



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ARTES**

VICENTE DE PAULO BARROSO ALVES

**“CorAMARal”: O ENGAJAMENTO MUSICAL TRANSFORMATIVO E SUAS
RESSONÂNCIAS PARA UMA APRENDIZAGEM AUTÔNOMA E
TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

**FORTALEZA
2021**

VICENTE DE PAULO BARROSO ALVES

**“CorAMARal”: O ENGAJAMENTO MUSICAL TRANSFORMATIVO E SUAS
RESSONÂNCIAS PARA UMA APRENDIZAGEM AUTÔNOMA E
TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Artes. Área de concentração: Artes.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes.

FORTALEZA
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A482“ Alves, Vicente de Paulo Barroso.
“CorAMARal”: O ENGAJAMENTO MUSICAL TRANSFORMATIVO E SUAS
RESSONÂNCIAS PARA UMA APRENDIZAGEM AUTÔNOMA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL
/ Vicente de Paulo Barroso Alves. – 2021. 101 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte, Programa de Pós-Graduação em Artes, Fortaleza, 2021. Orientação: Prof. Dr. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes.

1. Canto coral no ensino fundamental. 2. Ensino de música na educação básica. 3. Engajamento musical transformativo. I. Título.

CDD 700

VICENTE DE PAULO BARROSO ALVES

**“CorAMARal”: O ENGAJAMENTO MUSICAL TRANSFORMATIVO E SUAS
RESSONÂNCIAS PARA UMA APRENDIZAGEM AUTÔNOMA E
TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Artes. Área de concentração: Artes.

Orientadora: Prof^a. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes.

Aprovada em: 25/02/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes (orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. João Emanuel Ancelmo Benvenuto
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof Erwin Schrader
Universidade Federal do Ceará (UFC)

RESUMO

A presente pesquisa busca investigar como o ensino de artes na escola durante o Ensino Fundamental pode ser favorável a um engajamento transformativo nos participantes. Para tanto, foi analisada uma atividade em período de contraturno com participação espontânea dos integrantes, como parte de formação extracurricular, em especial o CorAMARal, isto é, um grupo de canto coral formado por estudantes do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal. Foi possível perceber que a atividade foi eficiente para estimular os alunos em uma busca autônoma por novos conhecimentos artísticos - principalmente musicais – e, ainda, contribuir para uma transformação social e exercício da cidadania. A pesquisa foca nos processos de formação do CorAMARal atividade que culmina na invenção de um espetáculo autoral para cada grupo, a cada ano. Atuando desde 2017, o coral já passou por três diferentes formações, com diferentes características, pois molda-se de acordo com as contribuições trazidas pelos participantes. Foi utilizado, como referência da pesquisa, o estudo da professora e pesquisadora canadense Susan O'Neill (2012), com a teoria do engajamento musical transformativo. O método foi o cartográfico, sugerido pelos pesquisadores Gilles Deleuze, Félix Guattari (1997) e Kastrup (2015), que inserem a cartografia dentro do conceito de rizoma. Dentre os achados da presente pesquisa, é possível citar a potencialidade do grupo CorAMARal para um engajamento musical. Ainda, salienta-se que, dentro deste processo, cada nova turma pode se apropriar dos conhecimentos musicais e extramusicais de maneira particular, e cada participante, não somente o educador/pesquisador, mas todos (até mesmo a escola, a organização de cronograma e as apresentações) podem repercutir no engajamento. É também notória a forma como o engajamento dos participantes no grupo reverbera em suas vidas e em suas teias de sociabilidade (isto é, familiares, amigos e comunidade em geral), pois passam a atuar como motores de transformação social e de cidadania.

Palavra-chave: Canto coral no ensino fundamental. Ensino de música na educação básica. Engajamento musical transformativo.

ABSTRACT

The present research aims to investigate how the teaching of arts in elementary school impacts on the participants' transformative engagement. The research analyzed CorAMARal, a choir group formed by students from the 5th to the 9th grade of elementary classes of a municipal school. CorAMARal is an activity that occurs on a after class period with spontaneous participation of the members, as part of extracurricular training. During the study it was noticeable that the activity was efficient to foster students' autonomous search for new artistic knowledge - especially musical ones – and to contribute to social transformation and to citizenship development. The research focused on the processes inherent to CorAMARal that, each year, culminate on presentations of the group authorial artistic show invention. Operating since 2017, the choir has gone through three different formations, with different characteristics, because it shapes itself according to the contributions brought by the participants. Professor and researcher Susan O'Neill's Transformative Music Engagement (2012) theory served as reference to this study. Methodological guidance was draw from Cartography as understood by Gilles Deleuze and Félix Guatari (1997) and Kastrup (2015), respecting the concept of rhizome. Among the results of the present study, worth mentioning CorAMARal's potential to promote musical engagement. Nevertheless, it is important emphasize that, during each process, there is particular ways for appropriating the musical and extramusical knowledge. In this sense, it is essential to consider that everyone – participant students, educator/researcher, school, schedule organization and presentations – may have an impact on the engagement. It is also notorious that group participant's engagement reverberated in their lives and social nets (that is, family, friends and community in general), once they start acting themselves as engines for social transformation and citizenship.

Keywords: Choral singing in elementary school. Music teaching in basic education. Transformative musical engagement.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ensaio geral da invenção “O Acampamento”.....	55
Figura 2 - Registro do jogo Emaranhado de canções.....	59
Figura 3 - Apresentação da invenção “É Feito Borboleta”	67
Figura 4 – Rodas de Entrevistas com participantes.....	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Tabela quantitativa de professores de artes no município de Caucaia/CE.....	17
Tabela 2 - Tabela quantitativa de estudantes que recebem benefício de auxílio social da escola onde ocorre o projeto CorAMARal.....	78

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	11
AGRADECIMENTOS.....	13
1 POUSO INTRODUTÓRIO.....	14
1.1 Ressoar dos sons de minha história musical.....	15
1.2 “CorAMARal” – A Prática	23
1.3 Repertório e arranjos vocais: a juventude e a tradição coral	33
1.4 Meus sons ressoando em novos sons.....	37
2. PERCURSOS DO PLANO DE EXPERIÊNCIA NA PESQUISA CARTOGRÁFICA.....	39
2.1. O Caminho se faz caminhando.....	39
2.2. O pouso do olhar tátil.....	45
2.3. A experiência estética no olhar do cartógrafo.....	48
2.4. Ramificações rizomáticas: O Péríplo e os poucos inventivos.....	51
2.4.1. Ramificação Invenção:.....	51
2.4.1.1. Brincadeiras de Invenção.....	55
2.4.1.2 Emaranhado de canções.....	56
2.4.1.3 Cantarouvindo.....	59
2.4.1.4 Jogo cênico: troca energia, troca lugar.....	62
2.4.2. Ramificação Apresentação da Invenção.....	63
2.4.3. Ramificação Análise dos dados da Invenção.....	67
2.4.3.1. Brincante de artista entrevistado como metodologia de coleta....	70
2.4.3.1.1. Entrevistas coletivas.....	70
2.4.3.1.2. Entrevistas individuais durante a pandemia.....	71
3. TEIAS SOCIAIS: O FATO MUSICAL PARA A INCLUSÃO E CIDADANIA.....	73

3.1. Imaginários Sociais para inclusão, cidadania e transformação.....	73
3.2. Ressonância nas teias sociais.....	75
3.3. O acesso de jovens a projetos de educação musical.....	77
3.4. Identidade(s) Social(is) e diversidade.....	80
3.5. Afetividade e a noção de pertencimento.....	82
3.6. Fato musical e transformação social.....	87
4. UM ÚLTIMO POUSO COMO CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICE.....	100

PREFÁCIO

Estar e permanecer engajado em um grupo artístico que visa a coletividade, como um grupo de canto coral, requer um olhar para o “Eu”, o “Tu” e o “Nós”. Isto é, a colaboração artística pessoal de cada indivíduo, bem como sua contribuição na autogestão do grupo consistem no “EU”, a percepção do outro dentro do processo inventivo consiste no “TU” e a constante troca de conhecimentos na construção do tornar-se coletivo consiste no “NÓS”.

Esta pesquisa disserta sobre percursos e caminhos. Ademais, investiga como o ensino de música para crianças e jovens, através do CorAMARal, pode ser favorável a um engajamento transformativo nos participantes. Esse engajamento é capaz de estimulá-los para uma busca - autônoma - por novos conhecimentos artísticos e musicais, além de contribuir para uma transformação social e para a cidadania. Para tanto, leva-se em consideração o processo de se tornar aprendente de música, no contexto de uma escola pública. Como relaciona-se nessa investigação um processo que inicia antes mesmo do pesquisador entrar em campo com as histórias de vida dos participantes, que tem o desenrolar durante o desenvolvimento da pesquisa e acredito que continuidade de reverberações resultantes da pesquisa, em muitos momentos me permitirei alternâncias de tempos verbais, em alguns momentos me referindo a pesquisar como ainda vibrando. Além disso, enfatiza-se, ainda, as diferentes esferas que compõem o aprender música, pois perpassa os conhecimentos meramente técnicos dessa linguagem artística e musical. Na presente pesquisa, entende-se que se tornar aprendente de música é tocar na possibilidade de formação humana e na transformação social.

Neste primeiro capítulo introdutório, são apresentadas as razões que me aproximaram dessa pesquisa e me instigaram em curiosas reflexões sobre o fazer artístico e o ensino de música na escola, através do canto coral. Assim, relato experiências artísticas da minha infância e que me envolveram como agente multiplicador. Posteriormente, relato o meu primeiro contato como professor de artes - do ensino regular - numa escola de ensino fundamental do município de Caucaia, no Ceará. Esse relato é pautado por questionamentos e reflexões acerca do comportamento daqueles estudantes para com as práticas

artísticas então propostas. Finalmente, reflito sobre as atividades desenvolvidas no CorAMARal, bem como seus objetivos dentro da escola.

No capítulo “Percursos do Plano de Experiência na Pesquisa Cartográfica”, explico como o método cartográfico contribui para esse trabalho, pois é ele que possibilita a necessária liberdade ao desenvolvimento da pesquisa, à medida que se desenvolve o processo inventivo no grupo. Posteriormente, as fases que compõem a reinvenção a cada processo de invenção dos espetáculos do grupo são apresentadas. São elas que fomentam diferentes impressões para a pesquisa, pois cada novo processo traz novas percepções, conhecimentos e conclusões sobre o aprender música no contexto desse trabalho.

No capítulo “Teias sociais: O fato musical para inclusão e cidadania”, delineia-se como o CorAMARal favorece o engajamento musical transformativo e contribui com a formação social, humana e musical dos estudantes da rede pública de ensino.

No decorrer dos capítulos, são apresentados os dados coletados na pesquisa, que consistem em: 1) registros em diário de bordo, feitos através do olhar do pesquisador, 2) relatos de participantes, 3) entrevistas em formato de grupo focal, com todos os participantes ao final dos anos letivos, 4) entrevistas individuais gravadas por eles mesmos, durante o período da Pandemia e 5) fotos e vídeos das apresentações. Debruçamo-nos sobre todo o processo de criação artística do grupo CorAMARal, incluindo o desenvolvimento de formação musical, e, também, sobre a formação humana. Para tanto, utilizou-se a teoria do “engajamento musical transformativo” proposto por Susan O’Neill, referencial teórico que embasa a pesquisa.

Ressalto, ainda, que participar desse projeto artístico e pesquisar sobre ele é um meio de ser continuamente aprendente, de estar permanentemente em processo e de me manter nessa caminhada de tantas ramificações e escolhas que é a Educação.

AGRADECIMENTOS

Essa dissertação reflete sobre trajetórias e processos, exatamente assim, no plural, pois vejo o encontro da minha história com a de cada um dos demais membros do grupo CorAMARal no caminhar da vida aos quais expresso afeto e gratidão. Gratidão aos seus pais, gestores da escola e demais professores. Meus agradecimentos, em especial, se destinam às pessoas que cruzaram minha trajetória de vida a ponto de contribuir para a realização desse vôo.

Começo por agradecer aos meus familiares que cito nominalmente, minha mãe Conceição Barroso e meu pai, Edinardo Alves, pelos ensinamentos de vida e pelos esforços cotidianos para minha formação pessoal e profissional. Ao meu irmão Edinardo Junior pelas longas conversas noturnas sobre quaisquer assuntos. À tia Horacina de Almeida pelas memórias de infância que permanecem até hoje e a demais familiares que me foram inspiração de vida.

Agradeço a cada um dos meus mestres, professores do ensino básico à faculdade de Música, em especial à professora Meire que foi um incentivo a querer conhecer sobre arte e música durante o ensino fundamental. Durante a graduação me deparo com os ensinamentos dos professores Luiz Botelho, Gerardo Viana, Elvis Matos, Erwin Schrader, Consiglia Latorre e Catherine Furtado. Representando todos os amigos que fiz durante minha experiência no Coral da UFC que foi significativa para realização dessa pesquisa, agradeço meu amigo Renato Nascimento.

Gratidão aos amigos, Rodrigo Granhen e Thais Saraiva, que foram incentivo inicial neste passo adiante na minha formação acadêmica. Aos meus companheiros de profissão e amigos, os “Titãs” - como os alunos da escola se referem a nós e como passamos carinhosamente a nos tratar.

Por fim, agradeço aos meus colegas de turma do Prof Artes, aos nossos professores, aos membros de minha banca e em especial à minha orientadora Rita Helena Gomes, Ritinha.

1. POUSO INTRODUTÓRIO

1.1. Ressoar dos sons de minha história musical

Este tema representa para mim, artista e professora, uma sina e um destino. Quando me entendi gente no mundo, já era artista, quando me descobri professora, já era de arte (SILVINO, 2011, p. 34).

Minha identificação com as palavras da professora Izaíra Silvino foi imediata. É difícil, para não dizer impossível, estabelecer uma linha divisória em nossa vida que separe o momento exato em que nos tornamos artistas ou professores. É um desenrolar espontâneo que, de tão envolvente, nos afasta dos questionamentos e dos porquês de se fazer algo: apenas fazemos. Tornar-se professor ou artista apresentam inúmeras afinidades e ligações. Primeiramente, ambos requerem uma dose extra de paciência para o que se busca. Dentro do processo artístico ou do processo educativo, ter pressa é desperdiçar energia desnecessariamente. Na verdade, é preciso cultivar, isto é, preparar o terreno e esperar florescer, enquanto todos os dias, borrrifa-se água com cuidado para não inundar. É, em alguns momentos, apenas observar, sem nada fazer e, ainda, deixar-se perder o controle para depois tentar reencontra-lo.

