção, na integração que resulta em pensamento musical e como jogo que disparam sensações e percepções, dimensionando expressivamente o viver, em contínuo e dinâmico movimento. Utiliza Deleuze; Guattari (1996) e Koellreutter (2001).
9. COUTO e SANTOS, 2009. **Por que vamos ensinar música na escola?** Reflexões sobre conceitos, funções e valores da educação musical escolar. A importância da musicalização e do fazer musical no espaço escolar, compreendendo a linguagem musical como expressão de sensações e/ou sentimentos em formas sonoras. Por ser criada pelo homem, está vinculada ao tempo e ao espaço, sendo socialmente construída e compartilhada, significando que pode ser também estudada e compreendida. Fazer musical entendido como manipulação de elementos da música, escuta crítica, execução e criação em um processos significativos para o aluno.
10. BRITO, 2009b. **Por uma educação musical do pensamento**: educação musical menor. A autora traz o espaço educacional como um dos agenciadores dos processos de interação

com sons e músicas, por meio da proposição de um jogo de conexões entre arte, filosofia, ciência, educação, convivência, comunicação. Traz a noção de convivência pelo fazer musical (Koellreutter) e diálogos entre sonoridade e musicalidade, com ideias de Koellreutter e Schaeffer.

11. BEINEKE; FLOR; FREITAS, 2004. **O fazer musical infantil e a produção de material didático para crianças.** O artigo foca na importância de respeitar o universo das crianças como forma de valorizar e integrar o saber infantil, tornando a criança agente importante na construção do conhecimento, por meio do uso de parlendas e brincadeiras cantadas, Kishimoto (2004) e Brito (2003) aliam essas ideias à música.
12. TARGAS; JOLY, 2004. **A música integrada à sala de aula numa perspectiva de formação continuada para professores dos anos iniciais do ensino fundamental:** redimensionando a prática pedagógica. As autoras tratam a formação continuada de professoras das séries iniciais do ensino fundamental para inserir a música no cotidiano da prática pedagógica. Discute o ensino musical enquanto linguagem que trata do desenvolvimento do processo de conscientização, base essencial do raciocínio e da reflexão, com base em Koellreutter (1998) e Joly (2001, p. 553) “[...] canções, histórias, jogos e danças estabelecem a fundamentação para o amadurecimento social, emocional, físico cognitivo da criança, onde a música também é um meio de fazer a criança participar de atividades de grupo”.
13. DUARTE; CARVALHO; FIORETTI, 2003. **A prática da musicalização:** uma atitude frente ao processo ensino-aprendizagem na 1ª série do ensino fundamental. Apresenta um projeto de pesquisa que objetiva desenvolver experiências didáticas e metodológicas sobre o processo da educação musical na 1ª série do Ensino Fundamental, a partir da vivência, apreensão e expressão do fato sonoro mediante voz, ritmo, percepção auditiva, expressão corporal, criação, improvisação, leitura e escrita. É uma proposta de atividades pedagógico-musicais para professores, a serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem de crianças, inerentes ao contexto da Educação Básica. Utiliza o pensamento musical de Dalcroze, Gainza e Vygotsky sobre a importância da ênfase na criatividade.
14. SILVA, 2003. **A consciência corporal no processo da educação musical.** A autora discute a aplicação da consciência corporal no processo ensino-aprendizagem musical baseada em Dalcroze, que consiste na busca do movimento musical do corpo humano

(eurritmia). Aborda o ensino da música enquanto um contínuo processo voltado para o desenvolvimento dos esquemas de percepção, expressão e pensamento.

15. DEL BEN; HENTSCHE, 2001. **A educação musical escolar como um encontro entre musicologias e pedagogias**: contribuições para a definição do campo da educação musical. Trata da educação musical escolar com estudos sobre as práticas pedagógico-musicais escolares, em três escolas particulares do Rio Grande do Sul, com objetivo de sinalizar algumas propriedades da Educação Musical como campo de estudos. Baseia-se no pedagogo Gimeno Sacristán, 1998a.
16. SEKEFF, 2001 **Música e (na) educação**. Este artigo aborda a dimensão educacional da música com fundamentação teórica sustentada em Koellreutter e Schafer, favorecendo o desenvolvimento da aptidão emocional do educando, ensina-lhe a aprender a ser.
17. MÁRSICO, 1989. **Educação Musical**: o experienciar antes do compreender. Traz a noção de que experienciar antecede o compreender e o sentir antecede o pensar, compreendendo aspectos perceptivos e emocionais. Daí a importância de a criança aprender com o corpo, para a criança é onde a experiência sensorial se dá (eutonia). A imaginação e a criatividade são parceiras importantes da aprendizagem, pois, elaboramos sensivelmente antes de executar.