O fazer arte me retoma às memórias da infância: o coral infantil de uma associação da cidade onde eu morava, Maracanaú; o grupo teatral “Águia de Ouro”; a apreciação do professor de teatro, que nos intervalos entre ensaios, cantava suas canções autorais anotadas em um caderno (embora eu já as tivesse decorado); o grupo de dança em que eu aprendi as coreografias das músicas de sucesso da época. Já na adolescência, ao me mudar para a cidade de Fortaleza, procurar escolas e grupos em que eu pudesse dar continuidade aos aprendizados foi uma das preocupações. Participei, ainda, de dois outros grupos de teatros até que uma das professoras me pediu que eu escolhesse entre fazer teatro ou música. Segundo ela, não seria possível que eu fizesse os dois. A música cantou mais alto. Fiz parte, ainda adolescente, de um coral adulto de canto gregoriano e erudito onde, ainda muito imaturo vocalmente e passando pelo período de mudança da voz, era chamado de “pato rouco”, um apelido que hoje me faz rir.

Nas escolas em que estudei, tive - quase - todas as minhas primeiras experiências artísticas: a primeira banda (com integrantes da escola), os primeiros acordes no violão, a primeira canção autoral, a primeira apresentação solo em público, dentre outras. Tornou-se comum receber fitas ou CDs das professoras de artes ou de português para aprender determinadas músicas e apresenta-las em eventos da escola.

Na Universidade Federal do Ceará (UFC), participei do Coral da UFC, no período de 2013 a 2016, e tive as experiências de participar da formação do espetáculo “GULA” e do recital “Alguém Cantando”, os quais foram apresentados em Fortaleza e em cidades da Alemanha e Itália. Da “experiência arrojada”, assim referida pelo regente do Coral da UFC à época, professor Erwin Schrader, colhi muitas das ricas vivências que hoje procuro semear com meus alunos. Busco, enfim, ser um multiplicador, dentro dos espaços da escola, à altura dos aprendizados que recebi.

Identifico-me em muitos aspectos com as palavras de Silvino (2011. p. 243) ao relacionar a sensação de entrar em sala pela primeira vez em dois momentos da vida, primeiro como estudante e, posteriormente como professor. “Lembro quando entrei na escola pela primeira vez na vida. Lembro como se fosse hoje, principalmente, da sensação de alegria e medo. A gente vai pr’aquele lugar sem saber nada sobre” (SILVINO, 2011. p. 234).

O tornar-se professor de artes em uma escola municipal não é um sentimento muito diferente dessa sensação que se tem durante a infância. Apesar de ter cursado licenciatura, nunca sabemos realmente o que nos espera na escola. Assim, o misto de medo e ansiedade nos consome. É nesse momento em que percebemos, na prática, o que é tornar-se docente.

Ser professor, muitas vezes, requer uma persistência para conquistar os alunos a fazer as atividades propostas que vão para além de atividades cristalizadas e pautadas em práticas arraigadas de conservadorismo. Dessa forma, planejar encontros conectados com o fazer artístico de nossos tempos e relacionados à vida cotidiana dos educandos, pode ser um desafio a ser transposto na atual realidade, o que nos encoraja a fazer algumas reflexões: a construção do hábito do fazer artístico nos espaços escolares parece ter uma

lógica voltada para compreendê-las como atividades meramente recreativas; as artes, muitas vezes, não são compreendidas como importante área do conhecimento capaz, não apenas, de explicar sua própria existência, mas de lançar luz sobre sua importância em nossa sociedade do século XXI. Destarte, parece haver sempre uma frágil necessidade de buscar razões que justifiquem a presença das artes na escola, tais como: desenvolvimento da coordenação motora, da sociabilidade, da memorização, da concentração, dentre outros. Apesar da real capacidade das artes em envolver todas essas faculdades, entendo que, ao se estudar arte propondo como final aquilo que lhe é secundário, tem-se como resultado a negação da riqueza que há no desenvolvimento e no processo da atividade artística. Além disso, traz à tona a lógica moderna cartesiana, a qual nega a validade daquilo que é apreendido por via da sensibilidade, da corporeidade, da criatividade, da imaginação e da intuição.

Para Descartes, o corpo e a imaginação não atendiam às regras necessárias ao conhecimento certo. Os sentidos podiam enganar. Dos corpos só podíamos ter um saber confiável se os reduzíssemos às suas características quantificáveis, eliminando deles qualquer particularidade e multiplicidade. A multiplicidade significava, na lógica cartesiana – que não tardou a se tornar a lógica moderna e contemporânea –, o avesso do conhecimento: a obscuridade (GOMES, 2015, p.104).

Outra questão latente em relação às artes nas escolas é perceber que, dentro de sala de aula, ela ainda é desenvolvida com exercícios prioritariamente técnicos e descontextualizados, de “modo tradicional”. Assim, acarreta ambientes hostis ao ensino de música e de artes nos espaços escolares (GOMES, 2015). Além disso, algumas práticas artísticas desenvolvidas nas escolas geralmente se concentram nas vésperas de alguma festividade, como por exemplo, ensaiar músicas, danças ou textos de teatro para uma única apresentação que, após o evento, é descartada e esquecida.

[...] este ensino de arte, tal como praticado nas escolas brasileiras atuais vem se pautando muito mais pela transmissão de conhecimentos formais e reflexivos acerca da arte do que se preocupando com uma real educação da sensibilidade (DUARTE JR. *apud* GOMES, 2015. p.103).

O'Neill (2020, no prelo) afirma que “um dos maiores desafios da formação docente no século 21 é como ajudar professores(as) a se conectarem com seus (suas) estudantes de formas significativas e encorajá-los(as), em termos de criatividade, inovação tecnológica e engajamento no aprendizado.” Observo, porém, que há nas escolas um obstáculo recorrente na formação dos professores de artes: eles são, majoritariamente, de outras áreas do conhecimento e ensinam artes como complementação de carga horária. Muitas vezes, nunca tiveram contato próximo com as formas de linguagens artísticas que a Lei de Diretrizes e Bases (número 13.278/2016) inclui como integrantes do currículo da disciplina de artes no ensino básico, tais como música, dança, artes visuais e teatro.

Ademais, dados oficiais cedidos pela Prefeitura Municipal de Caucaia, município do estado do Ceará, onde está localizada a escola na qual é desenvolvido o trabalho com o grupo CorAMARal, apontam que, no ano de 2019, apenas 1,51% do total de professores do município que atuam na disciplina de artes tem formação específica na área. Assim, dentro de um universo de 197 professores atuantes, apenas três têm formação específica, enquanto os demais podem ter formação em quaisquer outras áreas do conhecimento.¹

Tabela 1 - Tabela quantitativa de professores de artes no município de Caucaia/CE.

QUANTIDADE TOTAL	TOTAL COM FORMAÇÃO ESPECÍFICA	TOTAL SEM FORMAÇÃO ESPECÍFICA
197	3	194
100%	1,51%	98,49%

Fonte: SME de Caucaia (2019).

¹ Esses dados integram uma pesquisa de mestrado, ainda em andamento, do professor Israel Oliveira sobre formação de professores no município de Caucaia.

É comum, portanto, encontrar professores com dificuldades em elaborar atividades relativas às artes, para serem desenvolvidas em sala de aula, como relata uma professora de língua portuguesa que ensina artes no município de Caucaia:

Em várias escolas, nós temos pouquíssimos professores formados na área de artes e acaba sendo requisitado professores de matemática, língua portuguesa, ciências. Eu, de língua portuguesa, não tenho esta formação, tenho contato com arte porque eu gosto, porque faz parte da minha vida, mas não é algo que eu fui formada, então encontro um grande problema no momento de fazer o planejamento, porque é um planejamento artificial, muito superficial. Eu não consigo pensar efetivamente nos objetivos, de acordo com as possibilidades que precisam ser desenvolvidas com esta área do conhecimento, articular direito o passo a passo de uma aula, como eu, por exemplo, faço numa aula de língua portuguesa. (T.S., Professora de Caucaia, Entrevista)

Em meio a tantos desafios, é possível perceber, dentre o total de professores, aqueles mais sensíveis e que têm, minimamente, uma proximidade nas suas vidas cotidianas com a arte. Assim, conseguem compreender a sua complexidade e a sua importância na escola. Esses professores buscam alternativas a fim de suprir as carências de materiais adequados e de orientações necessárias. Tais condutas podem minimizar os impactos resultantes da insuficiência de professores com formação em artes no município. No entanto, diante do cenário citado, apesar de louváveis, os esforços dos professores não especialistas não são suficientes para solucionar a questão da formação profissional em artes.

Para suprir este meu déficit, eu recorro a conversas com colegas para trocar ideia, e na maioria das vezes, professores colegas que não são da área de artes. Recorro a pesquisas na internet e também elaboração de projetos, mas projetos que eu poderia dar na disciplina de língua portuguesa. Isto para tentar amenizar, para tentar dar uma aula de qualidade para os alunos. (T.S., Professora de Caucaia, Entrevista)

Além disso, é importante salientar a falta de programas de formação continuada que possam melhor orientar os professores para propostas curriculares. É o que menciona outra professora da rede municipal de Caucaia:

[...] sinto falta de uma formação continuada para os professores de artes. Sei que uma aula de artes ministrada por quem tem o conhecimento técnico deve ser bem mais interessante que aquela ministrada por quem não tem, e a formação continuada minimizaria esta deficiência. (B.C., Professora de Caucaia, Entrevista)

Para o presente pesquisador, é possível que haja uma relação entre os fatos anteriormente citados (pp. 13-15) e o desinteresse e a falta de ânimo por parte dos estudantes para com as práticas artísticas, as quais devem buscar o desenvolvimento contínuo de experiências estéticas significativas em sala de aula. No entanto, atividades desenvolvidas no contraturno, com maior flexibilidade de horários, bem como espaços virtuais, onde acontece uma ampliação de trocas e onde as turmas são formadas a partir do interesse do aluno na proposta parecem ter um rendimento superior aos da sala de aula. Isso se dá porque esses espaços são capazes de envolver os estudantes em uma prática transformativa que vai além dos espaços da sala de aula e da escola.

A noção de “ecologias de aprendizagem”, defendida por Susan O’Neill (2020, no prelo), nos auxilia a compreender a desconstrução de limites rígidos dos espaços que oferecem um sentido de oportunidade de conhecimentos, numa perspectiva dinâmica e contextualizada com suas vidas, os quais são capazes de envolver os aprendentes em práticas de engajamento, crescimento e transformação.

Ecologias de aprendizagem e abordagens que consideram a aprendizagem nas vidas nos ajudam a reconhecer que, para os(as) jovens, as fronteiras ao redor de seus mundos podem não ser percebidas como limites, mas sim como rodeadas por uma zona de caminhos emaranhados ou entrelaçados. Imagine, por exemplo que, quando as crianças começam a ir para a escola, elas podem perceber a sala de aula como rodeadas e, logo, conectadas de formas múltiplas e diversas às suas vidas fora da escola. (O’NEILL, 2020, no prelo)²

Na presente pesquisa, busco investigar as seguintes questões: que elementos do processo de formação inventiva da prática do canto coral, propostos ao grupo CorAMARal, favorecem um engajamento musical

² Trecho retirado do texto Re-visioning pathways: creativity and connection for 21st century learning de Susan O’Neill. A tradução do referido texto será publicada em livro oriundo da IV Conferência Internacional de Educação Musical de Sobral (IV CIEMS) atualmente no prelo.

transformativo nos participantes? Como o engajamento musical transformativo envolve os alunos na busca autônoma de novos conhecimentos musicais e na transformação social e formação cidadã?

O engajamento musical transformativo é uma teoria dinâmica, transformacional e multidimensional estudada pela professora e pesquisadora canadense Susan O'Neill e será apresentada em seus pontos principais de conexão com esta pesquisa, no decorrer dos capítulos. Essa teoria é uma mudança de paradigma, pois transfere o aprendente de música de uma perspectiva do “ser” aprendente para o “tornar-se” aprendente, revelando a flexibilidade, a mutabilidade e a dinâmica do processo educativo. Além disso, opera em muitos níveis interdependentes (pessoal, sociocultural, sistêmico). (O'NEILL, 2012)

Ademais, apresentam-se relatos da minha experiência docente que contextualizam a proposta de inserção de determinada prática artística no contraturno da escola, isto é, o canto coral. Esse trabalho resulta no “CorAMARal” e, posteriormente, nessa pesquisa. O grupo CorAMARal pode ser considerado uma multiplicação e a extensão dos aprendizados artísticos que me tornaram professor de artes na escola pública. Mais ainda, são ressonâncias daqueles primeiros sons entoados quando tinha a idade dos que hoje tenho a missão de “educar”, bem como da formação que recebi durante a minha graduação e atuação em grupos de pesquisa, como o “Sonoridades Múltiplas” sob orientação da Professora Drª Consiglia Latorre e de extensão, como o Coral da Universidade Federal do Ceará, regido pelo Professor Dr. Erwin Schrader.

Assim, foi no complexo cenário de dificuldades anteriormente citados – principalmente em relação ao interesse dos estudantes na disciplina de artes em sala de aula, no turno regular - que me vi, pela primeira vez, como professor responsável por essa disciplina na escola. A felicidade era tamanha e proporcional aos desafios que me esperavam. Em 2017, eu era recém-egresso do curso de Licenciatura em Música (pela UFC) e recém-ingresso no município de Caucaia, como professor concursado.

Feito o meu primeiro plano de aula, aquela manhã de segunda feira seria minha primeira aula no 8º ano, uma turma nada fácil, como viria a descobrir posteriormente. O primeiro estranhamento surgiu quando eu pedi para que os alunos tirassem a ordem de fileira das cadeiras e fizessem um círculo. Isso

porque, no meu planejamento, constava um jogo musical de apresentação em que todos deveriam, em círculo, utilizar o corpo para jogar flechas imaginárias enquanto diziam seus nomes dentro de uma pulsação preestabelecida. Apesar de tentar transmitir aos alunos que seria um jogo divertido e que seria interessante se todos se envolvessem, percebi uma imensa desmotivação com a atividade, inclusive certa apatia. Não havia prontidão, atenção e eles estavam envergonhados e desconfortáveis com seus próprios corpos. Claramente, nunca haviam feito uma atividade dessa maneira em sala de aula. Foi naquele dia que percebi o quanto eu deveria, primeiramente, conquistá-los antes de propor qualquer atividade semelhante. No decorrer de alguns planos, em que eu pretendia fazê-los cantar e interpretar em sala de aula, eu fui percebendo que essas ações estavam fora da realidade: até poderiam ocorrer, mas não naquele momento.

Observei que havia grande resistência das turmas, as quais pareciam haver sido condicionadas às atividades ligadas às práticas “tradicionais” de ensino, isto é, aos conteúdos teóricos e de memorização. Em conversas posteriores, eles me relataram que costumavam apenas a fazer “tarefas”. Quando foram questionados, em uma aula dialógica, sobre “o que é Arte?”, surgiram respostas que consideravam artes apenas aquelas ligadas às artes visuais, negando a diversidade de possibilidades. As respostas mais comuns à pergunta, entre os estudantes, foram “desenhar e pintar”.

Ao perceber que o turno regular de aulas, *a priori*, não saciaria a minha vontade de ensinar música através de uma prática artística mais afinada com a sensibilidade, com a partilha de experiências e com o desenvolvimento do fazer artístico e musical, passei a dar atenção para atividades no contraturno, mesmo que isso significasse sacrificar alguns horários destinados ao planejamento de aulas. Foi nesse contexto que decidi criar o CorAMARal, que como já dito, é o *locus* da atual pesquisa. A partir do amadurecimento do trabalho, surgiram janelas que articulavam o trabalho desenvolvido como atividade extracurricular - a turma de canto - com as aulas regulares de artes. Em vários momentos, pude notar como ambos os trabalhos podem ser complementares e se conectam, de alguma maneira, numa mudança via entusiasmo, capaz de reverberar nas práticas artístico-musicais dentro de sala de aula, posteriormente. Desde que o grupo iniciou o trabalho, em 2017, é

perceptível uma mudança gradual dos alunos da escola em relação ao coral. No começo, piadas e brincadeiras, que podiam intimidar os cantores, eram comuns. Hoje, contudo, o público escolar tem uma postura mais acolhedora ao coral.

Em 2019, meados de outubro, houve uma experiência de interação do grupo CorAMARal com uma turma de 9º ano, em seu horário regular de aula, período da tarde. A proposta era lançar algumas músicas nunca antes apresentadas do repertório do coral, para que os integrantes tivessem um primeiro contato com o público e pudessem fixar as letras, as melodias e os arranjos; o que poderia deixá-los mais livres para a interpretação das músicas e para a interação com o público, além de permitir que aproveitassem o momento da apresentação para o prazer do fazer artístico. Ao final da apresentação de três canções do repertório, foi feita uma entrevista com os estudantes da turma do 9º ano, com o intuito de investigar suas percepções sobre o coral e avaliar o aproveitamento desse momento de interação entre turmas distintas. Dentre os 21 alunos entrevistados, 19 relataram nunca ter tido contato presencial anterior com um grupo de canto coral. Além disso, todos os alunos relataram ter gostado da experiência. Segundo uma das alunas que nunca tinha tido experiência de assistir a um grupo de coral antes, a importância da atividade teria sido de proporcionar “O contato de alunos de salas distintas, o respeito e educação que houve, uma aula diferente, não foi uma aula comum, ouvi vozes ali de pertinho, fazer anotações, ‘julgamentos’, achei top” (J.S., 9º ano, Entrevista).

Entendemos que, quando a aluna fala sobre o respeito e a educação, está se referindo à maneira como a turma de 9º ano recebeu o grupo CorAMARal, isto é, dispostos a ouvi-los, com atenção e apreciando o trabalho: aplaudiram e parabenizaram ao final da apresentação. Observa-se, portanto, que, ao mesmo tempo em que esse trabalho tem uma finalidade pedagógica de formação para os cantores, também é um trabalho pedagógico de formação de um público atento, reflexivo, sensível e respeitoso com o artista e com o seu fazer artístico.

1.2 “CorAMARal” – A Prática

São onze horas da manhã, toca a sirene. De repente, a euforia do término das aulas percorre todos os espaços da escola: risos, gritos e muitos passos, alguns deles arrastados, em meio a tantas conversas, outros acelerados. Aos poucos, a paisagem sonora da escola torna-se outra totalmente diferente: o (quase) silêncio. Em poucos minutos, porém, o som que surge da sala de aula. Uma sala comum, utilizada em horários regulares, mas neste momento, com as carteiras postas em círculos pelos próprios participantes, além de ter um violão, trazido pelo professor. As vozes aquecem em uníssono, fazendo escalas ascendentes e descendentes, alguns exercícios com sílabas e/ou vogais até um pouco engraçadas: é uma maneira de distrair a fome e o cansaço dos estudantes. Logo depois, o ensaio de repertório divide-se entre canções autorais do grupo e outras da Música Popular Brasileira, com temáticas jovens, divertidas, apaixonadas e envolventes. Essa é a escola que abriga nossas atividades de ensaios e pesquisa em Caucaia.

As vozes que vêm da sala, ao menos uma vez por semana, a partir das onze horas da manhã, desde 2017, são do grupo de canto coral chamado “CorAMARal”. Em média, são 25 integrantes em cada formação, a qual dura, geralmente, um ano. Em sua maioria, são estudantes do 5º ao 9º ano da escola. O projeto objetiva a partilha de experiências musicais e de invenções artísticas dentro do processo de ensino e aprendizagem de música na escola, através do canto coral. A cada ano, podemos observar grupos com diferentes características e arranjos de idade, gênero. Essas turmas, que entre aulas de voz, formação de repertório, preparação corporal, invenção e marcação cênica, preparação de cenário, iluminação e figurino, além de ensaios e apresentação, montam espetáculos como os intitulados “O acampamento” de 2017, “É feito Borboleta” de 2018 e “Ciclos e Elos” de 2019. Esses espetáculos serão melhor apresentados posteriormente.

Reconhecer o caráter formativo do CorAMARal é compreender os ciclos que fazem parte dessa formação. A cada ano letivo, o grupo se desfaz e se refaz: apenas uma pequena parcela do coro permanece. Isso acontece por diversos motivos, tais como a saída da escola com o término do ensino

fundamental, a participação em novas atividades dentro da própria escola, dentre outros. A cada renovação surgem novos desafios a serem reavaliados e solucionados, os quais podem ter relação com as características de cada grupo, bem como com as experiências de vida dos próprios alunos, além de conhecimentos ligados à música e à arte.

Dessa forma, busco identificar cada problemática como um dos elementos dessa pesquisa, o que contribui para delinear ação de cada etapa de construção da invenção. Reconheço, como parte do processo de formação do grupo CorAMARal, que o período para ensaios, por exemplo, é ainda insuficiente, o que se configura como um problema a ser superado. No entanto, percebo que ainda são necessários alguns passos para firmar o trabalho desenvolvido e aumentar o horário e, assim, manter a assiduidade e o compromisso de todos os integrantes. Ademais, o pouco tempo destinado aos ensaios também está relacionado ao fato de que, como professor de artes, eu sou lotado em sala de aula com 200h e uso os horários livres para descanso, horário de almoço e planejamento para a realização do trabalho.

Algumas vezes, durante o desenvolvimento desse projeto, surgem questões como: o CorAMARal seria capaz de fomentar o envolvimento nos participantes ao ponto de torná-los protagonistas das suas buscas por novos conhecimentos? O que explicaria a reformulação de quase todo o grupo ao final do processo, sobretudo a evasão daqueles que ainda permanecem na escola? De repente, essas questões reforçam a relevância da presente pesquisa, podendo, inclusive, motivar futuros desdobramentos. Além disso, estimula inquietações para pesquisas posteriores. Contudo, acredito que, primeiramente, preciso compreender a relação e o significado do CorAMARal para seus participantes. Neste momento, nos interessa compreender como ocorre o processo de renovação do coral anualmente, bem como as estratégias utilizadas para que o grupo permaneça com a mesma formação até a finalização do seu ciclo.

A cada início de formação do coral, seguimos com a proposta de fazer uma audição oficial com os estudantes da escola, como uma estratégia para dar visibilidade ao trabalho desenvolvido e atrair a atenção e o interesse de possíveis novos integrantes. Refiro-me à audição como estratégia de divulgação, pois não há intenção de excluir os participantes que apresentam dificuldades técnicas,

tais como afinação, ritmo ou dificuldade de memorização das canções. Não obstante, esse processo é uma oportunidade de teste prognóstico, afim de melhor conhecer as potencialidades e dificuldades dos futuros participantes. Assim, seguimos a proposta político-pedagógica de criação do Curso de Música da UFC, expressa na justificativa do curso: não se realiza teste de aptidão musical para ingresso dos alunos, procedimento exigido em algumas outras universidades, pois acredita-se na pré-disponibilidade musical presente em qualquer pessoa. Além disso, as dificuldades resultantes de um ambiente heterogêneo podem ser uma importante estratégia pedagógica. A proposta ainda leva em consideração a dificuldade de acesso ao ensino de música e a inserção da música como conteúdo básico nas escolas.

O conhecimento musical ainda é algo de difícil acesso, de maneira que um teste de aptidão muitas vezes reflete a desigualdade de oportunidades para aqueles que desejam estudar música. O empenho para superar limitações socialmente impostas não pode ser aferido em um teste de aptidão (STERVINOU *et al.*, 2014).

Susan O'Neill (2012), com a teoria do engajamento musical transformativo, também dá suporte para essa decisão inclusiva, que não leva em consideração as dificuldades de afinação ou de técnica para participar do coro, mas olha para os sujeitos como capazes de se desenvolverem e aprenderem com o processo.

O engajamento musical transformativo começa com uma mudança paradigmática no como pensamos sobre o aprendente de música. Particularmente, é uma mudança de foco na percepção do aprendente de música a partir de uma estrutura déficit versus talento/expertise. Ao invés disso, foca-se na ideia de que todos os aprendentes de música em todos os contextos de desenvolvimento têm fortalezas e competências musicais (O'NEILL, 2012. p. 166).³

Na semana anterior à seleção, espalhamos cartazes pela escola anunciando a data e os supostos critérios técnicos para a seleção de novos

³ Tradução feita por Rita Gomes. No original: “*Transformative music engagement begins with a paradigmatic shift in how we think about music learners. In particular, it is about shifting the focus from viewing music learners from within a deficit versus talent/expertise framework. It focuses instead on the idea that all music learners in all contexts of development have musical strengths and competencies*”.

integrantes para o coral da escola. Falo em “supostos” critérios técnicos, pois eles não são determinantes para a exclusão no grupo, como citado anteriormente, e melhor elucidado mais adiante. O cartaz também contém informações básicas de horários de ensaios e de objetivos do coral, apesar de grande parte da escola já conhecer o trabalho desenvolvido. A audição formal tem sido a estratégia, a cada início de ano letivo, cuja intenção é iniciar um novo processo de formação inventiva. Tal estratégia tem me parecido mais eficaz, embasado nas comparações entre as audições - formais e informais. Quando feita de maneira informal, a procura dos estudantes foi bem inferior em comparação com à formal. No processo do ano de 2019, fizemos duas audições, a primeira delas formal, que ocorreu no começo do ano letivo e, posteriormente, uma informal com o retorno das férias, no segundo semestre. Enquanto na audição informal, os alunos que se demonstram interessados passam a frequentar os ensaios e vão sendo inseridos à medida que interagem com os demais integrantes, na audição formal, os estudantes são recebidos em sala e são avaliados quanto a: afinação, percepção rítmica e repertório.

A avaliação da afinação e da percepção rítmica é feita através de vocalizes, procedimento conhecido para o trabalho de técnica vocal, que envolve a reprodução de alturas determinadas com um padrão rítmico preestabelecido em diferentes tonalidades. Os exercícios modulam e é observada a capacidade de escuta e de concentração para seguir os padrões. A audição dos novos integrantes, através do repertório, é feita em duas etapas distintas - que ocorrem no mesmo dia. Uma delas é individual: cada candidato deve escolher e cantar uma canção de sua preferência, logo após a escuta de seus vocalizes. Essa etapa funciona como uma importante estratégia para conhecer o repertório com que os estudantes têm contato, proximidade, afinidade e interesse⁴. A segunda etapa de avaliação de repertório é feita em grupo e com melodias desconhecidas pelos estudantes. Além disso, há divisões a duas vozes de uma mesma música. Nesse momento, observa-se a autonomia de conseguir ouvir uma voz que está sendo produzida pelo outro grupo e de reproduzir em grupo a sua voz. Ainda,

⁴ É importante observar que a seleção de repertório de cada processo criativo, que culmina no espetáculo final, leva em consideração os interesses dos estudantes (demonstrados nessa etapa), pois busca aproximar-los da produção desses espetáculos a serem produzidos, bem como envolvê-los no processo de criação. Esse processo será melhor explicado quando nos debruçarmos sobre a escolha do repertório para os espetáculos.

esse procedimento leva em consideração a facilidade de memorização da sua linha melódica ensinada pelo mediador/pesquisador.

Durante as audições, que considera as questões técnicas ligadas à prática do canto coral, questiona-se, direta e individualmente, os candidatos quanto ao interesse em entrar no grupo e à disponibilidade de horários para os ensaios, que ocorrem em horários fixos, já anteriormente citados, e para as apresentações do coro em dias e horários indefinidos. Eles também são avisados sobre os esporádicos momentos extras de formação, tais como aulas de teatro, oficinas de figurino ou de cenário, dentre outros. A demonstração de interesse e de disponibilidade de estarem presentes em todos os ensaios e apresentações durante as audições tem fator determinante para a participação.

A diversidade de faculdades e de diferentes níveis de facilidade para cantar em coletivo favorecem ao aprendizado e às trocas de experiências entre os participantes, pois aqueles que têm mais facilidade podem auxiliar os de maior dificuldade em quesitos como afinação, memorização das letras, dentre outros. Ao ensinar, também estão firmando e conferindo a lógica do seu aprendizado em tal quesito. Muitas vezes, o aluno que tem dificuldades em determinado quesito, assume, em outro momento, o papel de um auxiliar o colega em outro tópico com o qual possua maior facilidade. Dessa maneira, a ideia da diversidade para trocas é fortalecida e ajuda a cumprir, de maneira efetiva, o caráter formativo do projeto em questão.

Os participantes veteranos têm fundamental participação na organização das audições, pois dão apoio logístico e mostram, aos futuros participantes, a seriedade e o envolvimento que têm com o grupo. Apesar de não haver julgamento de quem deve - ou não - ser selecionado a partir dos quesitos técnicos, os veteranos assistem às apresentações e acompanham as observações feitas a cada um dos candidatos e têm a oportunidade de aprender com esses momentos. Acredito que a troca de experiências entre os participantes e a observação/apreciação nas audições funcionam como uma importante ferramenta de formação.

Apesar de importante, a audição é apenas o primeiro passo do trabalho de formação que se inicia e que, a cada ano, impõe novos desafios. O grupo passa a ter novas características e demandas. As dificuldades e facilidades passam a ser outras em comparação a grupos anteriores. Portanto,

faz-se necessário observar e reconhecer as características do novo grupo para saber como proceder em cada situação e para que ele se desenvolva e cresça.