6.2 Publicações da fundamentação teórica

1. BRITO, 2019. **Um jogo chamado música:** escuta, experiência, criação, educação. Reúne trabalhos sobre o fazer musical, integrando práticas e reflexões que enfatizam a ludicidade do jogo e a potência da criação. Valoriza, no âmbito da educação, o fluxo do pensamento musical relacionado à escuta, produção, criação, repetição (diferente) e reflexão. Alia conceitos de Delalande sobre o jogo ideal; Koellreutter e a educação musical humanizadora; os conceitos de rizoma e de educação menor de Gallo e Deleuze para abordar experiências e vivências nos processos criativos, tendo o jogo como fundador de um território de práticas criativas e ferramenta pedagógica, o fazer musical.
2. DELALANDE, 2019. **A música é um jogo de criança.** Traduzido para o português no ano de 2019, apresenta uma importante contribuição em relação à educação musical, a reflexão sobre a pedagogia do despertar musical, que dialoga com as compreensões educacionais apresentadas nesta pesquisa, como a relação entre música e gesto, o jogo intrínseco a linguagem musical, como ferramenta pedagógica, e o entendimento da música para além do universo ocidentalizado.
3. VIGOTSKI, 2018. **Imaginação e criatividade na infância.** Neste livro são abordados conceitos de imaginação e criatividade, por meio da abordagem psicológica e pedagógica, os modos de expressão na infância e adolescência, como potencializam as funções psicológicas superiores e refletem na educação. Dessa forma, sendo a imaginação uma cognição sensível entendendo que a criatividade tem origem social, na troca simbólica entre indivíduos, sendo historicamente determinada, torna possível compreender a relação entre experiência e criatividade no âmbito da educação musical na escola.
4. GALLO, 2017. **Deleuze & a educação.** Traz o pensamento de Deleuze para a educação desterritorializando conceitos para reterritorializá-los, tornando-os dispositivos, agenciamentos, intercessores para pensar os problemas educacionais, dispositivos para produzir diferenças e diferenciações no plano educacional. Entende a educação menor como reterritorialização do termo literatura menor. Analisa sob a perspectiva do rizoma as relações de poder instauradas dentro de uma sala de aula.

A educação menor nos remete a buscas, a novos encontros e novas fugas, subverte a realidade, transforma o território, a cultura e a tradição frente às estruturas da educação

maior que procura se instaurar como uma máquina de controle, de produção de indivíduos em série. Sua existência é política por tratar-se de um empreendimento de revolta e de resistência. Todo ato adquire um valor coletivo.

5. FONTERRADA, 2015. **Ciranda de sons**: práticas criativas em educação musical. Neste livro, Fonterrada incentiva e prioriza a prática na educação musical por meio de propostas baseadas na invenção musical e na improvisação livre como contrapartida a métodos com cunho teórico. Essa forma mais prática e criativa desenvolve a capacidade de utilizar a linguagem musical no desenvolvimento da autonomia, do espírito crítico, a tomada de decisões, escuta e autoconsciência com a percepção de si e do outro.
6. MARTINS e PICOSQUE, 2012. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. Estabelece relação entre o mediador cultural e o professor, a importância da experiência, da reflexão e da troca com os outros como aguçadora dos sentidos. Estesia como o oposto da anestesia e o corpo como algo vibrátil e vivo na aprendizagem pelas sensações.
7. DELEUZE e GUATTARI, 2011. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Traz o conceito de rizoma regido por seis princípios básicos: conexão onde qualquer ponto de um rizoma pode ser ou estar conectado a qualquer outro; heterogeneidade; multiplicidade; ruptura assignificante no qual não há hierarquização; cartografia, entradas múltiplas, pode ser acessado de infinitos pontos; decalcomania, colocar o mapa sobre as cópias e possibilitar o surgimento de novos territórios, novas multiplicidades. O rizoma rompe com a hierarquização própria do paradigma arbóreo. Nele são múltiplas as linhas de fuga e, portanto, múltiplas as possibilidades de conexões, aproximações, cortes e percepções.
8. ZAGONEL, 2011. **Brincando com a música na sala de aula**: jogos de criação musical usando a voz, o corpo e o movimento. Fala sobre uma educação musical que traga uma mudança de postura com relação a atitudes que devem ser enfatizadas e priorizadas, sempre na perspectiva da criação musical, ligada à uma estética musical do século XX, com uso de jogos baseados na voz, no gesto corporal, no movimento e na criação-reflexão. Embora a expressão e o gesto precedam a escrita musical, é importante desenvolver o hábito da representação simbólica e espacial, o grafismo que, em geral, é um gráfico visual de um gesto musical, ou mesmo inventar códigos próprios. O trabalho gráfico interage com as