O reconhecimento do que há potencialidades, facilidades e limitações de cada integrante, bem como do coro como um coletivo, além da apropriação e do levantamento, por parte do regente, dos conhecimentos e dos níveis dos integrantes, em adição aos benefícios que outros conhecimentos e experiências artísticas trazem são fundamentais para a construção de um novo processo a ser consolidado. Assim, o trabalho de investigação que se inicia desde a seleção do coro, é, na verdade, constante para perceber as soluções que são trazidas para o crescimento do grupo naquele ano. Ainda, parece ter contribuição direta no processo de engajamento dos participantes e na percepção de pertencimento ao trabalho desenvolvimento.

Os conhecimentos musicais e artísticos do grupo, em cada ano, são variáveis e a forma de conhecê-los, e de melhor utilizá-los, em favor do processo de formação e de invenção musical são fundamentais para o envolvimento dos integrantes e para que os resultados sejam efetivos no espetáculo a ser apresentado, a cada final de ano, como encerramento. Em 2019, por exemplo, o fato de termos uma predominância de estudantes do 6º ano, mas poucos dos 8ºs e 9ºs anos, foram razões para algumas decisões de arranjos a duas vozes ou em uníssono. Ademais, foram mais exploradas as nuances de interpretação e de dinâmica, através da alternância entre solos, duos e/ou grupos menores. Esse procedimento também foi importante na divisão dos aprendizados para compor todo o repertório, devido, não apenas, ao pouco tempo disponível, causado por hiatos nos ensaios provocados por greves e eventos na escola (Gincana e Feira de Ciências), mas, também, à pouca maturidade dos participantes – nos sentidos etário e de experiência - em apreender uma grande quantidade de repertório.

Nas apresentações artísticas do coro, aos poucos, as facilidades e potencialidades de cada membro puderam ser exploradas para enriquecer o trabalho e para aproveitar a diversidade artística, dentro do canto coral. Ademais, foi possível dar autonomia, aos alunos, para busca de novas referências e de aprendizados, os quais, ocasionalmente, o professor-pesquisador não possuía domínio, mas que foram permitidos como possibilidades a serem exploradas como parte do trabalho. Aos poucos, são inseridos elementos corporais, que

remetem à dança ou ao teatro, textos falados e poesias, que passam a dar corpo também às cenas.

Essas descobertas vão para além dos conhecimentos musicais, teatrais, visuais ou corporais. Distinguir, por exemplo, o integrante com maior facilidade de liderança pode ser fundamental para que esse integrante possa ser designado a transmitir avisos e informes e/ou estimular o grupo numa determinada ação ou atividade; reconhecer quem tem facilidade de organizar informações e nominá-lo para fazer o acompanhamento da frequência dos participantes e gerenciar o grupo de *Whatsapp*. Essas funções têm uma relevância fundamental para o envolvimento dos participantes no coral e no senso de pertencimento ao grupo. Estar envolvido com alguma responsabilidade, que vai para além de simplesmente estar presente durante os ensaios, é a possibilidade de participar e estar envolvido durante a semana, nos dias que não tem ensaio, para preparação e planejamento da parte artística, dos momentos de ensaios e de apresentações.

A Professora Lisie de Lucca, em entrevista ao programa “Pensar e fazer arte” da TV PUC entende que a importância de qualquer processo de aprendizagem está em começar algo e não em finalizá-lo. O que é relevante, segundo ela, não é ensinar tudo o que precisa ser ensinado ao aluno, mas iniciar, revelando cada elemento do currículo, gerando interesse no estudante de modo a envolvê-lo dentro de uma experiência estética (LUCCA, 2013). A estética, ramo da Filosofia que trata de questões ligadas à arte e ao belo, nos propõe que a beleza está no encontro do sujeito em contemplação e do objeto a ser contemplado.

Para Merleau-Ponty a beleza, assim como outros fenômenos expressivos, nasce da percepção sensível do mundo, que não reconhece um sentido dado no objeto, nem a busca nos confins do sujeito, mas instaura um sentido a partir da relação entre ambos. Na experiência estética, este sentido é metamorfoseado em um ser inteiramente novo e irrepetível: O objeto estético (...) Trata-se de uma relação ao mesmo tempo social e individual entre um sujeito e um objeto, pois na percepção estética estão envolvidos tantos significados socialmente compartilhados quanto sentidos que remetem à singularidade do sujeito da experiência (LUCCA *apud* CASANOVA, 2012. p. 25).

Com base neste entendimento, O CorAMARal se propõe a descortinar para seus participantes uma experiência estética, através do processo de invenção e de cada fase de construção dos espetáculos, todo ano. Como professor, o principal desafio é tornar perceptível, aos olhos de cada integrante, a beleza que há no fazer artístico e o quanto pode ser prazeroso participar, ativamente, de cada etapa do processo. O resultado não é, portanto, o mais importante, mas tudo o que foi feito para que obtivéssemos tal resultado. Para além deste desafio, relato alguns outros que podem ser compreendidos como parte desse maior.

Enfrentamos, logo nas primeiras semanas do ano letivo, uma greve de professores por pautas de reajuste salarial e de melhorias nas instalações das escolas. Com o fim da greve, que durou três semanas de constantes encontros de negociações, manifestações e reuniões, as pautas não foram totalmente atendidas e as aulas retornaram parcialmente, isto é, com dias de paralisações e aulas com turno reduzido. Somente após esse período, pudemos fazer as seleções e dar início ao trabalho no ano de 2019. Se nos anos anteriores, as atividades do coral eram iniciadas em fevereiro, começamos nesse ano somente em abril. Isso implicou que, no primeiro semestre, fizemos apenas uma apresentação e tivemos poucos ensaios. O trabalho engrenou a partir do segundo semestre, quando pudemos planejar melhor, com maior controle do calendário escolar, e foi possível dar continuidade à rotina de ensaios.

O calendário do coral precisa, ainda, ser estruturado de maneira a incluir eventos que ocorrem na escola (Gincana, Feiras de Ciências, provas externas e internas, dentre outros). Durante o ano de 2019, houve coincidência de muitos ensaios com essas atividades, o que acarretou uma descontinuidade e fez com que os encontros fossem menos fluidos nos processos inventivos do coral, além de muitas ausências dos participantes. Por essa razão, alguns ensaios precisaram ser adaptados ou, até mesmo, cancelados. Pudemos perceber, na prática, a importância da frequência dos participantes e da rotina de ensaios, pois a cada semana em que não havia ensaio, notava-se perda no entrosamento e nas práticas artística e musical.

Apesar de ensaios semanais, algumas estratégias foram criadas para que os participantes pudessem imergir mais profundamente no processo de

formação. Os integrantes foram estimulados a desenvolver outras atividades durante a semana e a levar para casa algumas responsabilidades, tais como: aprender uma letra de uma música, exercitar uma melodia ou, simplesmente, fazer exercícios de respiração. O intuito desse direcionamento era criar a rotina de ensaios individuais para facilitar a aprendizagem nos momentos de ensaios coletivos.

Nos anos anteriores, tivemos participantes que faziam desde o 5º até 9º ano do ensino fundamental da escola na qual o projeto CorAMARal faz parte. Essa diversidade nos processos inventivos dos anos anteriores representou uma gama de possibilidades para composição do espetáculo, a partir das músicas, de quem as interpretaria, bem como da dinâmica a partir das movimentações cênicas. No ano de 2018, por exemplo, no espetáculo intitulado “É feito Borboleta”, tínhamos: dois momentos de solos, ou seja, alunos que cantavam sozinhos suas canções enquanto os demais compunham cenas que destacassem a música; trios, isto é, músicas cantadas por três integrantes e um dueto, em que as estrofes eram interpretadas por dois estudantes, enquanto o refrão era entoado em coro.

No ano de 2019, houve expressiva procura, durante os processos seletivos (formais e informais), dos estudantes nas turmas iniciais, sobretudo os do 6º ano. Em contraposição, houve diminuição de procura dos estudantes de turmas mais avançadas, como as de 8º e 9º ano. Utilizar as particularidades dessa formação como impulso a buscar alternativas para que o coro se desenvolvesse, dando importância principal para cada etapa do processo, até que atingíssemos os principais objetivos, enquanto se potencializava a relevância de cada etapa do processo fez parte intensamente dessa formação.

Assim, essa formação representou um grande desafio para o desenvolvimento do trabalho, que já vinha sendo realizado há pelo menos dois anos, causado, sobretudo, pela perda na diversidade de faixas-etárias, o que refletiu, diretamente, na produção artística do grupo, quando comparado às outras formações. Isso ocorreu porque a diferença da maturidade vocal entre alunos do 6º ano era facilmente perceptível, pois eles não haviam passado pelo processo de mudança da voz ocorrido durante a puberdade. Os meninos ainda têm um registro agudo, que pouco se diferencia das vozes das meninas.

Segundo Kenneth Phillips (1992, p. 78), na tradição coral das igrejas inglesas, um garoto cuja voz ainda não está em mudança (treble) é ensinado a cantar na extensão de soprano profissional com ajustamentos apenas para o agudo do registro; o som é puro em qualidade, com pouco ou nada de vibrato. Pelo fato de não ser permitido ao garoto usar nada de qualidade de voz de registro de peito, a sua extensão para o grave torna-se fraca e pouco utilizada (MENDONÇA, 2011. p.16).

Em contrapartida, os alunos do 9º ano estão, nesse sentido biológico, bem mais avançados, muitos com o processo de mudança de voz concluído. Assim, eles apresentam, geralmente, vozes mais seguras e fortes. Após a muda da voz, aumentam, ainda, as possibilidades de divisão vocal e de possível criação de naipes, tendo em vista que há aumento de intervalo das tessituras de vozes masculinas e femininas.

Normalmente os garotos do 7º ano ainda estão no treble e cantam com garotas tanto partes de soprano quanto de contralto, e a mudança pode ser indomável. A melhor alternativa é separar os garotos neste estágio para possibilitar uma maior atenção ao treinamento do qual necessitem (MENDONÇA, 2011. p. 20).

Quanto às garotas, que são a expressiva maioria do grupo CorAMARal, apesar de a mudança vocal não ser tão perceptível quanto à mudança dos garotos e, por muito tempo, pesquisadores acharem que ela não existia, é uma realidade inquestionável: a mudança da voz feminina ocorre dois anos antes da voz masculina, segundo Gackle (1991 *apud* MENDONÇA, 2011, p. 22). Esse elemento nos leva a perceber que, algumas das garotas no coro que estão no 6º ano, ainda estão em fase de mudança da voz.

Para além dos tópicos vocais, outras questões podem estar envolvidas nas perdas de um grupo com menor diversidade de idades. Uma delas está relacionada ao grupo ter que assumir responsabilidades e atividades de autogestão, que acredito ser um grande aprendizado para os menores, porém, esse aprendizado é mais efetivo quando há alguém de seu círculo de amizade - mais velho e mais experiente - com quem aprender. Além disso, em geral, assumem em menor escala as responsabilidades de horários e de programação. Isso ocorre por serem mais dependentes da rotina dos pais, o que

demonstra a importância de tentar aproximar os pais das atividades desenvolvidas pelo grupo.

Eu acredito que aproximar mais os pais do trabalho desenvolvido pelo grupo CorAMARal, instigando-os a estarem mais informados e envolvidos no grupo, seja um dos maiores aprendizados da formação do ano 2019. Refiro-me, sobretudo, aos pais de alunos novos, como os das turmas de 6º ano, pois são os que têm menor autonomia sobre seus horários e rotina, já que, geralmente, ainda são buscados por familiares na escola. Esse é, certamente, um desafio que surgiu como aprendizado do processo do ano de 2019, considerando que o CorAMARal é um projeto sempre em revisão e que se renova, com o intuito de se aprimorar cada vez mais em suas atividades.

1.3 Repertório e arranjos vocais: a juventude e a tradição coral

O Canto Coletivo não é algo criado pela sociedade moderna. Com sua origem na palavra grega *Choros*, que significa “cortejo dançante”, tem raízes nas tradições das manifestações culturais primitivas e, durante a história, já se manifestou com diversas finalidades nas práticas educativas, religiosas, festivas, cívicas, políticas, e até mesmo, bélicas (SANTOS, 2012, p. 01).

Frederico (1999, p. 11) fala sobre rituais festivos que duravam vários dias e noites com danças, tambores, cantos com sons guturais e estrofes curtas, repetidas exaustivamente, como parte de um ceremonial. Segundo o autor, é somente a partir das culturas agrícolas mais adiantadas que começa a se formar as escolas e os modos.

A partir do século VI, institucionaliza-se o estudo do canto em grupo nas igrejas, para execução da música litúrgica, pelo Papa Gregório Magno. Por essa razão, esse tipo de canto ficou conhecido como canto gregoriano.

Era fundamental para a igreja medieval que o cantochão fosse corretamente transmitido, pois fazia parte da disseminação da fé cristã, um dos principais elementos de unidade do culto num de seus momentos de grande expansão. Daí a razão da criação das *scholae cantori*, que se expandiram com o papa Gregório desde o final do século VI (FONTERRADA, 2005. p. 27).

Baseado no sistema modal, o canto gregoriano tem uma estética particular, marcada por vozes masculinas em uníssono com sonoridade impostada e timbres “aveludados”. Com o fim da Idade Média, o canto coletivo se expandiu para além do canto litúrgico e passou a ocupar outros espaços na sociedade, além da igreja, e a se diversificar quanto sua função na sociedade.

Para Fonterrada (2005), a multiplicidade das vozes é uma das marcas da música ocidental e começou a ser desenvolvida a partir do final do período gótico até o surgimento das primeiras obras polifônicas, por volta dos séculos XII e XIII. A música tonal trouxe consigo uma série de transformações no campo da música, além de várias convenções, tais como a classificação vocal e a divisão básica de vozes na criação de arranjos a quatro vozes para o canto coral em soprano, contralto, tenor e baixo. O modo de fazer arranjos vocais, a partir desse momento, segue uma série de convenções e padrões rígidos.

Não se pode ignorar o fato de que “as notas escritas por um compositor não existem em um vácuo; elas foram concebidas com uma certa sonoridade em mente, e essa sonoridade seria, naturalmente, aquela com a qual ele se familiarizava” (NEWTON, 1984, p. 3). “Um compositor do passado concebia suas obras em termos de sonoridades musicais da sua época, como faz um compositor do século XX” (DART, 2000, p. 27) (FERNANDES; KAYAMA; ÖSTERGREN, 2006. p. 51).