hipóteses de escrita no processo de alfabetização, desenvolve o desejo de comunicação, compreensão e a capacidade de análise das crianças.

9. MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 2010. **Teoria e prática do ensino de arte:** a língua do mundo. Trata da linguagem da arte enquanto possibilidade de comunicação, da compreensão de processos educativos que levam em conta a invenção e as conexões que passam pelas linguagens artísticas, pelos processos de criação, pela mediação cultural e materialidades. De forma rizomática, constrói mapas e se refere a platôs de aprendizagem sensível. Apresenta a estesia como aprendizagem pelos sentidos e construir possibilidades de desenvolvimento pelo modo como nosso corpo é afetado e se deixa afetar.
10. LARROSA, 2004. **Linguagem e educação depois de Babel.** Questiona a possibilidade de termos experiência, criticando o mundo da opinião e da informação como mundos que não deixam margem ao tempo da escuta e da memória, lugares da experiência. Sendo esta algo que nos toca, nos passa, numa relação sensível que afeta de algum modo. Traz a experiência como uma passividade anterior à oposição ativa e passiva, feita de paixão, paciência, atenção, com a característica de ser aberta e permitir transformações.
11. FREIRE, 2002. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Pedagogia da autonomia traz razões para pensar a prática pedagógica reconhecendo e respeitando o conhecimento que o aluno traz para a escola, compreendendo-o como sujeito social e histórico, capaz de desenvolver opiniões, atitudes, senso crítico e ser responsável neste processo. Estar na escola é um ato político. Educar democraticamente é reforçar e desenvolver a capacidade crítica dos educandos, sua curiosidade e sua insubmissão. Compreende-os como sujeitos da construção dos saberes.
12. GAINZA, 2002. **Pedagogía musical:** dos décadas de pensamiento y acción educativa. Neste livro Gainza traz trabalhos publicados que evidenciam a mudança educativa da pedagogia musical no mundo ao mesmo tempo que evidencia a importância de um pensamento que trata da realidade latino-americana, de áreas culturais que nos interessam, em contraponto à submissão ao pensamento neoliberal, mercantilista e globalizador das lógicas do primeiro mundo que também se instalam na educação e na cultura.
13. RIOS, 2001. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. A docência da melhor qualidade diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa

perspectiva criadora, trata dos possíveis caminhos do ensinar fundados no princípio do respeito e da solidariedade, no exercício de direitos e deveres, trilhados na convivência entre os diferentes, construindo e reconstruindo conceitos, comportamentos e atitudes com os alunos.

14. SAWAIA, 2001. **Exclusão ou inclusão perversa? e O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão.** Analisa diferentes modos de exclusão e suas múltiplas determinações nos processos sociais contemporâneos. Pensa criticamente a exclusão social como exclusão de identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência, onde o Homem está sendo privado de pensar, criar e ser um cidadão. Apresenta a concepção de paixão que discute a exclusão, considerando a emoção como parte constitutiva do pensamento, caminho à compreensão, e ao combate da servidão e da tirania, pois ela é a base da ética e da ação coletiva.