Passados séculos do surgimento dessa forma de fazer o canto coral, alguns dos padrões estéticos para composição de arranjos, interpretação e estética vocal ainda são afirmativas em certos grupos, enquanto há exemplos de inovações que seguem a dinâmica cultural e as transformações no modo de compor na atualidade. Para além dessa divergência, muitos dos padrões de séculos passados para o canto coral (como por exemplo, a estética vocal, sonoridade, arranjos, posicionamento no palco e figurinos) permeiam o imaginário popular até a atualidade. Assim, ao pensarmos num grupo de canto coral atualmente, ainda somos transportados para estereótipos daquele tempo. Isso pode ocorrer por falta de conhecimento e de proximidade com essa forma de fazer música e por não perceber que muitos arranjadores e corais buscaram novos desafios e caminhos que melhor representassem a música na atualidade,

ou pelo fato de muitos grupos de canto coral fazerem música com padrões cristalizados em séculos passados.

Destarte, não é incomum, ao ouvirmos coros, com repertório de música popular brasileira, termos dificuldade em compreender a letra da canção, pois a altura das notas (sobretudo nas vozes agudas) dificultam a articulação das palavras. Isso ocorre apesar da afinação e da técnica impecável dentro dos referidos padrões. Nos espaços escolares, ao se propor a criação de um grupo de canto coral, ainda se reproduz esse estereótipo. Espera-se que sejam formados grupos com trajes típicos, como becas e com repertório de canções natalinas a serem apresentadas nas festividades religiosas da escola.

Não cabe a essa pesquisa fazer juízo de valores ou padrões estéticos, mas apresentar a nossa proposta para os espaços escolares. Isto é, uma proposta que converse e se aproxime do cotidiano dos participantes e confronte aquilo que se esperava, sobretudo por parte dos gestores, dos pais e, até mesmo, de alguns professores da escola. No trabalho desenvolvido no CorAMARal, havia a percepção, desde a origem, de que atenderíamos a alguns desses padrões estéticos do passado. Ao contrário, estaríamos conectados com a sonoridade das músicas que tínhamos como repertório, em sua maioria, canções da Música Popular Brasileira (desde seus artistas clássicos até jovens cantores e compositores desse estilo). Quanto à técnica vocal, ela passa por questões bem mais subjetivas, no sentido de aguçar a percepção e a sensibilidade e de trazer essa consciência para as aulas de preparação vocal, algo que representou um desafio que acompanhou todo o processo durante o ano letivo.

Preparar vocalmente um grupo de cantores, especialmente aquele formado por amadores, é uma tarefa árdua que exige do regente horas a fio de estudo e prática com o universo da técnica vocal, seja individualmente ou em grupo. Seu relacionamento com a técnica vocal deve ser tão íntimo quanto sua familiaridade com a técnica de regência e com o seu conhecimento geral de música (FERNANDES; KAYAMA; ÖSTERGREN, 2006. p. 55).

Todavia, o trabalho do CorAMARal não é meramente ligado à técnica vocal, mantendo foco também em questões como a partilha de experiências e em compreender que nosso público é composto, principalmente, por crianças,

as quais, até então, não haviam tido contato com divisão de vozes. Assim, o repertório tem arranjos bem simples em uníssono, duas ou três vozes. Nos arranjos a três vozes, dividimos em meninas com vozes mais agudas (características de vozes de soprano), meninas com vozes mais graves (características de vozes de contralto) e meninos (sem divisão entre eles, por estarem em menor número). Apesar do maior número de meninas, os meninos, aos poucos, vêm aumentando a procura e o interesse pela atividade.

O repertório pode ser usado como elo entre as realidades sociais nas quais os alunos estão imersos e o prazer de ser fazer música. É importante no CorAMARal permitir que os estudantes sintam-se protagonistas de todo o processo de criação e de concepção. Ainda, que eles possam escolher um repertório com que se identifiquem e que lhes traga deleite e prazer em fazer.

Um outro fator que tem contribuído para o afastamento do aluno em relação às aulas de música diz respeito ao professor, ou à escola, que insistem em trabalhar com um repertório que está em desarmonia com a música que seus alunos ouvem e apreciam fora da sala de aula (LOUREIRO, 2003. pg. 170 apud CAMARGO, 2007. pg. 88)

Por outro lado, ao dar coparticipação, aos integrantes, na escolha do repertório, surge uma questão complexa - e que passou a ser importante no contexto de nosso trabalho -, pois muitas das músicas sugeridas (dentre aquelas que fazem parte do cotidiano deles) têm conteúdos, em suas letras, ligados à violência, ao machismo e a outros tipos de preconceito, estereótipo, pornografia, dentre outros.

Nesse momento, passei a refletir sobre o poder do professor em sala de aula e sobre o poder que eu tinha na condução do processo de criação desse trabalho, embora não me colocasse na posição soberba de superioridade ou de julgar o gosto musical. Uma reflexão voltada às questões de estilos e gêneros musicais. Assim, passei a me questionar quanto ao modo mais conveniente e coerente de recrutar o poder simbólico do professor em sala de aula e de estabelecer o diálogo na construção de um novo olhar para o objeto em questão, isto é, o repertório a ser escolhido. Passei a pensar na necessidade, como professor no século XXI, de olhar para o grupo como o professor-artista sugerido

por Horton e Paulo Freire (1990). O professor-artista que possa estabelecer uma relação de verdade, com suas realidades, de maneira reflexiva, a ponto de encontrar a resposta coerente ao processo de criação das cenas, em meio a escolha do repertório.

O professor é, naturalmente, um artista, mas ser um artista não significa que ele ou ela consiga formar o perfil, possa moldar os alunos. O que um educador faz no ensino é tornar possível que os estudantes se tornem eles mesmos (HORTON; FREIRE, 1990. p. 181).

Portanto, seria proibir o uso daquelas canções no repertório do grupo a solução para que os alunos tenham a consciência a respeito do seu conteúdo ou estaria perdendo a oportunidade de colocar a educação musical como parte de uma reflexão sobre o que eles ouvem, sobre as questões e reflexões sociais envolvidas? Eticamente, pensando no quanto a música pode ser relevante na formação humana dos participantes, passamos a usar esse cenário para fazer reflexões em torno do conceito em que gostaríamos de montar o espetáculo, uma vez que, a partir da escolha das músicas, é costurada uma narrativa que entrelace as canções para revelação de uma história a ser contada ao público.

1.4. Meus sons ressoando em novos sons

O CorAMARal, antes de ser um projeto pedagógico ligado a escola e, posteriormente, tornar-se uma pesquisa acadêmica, é uma oportunidade de pensar a arte como uma ação transformadora na vida das crianças que têm a oportunidade de vivenciá-la. É uma oportunidade de mergulho, resgate e reflexão nas minhas vivências artísticas e de minha história de vida: primeiramente, enquanto estudante do ensino fundamental de uma escola pública para, posteriormente, tornar-me professor de artes de uma escola pública, de nível fundamental, com características semelhantes. Desenvolver esse projeto dentro da escola é acreditar que a arte pode contribuir na formação humana de cidadãos mais conscientes de seu papel em nossa sociedade.

Diante dos desafios que um professor de artes pode encontrar dentro dos espaços escolares da rede pública de ensino, o CorAMARal pode mostrar-se como um exemplo de busca a cada novo processo, a cada nova formação e a cada ano. Por avanços que possam trazer contribuições aos estudantes envolvidos, que vão além da aprendizagem musical, e que possam reverberar em suas vidas. Para tanto, é necessária uma crítica para perceber quais as iniciativas desenvolvidas pelo grupo que podem aproximar o participante e envolvê-lo, significativamente, no trabalho desenvolvido, além de reconhecer aquilo que afasta os que começam a faltar ou, até mesmo, aqueles que saem permanentemente do projeto.

Dar ênfase, nessa pesquisa, ao processo inventivo, ao invés de focar nos resultados, foi uma escolha tomada com o intuito de enriquecer o trabalho com histórias, relatos, sentimentos e percepções as quais podem partir do pesquisador, do educador ou dos estudantes, pois todos são participantes do mesmo processo. A decisão pelo método cartográfico surge como o mais adequado para melhor compreender os desdobramentos dos processos inventivos e da pesquisa, como veremos no próximo capítulo, ajudando a compreender quais elementos, atividades, iniciativas e ações desenvolvidas são favoráveis ao engajamento e à transformação dos participantes.

2. PERCURSOS DO PLANO DE EXPERIÊNCIA NA PESQUISA CARTOGRÁFICA

2.1 O Caminho se faz caminhando

No início, os alunos aproximavam-se atraídos pelo único desejo de aprender música. A proposta, a prática do canto coral, é uma longa estrada carroçável, totalmente desconhecida. Aos poucos, os alunos tornam-se participantes em diferentes níveis de engajamento. Depois de uma longa caminhada, é possível ver bifurcações que se abrem em diferentes caminhos que, mesmo sem saber onde cada um pode dar, escolher por qual seguir é indispensável. Assim, seguimos caminhando onde cada passo é observado, algumas vezes, antes mesmo de se pisar. Saber lidar com a exposição, a novidade e o estranhamento é um fluido caminho de subidas e descidas onde tudo me afeta: o cheiro da terra, o clima e a paisagem. Diferentes pontos do caminho parecem sempre conectados dentro desse percurso de descobertas, onde cada participante é uma cidade.

Diferentemente dos procedimentos que nos remontam à ciência moderna na representação de objetos e são baseados na dualidade entre sujeito e objeto, a pesquisa cartográfica se encarrega em acompanhar processos em que o contato intenso transforma o pesquisador de estranho em participante e agente modificador que, ao mesmo tempo, é modificado. Como observado por Barros e Kastrup (2015, p. 61) ao nos aproximarmos do campo como cartógrafos, o nosso olhar é de um estrangeiro, alguém que não habita naquele território.

Sempre que o cartógrafo entra em campo há processos em curso. A pesquisa de campo requer a habitação de um território que, em princípio, ele não habita. Nesta medida, a cartografia se aproxima da pesquisa etnográfica e lança mão da observação participante. O pesquisador mantém-se no campo em contato direto com as pessoas e seu território existencial. Conforme aponta Aaron Cicourel (1980), além de observar, o etnógrafo participa, em certa medida, da vida delas, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado pela experiência etnográfica. (BARROS e KASTRUP, 2015. p. 56)

O Processo inventivo desenvolvido pelo CorAMARal como um dispositivo para o aprendizado musical e de todas as suas pulsantes relações sociais e

culturais imbricadas é essa estrada percorrida, onde, como educador e pesquisador, não consigo identificar o início. Começo pelo meio, pois o início já fora percorrido por cada um dos participantes que trazem suas histórias de vida complexas e seus cotidianos que ensinam como o CorAMARal deve seguir o caminhar, nessa relação de ensinar e aprender, simultaneamente.

Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual o sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1987, p. 12)

Nesse sentido, começar pelo meio é compreender que, ao iniciar a pesquisa cartográfica, não partimos do ponto zero, o processo, como parte de uma espessura complexa, tem seu começo bem antes do momento presente, como expresso por Barros e Kastrup:

Nessa medida, o cartógrafo se encontra sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações. Isso acontece não apenas porque o momento presente carrega uma história anterior, mas também porque o próprio território presente é portador de uma espessura processual. A espessura processual é tudo aquilo que impede que o território seja um meio ambiente composto de formas a serem representadas ou de informações a serem coletadas. Em outras palavras, o território espesso contrasta com o meio informacional raso. (BARROS e KASTRUP, 2015. p. 60)

Preciso fazer algumas importantes considerações quanto ao caminhar da pesquisa cartográfica. Nesse contato de descoberta do mapa que representa a realidade sociocultural da minha pesquisa, o percurso e o modo de percorre-lo, bem como o ponto de chegada, não se apresentam claros e prontos desde o início, mas vão se delineando à medida que o percorremos.

A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo

prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia averte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (metá-hódos), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. (PASSOS e BARROS, 2015. p. 17)

Nesse sentido, apresenta-se uma das mais importantes pistas do método cartográfico no qual não se apresenta fórmula ou regras preestabelecidas, nem protocolos de ação. É estratégia da pesquisa cartográfica manter flexíveis os procedimentos na análise crítica dos processos em questão para tratar como singulares cada realidade a ser investigada.

[...] o cartógrafo se apropria de tudo que encontra pelo caminho para realizar seu trabalho, sem preconceitos, racismos ou fascismos. Ele não deve ser confundido com uma espécie de colonizador que traz na bagagem mapas e valores preestabelecidos, mas como alguém aberto a percorrer e descrever novos trajetos e caminhos que se apresentam como possíveis, munido de um olhar de estrangeiro. (PRADO FILHO e TETI, 2013. p. 56)

Ao invés de preestabelecer regras que direcionem a pesquisa, esse método encarrega-se de construir pistas que facilitem o caminhar do pesquisador em sua ação, onde todo conhecimento construído pelo pesquisador significa uma possibilidade elementar. Por esta razão, Deleuze e Guattari utilizam a metáfora botânica dos rizomas para caracterizar o funcionamento e a ação cartográfica:

O rizoma se estende e desdobra num plano horizontal, de forma acêntrica, indefinida e não hierarquizada, abrindo-se para a multiplicidade, tanto de interpretações quanto de ações, remetendo à formação radicular da batata, da grama e da erva daninha. Ele não opera pelo jogo de oposição entre o uno e o múltiplo, não tem começo, fim ou centro, nem é formado por unidades, mas por dimensões ou direções variáveis, além de constituir multiplicidades lineares ao mesmo tempo em que é constituído por múltiplas linhas que se cruzam nele, formando uma rede móvel, conectando pontos e posições. (PRADO FILHO e TETI, 2013. p. 51)

Diante dessa concepção de rizoma, não devemos negligenciar aquilo que está submerso. As raízes, por mais que não estejam visíveis, são forças que orientam a complexidade das teias relacionais que compreendem o princípio de conexão e de heterogeneidade, em que cada ponto do rizoma está relacionado com o todo. A compreensão da multiplicidade do modelo árvore-raiz é fundamental para a ação do pesquisador e para como ele realizará o desenho de um mapa como um diagrama variável.

Podemos logo perceber que, ao tratar de cartografia aqui, não nos referimos a um espaço geográfico, territórios, lugares ou posições fixas, mas passamos a reconhecer a existência de uma ontologia das forças e de relações em construção de processos. Aqui, Cartografia é movimento.

Frente a outros métodos de pesquisa, a singularidade da cartografia é considerar a existência de uma ontologia das forças e dos processos de produção, que são reiteradamente buscados pela investigação. Daí a formulação de que cartografar é acompanhar processos, e não representar objetos e solucionar problemas. (BARROS e KASTRUP, 2015. p. 57)

Quanto à ação que o pesquisador desempenha na pesquisa, podemos dizer que, também, é uma relação de reverberações, pois o pesquisador é atingido por e, ao mesmo tempo, atua nas realidades. As pistas e descobertas que ocorrem durante a pesquisa norteiam seu percurso levando sempre em consideração os próprios efeitos do processo de pesquisar. Ou seja, a subjetividade do pesquisador será reafirmada, o pesquisador, ao estar presente dentro do processo de desenvolvimento da pesquisa, é capaz de dar novos nortes à pesquisa, porém o desvio de caminho será reafirmado dentro do método cartográfico, ao invés de negado.

A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados. (PASSOS e BARROS, 2015, p. 17)

A pesquisa-intervenção é, portanto, mais uma das pistas do método cartográfico, em que há uma relação inseparável entre o pesquisar e o intervir.

Kastrup, em uma entrevista, afirma que a pesquisa-intervenção é, não somente produzir conhecimento, mas também produzir mundo e interferir nos processos de produção da realidade (KASTRUP, 2019). Ao desenvolver esse projeto de educação musical e a presente pesquisa com o grupo CorAMARal, trago comigo uma compreensão de como a música, bem como o trabalho com o canto coral desenvolvido em outros grupos dos quais participei, influenciaram em minha história de vida e na forma como, atualmente, eu observo o mundo e sou capaz de contribuir com a educação musical, sobretudo no meu trabalho e em quem mais for diretamente afetado por ele. É possível compreender, através da observação e de relatos dos participantes e de ex-participantes, que os aprendizados cultivados entre os membros são levados para suas vidas cotidianas, em práticas e em hábitos, para suas redes de convivência (família, amigos, colegas da escola e do bairro). Dentre alguns desses aprendizados relatados e observados, podemos destacar a autoconfiança nas relações sociais, pois eles associam a participação no CorAMARal, com o tornar-se menos tímidos e estarem mais abertos a conversar, a se expressar, bem como a ter mais dedicação e disciplina para conseguir algum objetivo ou desejo.

Percebo, nessa pesquisa cartográfica, uma relação indissociável entre o tornar-se pesquisador e o objeto pesquisado. Sou parte desse objeto e me sinto um sujeito ativo das decisões e dos caminhos percorridos pela pesquisa e não um agente externo, somente em observação. Para Passos e Barros (2015), a teoria e a prática, portanto, percorrem a experiência onde o sujeito e o objeto são duas partes desse traçado, designado plano de experiência. O Traçado cartográfico deve ser percorrido para que se encontre respostas inerentes à realidade a ser descortinada. Tratar a pesquisa cartográfica de modo prescritivo seria um equívoco, pois não cabe ao pesquisador supor, mas transpor, isto é, ir em direção ao conhecimento, partindo do fazer.

Considerando que objeto, sujeito e conhecimento são efeitos coemergentes do processo de pesquisar, não se pode orientar a pesquisa pelo que se suporia saber de antemão acerca da realidade: o *know what* da pesquisa. Mergulhados na experiência do pesquisar, não havendo nenhuma garantia ou ponto de referência exterior a esse plano, apoiamos a investigação no seu modo de fazer: o *know how* da pesquisa. O ponto de apoio é a experiência entendida como um saber-fazer, isto é, um saber que vem, que emerge do fazer. Tal primado da

experiência direciona o trabalho da pesquisa do saberfazer ao fazer-saber, do saber na experiência à experiência do saber. (PASSOS e BARROS, 2015. p. 18)

Essa consciência poderá trazer maior tranquilidade ao pesquisador, quando ele percorrer as trilhas da pesquisa, sem aguardar respostas já preestabelecidas e resultados que, possivelmente, já haviam sido construídos, partindo de sua visão do que poderia ocorrer ou de qual deveria ser o resultado, isto é, o ponto de chegada.

Essa percepção nos fará refletir sobre o que possa ser o “erro” dentro de um processo de pesquisa cartográfico. Provavelmente, esse verbete não faz parte do nosso dicionário. Talvez, o erro esteja presente não na falta de concretização dos resultados esperados, nem na falta de chegada ao que se imagina ser o ponto, mas, quiçá, o erro esteja na construção da expectativa de uma falsa realidade. Essa idealização de um resultado, certamente, comprometerá o olhar e o caminhar do pesquisador para a compreensão do ponto de chegada.

Construir uma mudança de consciência do “supor a realidade”, da minha pesquisa, para o “transpor a realidade” foi um dos percursos importantes para não parecer perdido no mapa das relações construídas entre os integrantes do grupo na produção dos conhecimentos e, assim, poder me encontrar dentro da uma pesquisa cartográfica. O CorAMARal, a cada ano, constrói um processo artístico diferente, com traçados e percursos próprios, que se conectam às diversas variáveis.

Uma das importantes variáveis é o perfil do grupo, que muda a cada ano. Seria em vão, como regente do grupo e pesquisador desse processo inventivo, criar uma idealização do perfil do grupo para cada ano: ele só iniciará a ser construído a partir do processo seletivo para formação do grupo de cada ano letivo. Como veremos em outros capítulos dessa dissertação, cada integrante traz para o processo artístico e criativo do grupo, suas concepções e referenciais socioculturais, que, por sua vez, entram em ressonância com os referenciais dos demais integrantes, dentro de uma relação de construção do que virá a ser o perfil do grupo. Vale, ainda, levar em consideração que esse perfil não é algo

estagnado, dentro de um mesmo processo. Na verdade, ele é dinâmico, como um processo sociocultural que envolve pessoas. Cada elemento e cada variável são importantes para que, a cada processo artístico, encontremos traçados diferentes e, portanto, com pontos diversos de chegada. Não se pode esperar para o processo artístico de um determinado ano, com participantes diferentes, uma mesma resposta, realidade ou ponto de chegada.

Outra variável, não menos importante diante das razões anteriormente expostas, é o olhar do pesquisador ao caminhar. Podemos considerar que meus desejos e expectativas, dentro do CorAMARal, para que diferentes processos tenham resultados semelhantes, sejam totalmente utópicos, pois como em diferentes ocasiões, esses resultados fogem totalmente do controle do pesquisador. Porém, essa expectativa também atua como uma das forças motrizes que encaminham a consolidação de resultados da pesquisa, uma vez que “todo conhecimento se produz em um campo de implicações cruzadas”, nas palavras de Passos e Barros, no qual temos que levar em consideração valores, interesses, expectativas, compromissos, desejos, crenças, etc. Portanto, essa experiência reforça a inseparabilidade entre o pesquisar e intervir. (PASSOS e BARROSO, 2015. p. 19)

2.2. O pouso do olhar tátil

O pouso não deve ser entendido como uma parada do movimento, mas como uma parada no movimento. (KASTRUP, 2015, p. 34)

Compreender o significado da atenção do cartógrafo é ampliar os limites de nossas concepções sobre o que seria ter a atenção em um objeto ou em uma situação qualquer. Isso ocorre por diversas razões, dentre elas, a percepção de que ter a atenção para o ato da cartografia extrapola a simplista dualidade entre “quem dá a atenção” e “quem ou o que recebe a atenção”. O fenômeno da atenção é construído de maneira heterogênea e envolve muitos olhares que antecedem o olhar do próprio cartógrafo.

A atenção é sempre constituída por vetores heterogêneos e coletivos – materiais, midiáticos, tecnológicos, políticos, econômicos e estéticos. A atenção não cabe no modelo da representação, que supõe a relação de duas realidades ou polos pré-existentes: o sujeito e o objeto. Ao invés de concebê-la como um processo individual, Citton coloca o problema da potência individuante da atenção e de sua participação nos processos de subjetivação. (KASTRUP, 2019. p. 102)

Há, ainda, uma segunda visão a ser questionada sobre a atenção dentro da perspectiva da cognição inventiva, que é abordada por Kastrup (2019): a dualidade entre estar atento ou estar desatento pode representar uma representação limitante, posto que, de fato, deve-se compreender a atenção como uma ação de diferentes ações e de modulação diversa. Ou seja, entre o estar atento e o não estar atento existem dois extremos e há muitos níveis diferentes de atenção entre eles.

Kastrup (2019, p.106) entende que existem quatro gestos atencionais que marcam o funcionamento do olhar do cartógrafo: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento. Esse olhar tem um tónus atencional que é equilibrado e calibrado constantemente, no sentido de evitar os extremos da tensão e do relaxamento. É um olhar difuso e fluido, que consegue encontrar, a partir de uma varredura mais geral, momentos de pouso, em questões específicas e conectadas com o todo, que facilitam a compreensão da realidade em investigação.

Ainda, Kastrup (2015, p. 34) cita James ao se aproximar de uma busca de caracterização do fluxo do pensamento, na atenção do cartógrafo. James usa a metáfora do voo de um pássaro, que faz desenhos em movimentos contínuos e de diferentes níveis de velocidade pelo céu, com poucos de tempos em tempos, o que caracteriza não uma parada do movimento, mas uma parada no movimento.

Uma atenção ao mesmo tempo concentrada e aberta, que faz inicialmente uma varredura no campo, um rastreio sem alvo pré-definido. Podemos chamá-la de flutuante, como sugeriu Freud ao descrever a atenção do analista, ou de uma atenção espalhada e distraída, que vagueia sem ponto de ancoragem fixo. Sem piloto, comando ou controle, ela varre o campo até encontrar algo que, em função do estranhamento gerado, toque a atenção do cartógrafo e coloque um problema. (KASTRUP, 2019. p. 100)

É compreensível, após essa breve apresentação do que seja a atenção do cartógrafo, um pertinente questionamento quanto ao aprendizado desse olhar: a atenção do cartógrafo é um conhecimento capaz de ser aprendido e ensinado? Podemos dizer que, por mais que a atenção possa ser descrita e apresentada, em linhas gerais, ela, certamente, não pode ser ensinada de maneira tradicional, como por um professor que transmite informações. Muito menos, aprendida ao se ler uma descrição de suas principais características. A atenção cartográfica pode ser ensinada em atos de mediação do professor, os quais despertem a curiosidade e o gosto pela experiência da problematização, do pesquisador, para o conhecimento dos processos estudados. A atenção deve ser aprendida através de uma prática inventiva, que pode ser corporeificada pelo pesquisador. A formação do pesquisador está, portanto, no dia a dia do trabalho de campo e no cultivo de um hábito pelo contato direto com as forças da matéria dos objetos presentes no processo e no gosto pela experiência da problematização.

Ressalto, ao caro leitor dessa pesquisa, que essa é minha primeira experiência com a pesquisa cartográfica e que me vejo como um cartógrafo aprendiz, imerso na descoberta dessa prática inventiva diária e envolvido pela curiosidade e pelo gosto de problematizar o exercício educativo desenvolvido pelo CorAMARal. Conhecer, e posteriormente, poder experienciar a pesquisa cartográfica como uma possibilidade de método foi um propício encontro para minha pesquisa, isto é, levando em consideração as características inventivas que focam no processo, bem como o movimento presente na pesquisa cartográfica, na ideia do engajamento musical transformativo e, enfim, na prática desenvolvida pelo grupo CorAMARal. Posso afirmar que tal encontro foi determinante para que eu, como pesquisador, encontrasse a beleza contida na investigação que vinha desenvolvendo e mergulhasse (ou voasse) num entusiasmo (DE LUCCA, 2013) necessário para me sentir um cartógrafo imerso numa experiência estética, que em muito se assemelha ao conceito de engajamento transformativo, sobre o qual tratará, brevemente, o próximo tópico.

2.3. A experiência estética no olhar do cartógrafo

Campo de conhecimento suscitado nos pensamentos de Platão como a filosofia do belo, podemos entender a estética como um ramo da filosofia voltada para compreensão da experiência artística da apreciação da beleza e das sensações suscitadas na percepção de quem o observa. A expressão “Estética” foi originada do termo grego, *aesthesia* que significa, “faculdade do sentir”. (DE LUCCA, 2013, p. 26).

O belo, na estética, portanto, vai além da beleza física, de quando, vulgarmente dizemos “esse filme é bonito”, simplesmente por ter enredo ou fotografia interessantes ao apreciador. Vai além de afirmar que uma música é bonita por possuir linda melodia, arranjo, letra ou interpretação. A beleza desse filme ou dessa música, certamente, não está somente nos elementos que os compõem, é necessário mais que isso: é necessário o encontro com o olhar do apreciador.

Certamente, você já tenha passado pela experiência de ter ouvido uma canção em determinado período de sua vida e ela não ter feito tanto sentido para você, naquele momento. Porém ao ouvi-la, passado algum tempo, ela lhe traz lembranças e recordações de um momento passado. Assim, a letra, ou parte dela, podem, ainda, fazer sentido para o momento atual dos seus pensamentos. Dessa forma, o belo fez sentido quando, dentro dessa experiência estética, houve um encontro entre a canção, o ouvinte e o senso estético, imbricando cada um deles.

De Lucca (2013), ao citar Colli (1995), lança luz sobre o que ele chama de experiência estética. Portanto, ocorre o que Colli (1995) chama de “exercício de intersubjetividades”, o qual seria um processo de encontro entre o contemplado e o contemplador e uma interrelação que há entre as subjetividades, na qual o contemplador e o artista compartilham de suas intuições, percepções e sensações.

Apesar de a experiência estética, como a ciência do belo, estar frequentemente associada à arte, podemos comprehendê-la como emergente de ações cotidianas, capazes de dar singular importância a cada gesto dentro de

um movimento e a cada momento dentro de um processo. Sobre a experiência estética Kastrup (2010) entende que:

Elá existe frente à arte, mas também emerge na vida cotidiana. Elá se define, entretanto, como uma experiência especial, que faz com que a vida não se apresente como uma corrente homogênea e uniforme de fatos banais. Elá surge entrecortada por experiências marcantes. Um jantar, uma música, um encontro, uma tempestade ou uma viagem podem ser experiências desta natureza. Ao nos referirmos a elá dizemos: "Foi uma experiência!" (DEWEY APUD KASTRUP, 2010, p. 39)

Ao abordar a experiência estética no processo de ensino-aprendizagem De Lucca (2013) afirma ser necessário o despertar do entusiasmo para que o estudante continue aprendendo, mesmo quando não há a obrigação em faze-lo. O termo “entusiasmo”, de origem grega, quer dizer “estar possuído por um sopro divino que te impele a fazer alguma coisa”, e revela o viés do gosto por fazer aquilo que vai além de uma motivação externa, mas que parte de um interesse presente, isto é, no prazer de fazer. Portanto, trazemos como reflexão que o ato de cartografar, dentro das ciências sociais, humanas, na arte ou na pedagogia é um aprendizado. Esse aprendizado, portanto, ocorre à medida que construímos o prazer pelo fazer a pesquisa cartografada e nos envolvemos na cartografia social, na busca do problema e das respostas e das razões que nos envolvem, dentro de uma experiência estética.