Opta pela afetividade e pelo sofrimento que denomina de ético-político para analisar a exclusão e inclusão. Entende afetividade como sentimento de prazer e desprazer, e como emoção breve e centrada em fenômenos que interrompem o fluxo normal da conduta, ou seja, o afeto move e comove.

15. DUARTE JÚNIOR, 2000. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. Traz a definição de estesia em contraposição a anestesia, social, cultural e política que vivemos enquanto sociedade contemporânea, onde as relações são construídas e desenvolvidas sem tempo para o sentir, perceber, produzir e escutar. A educação da e pela sensibilidade, dos sentidos que nos colocam em contato com o mundo, se transforma em possibilidade de desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico. Educação estésica como desenvolvimento dos sentidos, ao pensar em uma postura mais atenta, consciente e sensível aos acontecimentos. Pensa o processo ensino aprendizagem dentro de uma perspectiva na qual é necessário retomar o saber sensível em relação ao corpo humano.

16. GAINZA, 1988. **Estudos de psicopedagogia musical.** Gainza traz a educação musical como possibilidade de desenvolvimento pessoal ao reconhecer a aprendizagem como processo que modifica a conduta com base nas experiências. Tece um caminho pedagógico-musical sistematizando a observação do aluno, conhecendo sua cultura, local, aprendizagem e relação pessoal. Musicalizar, como possibilidade de tornar o aluno sensível

ao fenômeno sonoro, para a partir daí desenvolver a capacidade criadora, pensando formas de recepção da experiência e expressão, onde educar com música é possibilitar um crescer pleno e alegre.

- 17. DALCROZE, 1921. *Le Rythme, la musique et l'éducation*.** O autor traz na primeira metade do século XX o ensino musical em conexão com o corpo, com o movimento. A música não é mais vista fora do corpo. Propõe a aprendizagem musical pela vivência, apreensão e expressão do fato sonoro mediante voz, ritmo, percepção auditiva, expressão corporal, criação, improvisação, leitura e escrita.

ANEXOS

ANEXO I - Parecer Consubstanciado: Plataforma Brasil

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Processos Criativos e Experimentação em Música
(com crianças do 1º ano do Ciclo de Alfabetização)

Pesquisador: RICARDO NICOLAU LUCAS

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 15682019.3.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.572.350

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um estudo de caso desenvolvido dentro da abordagem qualitativa e naturalística por meio da observação participante.

Objetivo da Pesquisa:

Proporcionar vivências/experiências musicais e artísticas, em processos voltados para a criatividade e a estesia, em busca do prazer pelo estar e pelo fazer artístico e musical, bem como potencializar a imaginação e criatividade dos alunos, pensando na ocupação criativa e no pertencimento.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Estão devidamente apresentados, entre os benefícios destacam-se a ampliação do conhecimento musical, parâmetros sonoros, repertório cultural e o prazer pelo fazer musical. A possibilidade de desconforto ou riscos físicos são mínimas, mas se porventura ocorrerem será proporcionada assistência imediata.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A metodologia a ser utilizada nesta pesquisa será um estudo de caso desenvolvido dentro da abordagem qualitativa e naturalística. Desta forma, busca conhecer uma realidade específica em profundidade, de modo sistemático e cientificamente controlado.

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

Fax: (14)3103-9400

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 3.572.350

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Pertinentes e devidamente apresentados.

Recomendações:

Nada a declarar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as sugestões apresentadas por este Comitê de Ética foram devidamente acatadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado "aprovado" por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1344930.pdf	20/08/2019 15:18:47		Aceito
Outros	Carta_Justificativa.pdf	20/08/2019 15:17:12	RICARDO NICOLAU LUCCAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Ricardo.docx	20/08/2019 15:16:12	RICARDO NICOLAU LUCCAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Ricardo.docx	20/08/2019 15:15:09	RICARDO NICOLAU LUCCAS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoRicardoNLuccas.pdf	05/05/2019 11:01:02	RICARDO NICOLAU LUCCAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjPesquisaRicardoLuccas.pdf	28/04/2019 18:11:09	RICARDO NICOLAU LUCCAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

Fax: (14)3103-9400

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 3.572.350

BAURU, 12 de Setembro de 2019

Assinado por:
Mário Lázaro Camargo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepsquisa@fc.unesp.br