Pousamos, brevemente, a nossa atenção na importante questão da supracitada criação pelo gosto da problematização para melhor compreender as questões ligadas ao olhar de um cartógrafo aprendente dessa arte que me tornei na busca de realização desta pesquisa. Assim, busco compreender como começamos a gostar de algo e como despertamos o interesse em fazê-lo. Para De Lucca (2013), o gosto é desenvolvido à medida em que começamos a ver beleza naquilo que fazemos, encontrando razão e satisfação para o processo do fazer, e não para o resultado almejado. Nesse sentido, essa perspectiva muito se conecta aos princípios processuais da pesquisa cartográfica. Isso porque fazer pesquisa cartográfica é uma travessia na direção do desenvolvimento pelo gosto ao desconhecido. É, muitas vezes, aceitar os desajustes e o inesperado

como parte de um todo, integrante do processo, ao invés de desconsiderá-lo. Compreender que esses não são, necessariamente, erros. Afinal, quem determinou o que exatamente é o certo, na pesquisa de caráter cartográfico?

Portanto, para a pesquisa cartográfica, não há um manual, bem como não há um manual para o olhar do cartógrafo, sendo que esse é o resultado de um exercício constante. Por vezes, o olhar parece turvo e não alcançar com precisão o foco até que, um leve ajuste torne notório que o olhar turvo e o olhar focal podem ser diferentes momentos, dentro da tônica do olhar do cartógrafo.

Contribuir com a formação musical dos estudantes da escola onde trabalho e com aqueles com quem tenho contato diariamente, em sala de aula, e fora dela, é um instigante e estimulante desafio que, por vezes, em meio a momentos pontuais de desânimo, nos presenteia com pequenos resultados que começam a surgir com o caminhar do processo. Desenvolver o processo de pesquisa sobre o CorAMARal, um grupo com o qual eu já estava acostumado a ver pelo ponto de vista do educador musical, isto é, do professor de música, e de repente, passar ao olhar de pesquisador, não foi um olhar apaixonado e de encantamento desde o início até o fim. Posso dizer que tive muitos momentos de oscilação até o desenvolvimento de um senso estético, ou seja, até que de fato, meu olhar de pesquisador se encontrasse com a pesquisa e com aquilo que vinha sendo construído.

Conhecer, primeiramente, a teoria do engajamento musical transformativo de Susan O'Neill e, posteriormente, o método cartográfico foram dois significativos voos de aproximação do olhar estético e do despertar do encantamento e prazer para a pesquisa. Foram encontros que viriam para melhor compreender o modo de olhar para a pesquisa e comprehendê-la como um processo em construção, já que ambos abordam essa questão do movimento e da dinâmica do aprendizado. Essa teoria e esse método me permitiram imergir em constantes reflexões sobre as transformações apreendidas na vida cotidiana dos participantes e na liberdade de escolher por onde percorrer, à medida em que o processo ainda se desenvolvia. Por vezes, as ideias surgiam dessa liberdade que sugere o método cartográfico, do pensamento que, por dias, não sabia o que fazer em determinadas cenas ou como decidir por diferentes caminhos da pesquisa. Até que o caminho começava a se iluminar de novas

certezas, eu passava a entender os voos e os pousos, os olhares turvos e mudanças de foco, os caminhos, as bifurcações, os rizomas e as ramificações. Principalmente, compreender que os momentos de incertezas e de dúvidas faziam parte da busca pela realidade tanto quanto as certezas e as decisões foi aprendizado necessário para melhor compreender essa pesquisa.

2.4. Ramificações rizomáticas: o Pérriplo e os pousos inventivos

Nesse subcapítulo, relato brevemente, sob a ótica do pesquisador, cada etapa da cartografia elaborada, usando as partes integrantes desse périplo cheio de ramificações e que, necessariamente, nos instigam a investigar cada formação do CorAMARal, bem como cada espetáculo, em cada uma das formações, a cada ano. Qualquer ramificação no meio do caminho nos pede escolhas, e devemos andar por caminhos que nos fazem desconhecer o que poderia ocorrer caso tivéssemos feito diferente. Essa é uma realidade da pesquisa que nos desperta para existência de um leque de possibilidades e para a riqueza de rearranjos, que nos trazem muitas reflexões e questionamentos.

Assim, a pesquisa segue, simultaneamente, em terra firme, como uma pesquisa participativa, imersa em todo o processo, mas, ao mesmo tempo, no ar, como num voo de olhar aberto e de atenção difusa, sempre pronto para pousos que focam a atenção em determinados pontos. A seguir, destacamos alguns desses pousos, além de pontuar, brevemente, a atenção do pesquisador cartógrafo.

2.4.1. Ramificação Invenção:

“Ei, tive uma idéia”? Porque, de um lado, todo mundo sabe muito bem que ter uma idéia é algo que acontece raramente, é uma espécie de festa, pouco corrente. (DELEUZE, 1987)

De início, gostaria de buscar uma melhor compreensão do que chamamos aqui de “invenção” e explicar o porquê de preferir compreender o processo desenvolvido pelo grupo CorAMARal como “inventivo”. Primeiramente, é mister

distinguir, a partir da visão de Kastrup, a concepção de invenção, inovação e criação.

Assim, quando falamos em invenção há, por trás, toda uma concepção de descortinamento e de descobertas a longo prazo, tal qual há por trás de uma ideia. Essa descoberta é feita de maneira gradativa e processual. Assim como a pesquisa cartográfica, que foca no processo, ao invés de enfatizar somente o resultado, a mesma compreensão podemos ter para distinguir invenção de inovação. Enquanto a inovação visa o produto final como elemento mais importante, na invenção, as lentes e as luzes são jogadas sobre o acompanhamento de um processo, dando ênfase e reforçando sua total relevância. É onde, também, percebemos que, enquanto a criação parece - sob o ponto de vista da cognição - estar ligada à capacidade de solucionar um problema, na invenção, o problema é contemplado como parte significante para a existência do processo (KASTRUP, 2019).

Kastrup (2019) entende o conhecimento como processo de invenção de si e do mundo e coloca a pesquisa, também, como um processo inventivo dentro desse contexto de busca pelo conhecimento. Dessa maneira, percebemos, aqui, duas fases inventivas presentes dentro desse trabalho: a invenção do CorAMARal como um objeto artístico e a invenção da pesquisa sobre a invenção do CorAMARal.

Falo, agora, sobre o processo inventivo me referindo às etapas presentes em cada ciclo, os quais, a partir de agora, chamaremos de “processos inventivos”. Ressalto, porém, que os compreendo como uma parte da invenção do que é processo de desenvolvimento do CorAMARal, já explorado no primeiro capítulo dessa pesquisa. O processo inventivo, desenvolvido com o grupo CorAMARal, flui com o desenrolar dos ensaios musicais, da preparação corporal e da marcação de cenas. As ideias partem das canções que vão sendo escolhidas, numa busca de um conceito central que, aos poucos, é sugerido pelos próprios integrantes. Passamos, portanto, a jogar com as sensações, com as memórias e com os sentimentos que as canções nos trazem e que, aos poucos, escolhemos. Além de que maneira o conjunto de sentimentos e de signos contidos nelas podem contribuir para a invenção de uma trama. Latorre (2014), ao citar Koellreutter, chama atenção para essa compreensão da música

para além da arte dos sons e dos silêncios, mas também para a percepção dos sentimentos e dos signos presentes.

Trata-se de um conjunto de sentimentos como alegria, melancolia, amor, esperança, júbilo, serenidade, tristeza, amargura e outros estados do espírito provocados pelos signos musicais. Assim, o educador Koellreutter nos convida a irmos para além da música enquanto mera arte dos sons e dos silêncios. A música, como linguagem especial, estrutura sentidos e significados da vida, expressa sentimentos e afetos, comunica emoções, desvela uma visão de mundo. (LATORRE, 2014, p. 28)

Há uma preocupação em engajar os participantes pela forma como se identificam com história e roteiro criados, além de despertar uma noção de pertencimento dentro do processo de invenção dos gestos, das cenas e das histórias. Vejo como importante tal envolvimento no processo inventivo e na criação dos elementos cênicos e musicais, os quais auxiliam para gerar uma maior ideia de pertencimento e consequente valorização dos elementos que criam a partir de suas percepções da realidade e de seu cotidiano.

Koellreutter é também incisivo neste aspecto. “No fundo tem de partir sempre do aluno. O professor não tem que determinar o que o aluno deve fazer. Têm as características do aluno e desenvolver isso dentro daquilo que ele faz”. E ele, aluno “tem que saber como valorizar esses elementos que ele cria. Também quando são aparentemente negativos” (LATORRE, 2014, p. 47)

Nas aulas de preparação corporal e montagem de cenas, o professor e regente propõe estímulos corporais, cênicos e/ou musicais que caracterizamos como experimentações do fluxo inventivo que, aos poucos, começam a se estruturar em motivos, em ações e em pensamentos que culminam em cenas dentro de um universo de possibilidades. Latorre (2014) explana, ricamente, sobre o papel da experimentação dentro do fluxo inventivo e as várias possibilidades de interferência no ato de criar:

Os relatos do fluxo inventivo exercem um papel crucial consolidado como registro do processo de experimentação: testes de hipóteses, correções de rota, recuos e avanços de ideias, insights intuitivos, sugestões, são várias as possibilidades de interferência no ato mesmo de criar. (LATORRE, 2014, p. 103)

É bem verdade que a invenção é, sobretudo, fazer escolhas de caminhos dentro das possibilidades de trilhas a seguir dentro do movimento inventivo que poderia, certamente, culminar em obras de arte completamente diferentes. Dessa forma, o finalizar a obra é apenas uma questão de escolha do momento. Latorre (2014), ao citar Salles entende que “o momento de escolha do seu término é tão subjetivo quanto o das escolhas do artista para o uso de determinada forma.”

De uma maneira bem geral, poder-se-ia dizer que o movimento criativo é a convivência de mundos possíveis. O artista vai levantando hipóteses e testando-as permanentemente. Como consequência, há, em muitos momentos, diferentes possibilidades de obras habitando o mesmo teto. Convive-se com possíveis obras: criações em permanente processo. As considerações de uma estética presa à noção de perfeição e acabamento enfrentam um “texto” em permanente revisão. É a estética da continuidade, que vem dialogar com a estética do objeto estático, guardada pela obra de arte. (SALLES, 2004, p. 26)

Dentre do processo do CorAMARal, passamos a acreditar no “inacabamento” das obras, com a possibilidade, porém, de elas serem apresentadas quando as cenas passarem a fazer sentido para os participantes, além de construir narrativas em que se acredite que possa movimentar a emoção do público. Naturalmente, emergem personagens - centrais e secundários - que são atribuídos aos participantes por uma noção de imersão deles na participação das atividades do fluxo inventivo. É muito comum, dentro do processo de invenção das cenas, os próprios participantes encontrarem seus personagens, como num jogo ou numa brincadeira. Assim também surgem as propostas de canções, o que ainda será abordado a seguir. Enfim, passo a chamar tais atividades de jogos inventivos.

Figura 1 - Ensaio geral da invenção “O Acampamento”



Fonte: Arquivo Pessoal (2017).

2.4.1.1. Brincadeiras de Invenção

Ver uma criança brincar com água, uma criança de 1 ano, por exemplo, brincar com uma mangueira. É um estudo. Realmente ela estuda a água, ela estuda os fluxos, ela estuda a temperatura da água, a fluidez da água, ela estuda o movimento da água, o ruído da água, a densidade da água. Então é um estudo muito profundo e com muitas repetições, onde a repetição é sempre diferenciante. A repetição não se separa da invenção. Então essas múltiplas vezes, essas inúmeras repetições de uma brincadeira são experimentações no contexto de um processo de aprendizagem. (KASTRUP, 2019)

Como educador musical preocupado com os aprendizados musicais e com o engajamento dos participantes do coral (sabemos que isso amplia a noção do que se pode aprender com a música, reverberando em muitos níveis interdependentes, seja pessoal ou sociocultural), busco sempre esforços para que esses aprendizados ocorram através de atividades prazerosas e que remetam a brincadeiras ou a jogos. Para Kastrup (2019), “a brincadeira é um tipo de ação onde o conhecimento não se separa do afeto”. Estabelecer tais relações afetivas, de conexão com o outro, de encontro e de descoberta do outro (dentro de um trabalho de canto coral, em que a coletividade é fundamental, bem como as ideias de que todos têm igual importância na invenção da realidade no grupo, porém cada um contribui de maneira particular), é um princípio que nos envolve nesse brincar de fazer música e de fazer arte com o CorAMARal. O brincar como uma estratégia de envolver os integrantes, numa relação de afetividade, também, do elenco, como um elemento que contribui para envolver os

aprendentes numa atividade de cunho estético, na qual o prazer por fazer algo é inerente ao aprender, ao construir e ao inventar cada processo.

Diversos foram os momentos em que fizemos, dos ensaios, jogos e, a partir desses jogos, construímos ideias que, posteriormente, puderam fundamentar e auxiliar o processo de invenção dos espetáculos e/ou a formação musical dos participantes. Incontáveis foram as repetições desses jogos, algumas vezes com níveis diferentes de dificuldade e com diferentes propósitos e objetivos. Semanas depois, remetíamos às experiências vividas nas brincadeiras para relembrar determinadas sensações, as quais envolveram o jogo que pôde contribuir na interpretação das músicas, na interação com o público, entre participantes, dentre outros. “Vocês lembram daquele jogo em que eu pedi para vocês cantarem olhando no olho de um colega e, depois, procurarem outro colega para fazer o mesmo, até que ele percebesse e olhasse também nos seus olhos? Então, esse é o momento de tentar fazer isso nessa música, pois ela pede que vocês se entreolhem e cantem uns para os outros”. Esse trecho foi dito em um ensaio de marcação de cena da música “Eu me lembro” para o espetáculo “É feito Borboleta”. Essa fala revela uma busca em resgatar um estímulo corporal e afetivo, criado no jogo, para ser usado na interpretação da canção pelos cantores.

Na seção a seguir, apresento alguns outros exemplos dessas experiências de brincar e de jogar, como uma estratégia pedagógica, bem como suas respectivas contribuições no processo. Vale ressaltar que, apesar não serem, necessariamente, jogos criados por mim, são adaptações e ideias de algum momento de minha formação artística, musical e pedagógica, que foram surgindo durante os processos inventivos, como estratégias pedagógicas.

2.4.1.2. Emaranhado de canções

A seguir, narro uma prática desenvolvida na invenção do processo de 2019, que envolveu a escolha do repertório e a inserção dos integrantes como agentes ativos dentro do processo. Essa prática foi desenvolvida a partir de uma brincadeira que passamos a chamar de “Emaranhado de Canções”. Nela,

utilizamos um novelo de barbante que o professor, segurando a sua ponta, canta uma música de sua preferência e, em seguida, joga o novelo (ainda segurando a ponta) para outro participante. O segundo deve, ao receber o novelo, segurá-lo e cantar outra canção de seu próprio repertório e, ainda segurando uma parte da corda, lançar o novelo para outro integrante, que deverá fazer o mesmo até chegar no último integrante, que também deve repetir o processo. Nesse momento, observa-se um emaranhado de barbante entre os integrantes, o que simboliza a ligação entre os repertórios que os conectam. As canções executadas no jogo com a formação de 2019 do CorAMARal foram anotadas e estudadas como possíveis canções a serem, posteriormente, inseridas no repertório, como uma oportunidade de conhecer um pouco sobre os gostos musicais de cada formação e de cada grupo para, a partir dessa prática, mergulhar na delinear das características da formação.

O'Neill (2012) afirma que “teóricos socioculturais mostraram que os aprendentes trazem consigo, para as situações de aprendizagem, conhecimentos prévios e seus mundos, e que eles adquirem conhecimentos, valores e interpretações através de interações significativas com outros”. Esse jogo, portanto, tem a intenção de envolver os integrantes na pesquisa de repertório, permitindo uma troca de conhecimentos entre eles, além de ser uma possibilidade de estimular um voo dos participantes em suas próprias memórias musicais e em suas histórias de vida.

Pude observar alguns diferentes gêneros musicais cantados pelos brincantes, sobretudo de cantores e de bandas da atualidade. Houve alguns que arriscaram cantar canções de quando nem haviam ainda nascido, como uma das pequenas participantes do 5º ano que cantou “Asa Branca” de Luiz Gonzaga. Um detalhe interessante é que as primeiras escolhas de música parecem influenciar as canções que se sucedem. Possivelmente, as canções escolhidas pelos colegas que iniciam a brincadeira trazem lembranças, musicais ou sensoriais, com que os participantes passam a associar outras músicas semelhantes em seu próprio repertório.

Em alguns momentos, a descontração tomou de conta das brincadeiras, em meio a risos e situações engraçadas, ou até mesmo como maneira de esconder o nervosismo em cantar sozinho. O que pode, ainda, indicar que outras

habilidades estão envolvidas no jogo, tal como a autonomia de se tornar, naquele momento, solista, superando a timidez ou medo de julgamento, seja pela voz ou pela escolha da canção.

A proposta de construir um repertório de maneira colaborativa requer um exercício do diálogo para que todos se sintam contemplados, ainda que sua canção não tenha entrado no repertório, constatem que participaram das escolhas. Em meio a esse diálogo, houve a sugestão de canções com conteúdos considerados inadequados, pois apresentam violência, machismo, pornografia, dentre outros. Essas canções não foram tratadas como proibidas, mas fizemos reflexões que, por vezes, transparecia que os alunos, apesar de as cantarem, não entendiam o que cantavam. “Sério, tio, que essa música fala disso”? Disse uma das participantes, com o rosto um pouco avermelhado, após ter feito uma brincadeira com uma música de funk com conotação sexual.

Certamente, não é fácil ou rápido o período de maturação das escolhas até que se complete todo o repertório e se crie conceito, cenas e movimentações que casem com esse repertório. Ele vai se delineando à medida que os ensaios avançam. As canções vão sendo, aos poucos, acrescentadas seguindo as indicações de música do jogo - mas não se prendendo somente a elas - outras podem surgir, posteriormente, como indicação de qualquer participante, o que gera certa ansiedade e curiosidade, a cada nova música, para iniciar a ser ensaiada.

A cada processo, escolhemos diferentes canções e não há uma regra quanto a essa escolha, desde que faça sentido para o grupo e para o roteiro: é preciso que, sequenciadas, contenham uma história. Canções atuais ou mais tradicionais do acervo nacional, de diferentes gêneros musicais ou, até mesmo, autorais de integrantes do grupo podem ser escolhidas, como em 2018, durante o processo inventivo do espetáculo “É Feito Borboleta”, o estudante A.S., que naquela ocasião, fazia o 6º ano, nos mostrou algumas canções de sua autoria e uma delas se encaixava muito bem na narrativa de um momento do espetáculo e acabou por integrar o repertório.

Figura 2 - Registro do jogo Emaranhado de canções



Fonte: Arquivo Pessoal (2019).

2.4.1.3. Cantarouvindo

O ato de cantar em grupo tem, por vezes, uma dimensão natural sociológica e psicológica, para além da questão técnica, estética e artística. Há um necessário envolvimento afetivo das partes integrantes e, além da demanda de uma atenção para seus atos, para seu corpo e voz, seu aprendizado e sua técnica, passa a existir a necessidade de voltar-se a atenção para o “outro” com quem se está fazendo música. Para Maia, Alves e Ying (2016. p. 130), “A educação musical é um processo formativo, que faz o indivíduo desenvolver habilidades físicas e emocionais, e o ajuda a se expressar, perceber a si mesmo e aos outros”.

É na necessidade de percepção do fazer artístico do outro, que se faz em consonância com o próprio fazer artístico, dentro do contexto de um grupo de canto coral, é que no trabalho do CorAMARal passamos a usar a expressão “cantarouvir”. Assim, para se referir ao ato de conexão entre “eu” e o “outro”, o que minha voz produz e o que é produzido pela voz do “outro”, como eu me expresso em cena e como o “outro” está se expressando. O termo “cantarouvindo” é uma das referências da prática pedagógico-musical aprendida pelo professor em suas experiências quando foi cantor do coral da Universidade Federal do Ceará.

No CorAMARal, *a priori*, não foi tarefa fácil introduzir essa prática e tivemos muitas dificuldades e resistências quanto a essa nova maneira de perceber o canto coletivo por parte dos integrantes. Como exemplo, posso citar quando era ensinada uma canção a duas vozes: por mais simples que fosse, a tendência era tampar os ouvidos para não confundir a sua própria voz e acabar cantando a voz do outro naipes. Os participantes costumam demonstrar esse desconforto em suas expressões, falas e gestos. Compreendo tal ato como uma tentativa de calar ou de minimizar a outra voz na própria escuta. Porém, há uma relação harmônica entre ambas as vozes, a naturalidade de conseguir “cantar ouvir” só existe na tentativa de buscar essa relação, de fazer repetidas vezes encontrar as peças que se unem orgânica e musicalmente.

Essa dificuldade em ouvir a música que se produz não ocorre somente quando há divisões vocais, pois em canções em uníssono, também é possível observar uma ansiedade que, por vezes, resulta no aceleramento e em cantar mais forte que o necessário. Talvez, isso ocorra para sobrepor a própria voz à voz dos demais participantes, numa tentativa de se ouvir melhor.

Durante os processos, essa questão foi sendo trabalhada a longo prazo. Buscamos desenvolver a potencialidade do fazer musical coletivo e o despertar para o sentido da escuta. As aulas de técnica vocal que ocorrem antes mesmo da construção do repertório, do aprendizado das melodias e das vozes das canções, percorrem todo o processo da invenção e constituem momentos construtivos para essa sensibilização. Porém, durante as aulas de expressão corporal também foram incluídos exercícios aprendidos ou adaptados de experiências com o grupo de pesquisa “Sonoridades Múltiplas”, orientado pela professora Drª Consiglia Latorre. Os exercícios são voltados para educação sonora com princípios no conceito de Paisagem sonora de Murray Schafer. Sobre o conceito de paisagem sonora, Latorre (2014) entende:

Trata-se de um elemento crucial para o processo de desenvolvimento e ampliação da percepção auditiva e de outras experiências com qualquer tipo de sonoridade, não apenas com o som musical tradicional. (LATORRE, 2014, p. 63)

Algumas destas experiencias foram refletidas na invenção de momentos das cenas do espetáculo em que os integrantes sonorizavam paisagens. Cito, como exemplo, a sonorização de sons de uma cidade grande como carros, passos, conversas, vendedores ambulares e gritos na abertura da música “cidade de concreto” de autoria do grupo e que reflete sobre a poluição, inclusive a poluição sonora.

Cidade de Concreto (Olha só)
O ar é um veneno (ao redor)
A gente tão pequeno (tá cheio de fumaça)
Querendo respirar (pra cantar)

(Trecho da Canção “Cidade de Concreto” de autoria do grupo CorAMARal, em 2018)

Schafer (1991) propõe a “limpeza de ouvidos” como um procedimento pedagógico fundamental para a reeducação da escuta, abrindo um leque de possibilidades de sonoridades para o fazer musical.

A “limpeza dos ouvidos” é uma condição prévia para a expansão da percepção, não apenas a auditiva, mas também de outros domínios perceptivos, expandindo assim nossa sensibilização, abrindo-nos para outras possibilidades de experiências estéticas (LATORRE, 2014, p. 63)

Práticas como essas, além de conversas e reflexões foram dando estímulos para serem incorporados às aulas de técnica vocal e, posteriormente, aos repertórios e às cenas do espetáculo (como no exemplo citado acima), que foram gerando bons resultados, seja na simples possibilidade de voltar à atenção para os demais enquanto se canta, ainda que numa melodia em uníssono (sem divisões de vozes) ou em exercícios mais complexos, com abertura de harmonia (com divises vocais). Tais exercícios foram fundamentais para construção de uma experiência coletiva, com sons não convencionalmente usados na música, o que ocasionou um despertar da atenção para a escuta, para a percepção e

para a expressão, ressoando na forma de ouvir, sentir, interagir, cantar e interpretar do fazer musical.

2.4.1.4. Jogo cênico: troca energia, troca lugar

Nesse momento, relato mais uma das experiências com os integrantes: algumas vezes, as aulas de expressão corporal, técnica e de aquecimento vocal ocorriam como princípio de um jogo musical, uma brincadeira. Inicialmente, para entender as regras do jogo, todos ficavam dispostos em um círculo, na sala, e eu ensinava canções ou vocalize, com algum objetivo técnico, ou de aprendizagem, de determinada melodia. Após cantarem uma canção em várias repetições, para que se adquira a segurança da melodia, um primeiro voluntário (na primeira vez, esse jogo foi iniciado pelo professor/participante/pesquisador) caminha, do centro do círculo em direção a qualquer participante escolhido por ele, olhando em seus olhos e o abraça tomando, em seguida, a posição no círculo do integrante abraçado. O participante abraçado fará a mesma ação com um outro participante do círculo. Segue-se até que o último participante seja abraçado.

O jogo pode ter diferentes comandos e adaptações, um dos comandos sugeridos é que devemos tentar não repetir a pessoa abraçada para que todos possam igualmente participar dos ciclos de “trocas de energias”, como passamos a chamar. Outro comando é que, ao abraçar alguém, se busque ouvir a voz de quem se está abraçando, exercitando, assim, o conceito de “cantar ouvir”. Observamos que os jogos e os aprendizados experienciados neles, algumas vezes, passam a se entrelaçar e se tornar mais orgânico no fazer artístico dos participantes.

Um dos objetivos principais desse exercício, inicialmente, é trabalhar a movimentação cênica dos cantores enquanto executam as músicas, tendo em vista que o CorAMARal é um coro que compõe espetáculos com cenas repletas de movimentações, e seus integrantes precisam manter a atenção nos quesitos musicais mesmo com a movimentação necessária. Fazer ambas as ações, simultaneamente, requer grande propriedade da técnica vocal e segurança das melodias a serem executadas, para que essa possa ser feita de maneira mais

espontânea, enquanto os participantes pensam na movimentação de cena e, por vezes, na interpretação de determinada peça musical.

Considerando, como já mencionado anteriormente, a importância da repetição na edificação da invenção, com o aprofundamento da prática, resultado das inúmeras repetições, passamos a utilizar o mesmo exercício como meio de ligação com outros princípios que envolvessem questões como emissão vocal, projeção, dentre outros, ao percebermos a complexidade e a riqueza de elementos de interação entre os participantes dentro desse jogo de experiência musical.

À medida que havia um avanço quanto a invenção das ações, das cenas e do roteiro do espetáculo, o mesmo jogo poderia ser utilizado na experimentação corporal de possíveis personagens que pudessem integrar os espetáculos. Os participantes tinham apenas o indicativo de fazer o mesmo exercício, mas dessa vez, pensando no que já havia sido inventado até então e como seria seu personagem, em expressões faciais, corporais, em gestos e ações, cruzando a sala e cantando. Em meio a risos e mesmo alguns demonstrando timidez, iniciava-se a Invenção dos personagens. Nessa fase de composição, aos poucos, os participantes buscavam automatizar trejeitos e gestos no corpo e nas expressões da face.

2.4.2. Ramificação Apresentação da Invenção

As apresentações finais do espetáculo do CorAMARal representam o fechamento de um ciclo de formação ao qual se propõe esse projeto artístico dentro de uma escola pública do município de Caucaia. É um momento que, apesar de não ser o objetivo central (pois preferimos atribuir, como objetivo, o processo ao invés do resultado, por razões que logo discorrerei em breve), é de grande relevância dentro do processo. É a oportunidade de transformar os aprendizados absorvidos durante o ano em uma obra artística, um espetáculo envolvendo música e cena.

Como em cada ano, temos diferentes processos e, também, características diferenciadas alimentadas pelos participantes e seus envolvimentos no projeto. Também diferem como os espetáculos ocorrem, não somente em seu conteúdo, mas o período, a quantidade, os locais de apresentações, dentre outros. Muitos fatores externos, similarmente, contribuem na consolidação dessa etapa: calendário escolar, outros projetos ocorridos na escola, o diálogo com gestão escolar, contatos com outros projetos artísticos em outras escolas, etc.

No ano de 2017, o “CorAMARal” inventou um espetáculo intitulado “O Acampamento”, cujo tema gira em torno da amizade, com trama costurada a partir da participação de todos os alunos. O desenrolar das cenas e desenvolvimento da história é quase que, totalmente, contado através do sequenciamento das músicas do repertório escolhido dentre canções da Música Popular Brasileira e de algumas canções compostas pelo próprio grupo. Houve, ainda, uma preocupação com um conceito para criação de figurinos que estivessem relacionados com a história, bem como com a construção de um cenário, mesmo improvisado, que permitisse ser levado pelo grupo para onde fosse e que não necessitasse de tantos recursos, tendo em vista que não há apoios financeiros para execução do projeto e todos os recursos usados são dos próprios participantes ou consistem em materiais artesanais da escola. “O acampamento” foi apresentado no pátio da escola algumas vezes em eventos que envolvessem todos os estudantes. Isso nós passamos a adaptar, em 2018, ao percebermos a falta de estrutura para as apresentações, tais como a falta de equipamentos que amplificassem o som com qualidade e que valorizassem a técnica do canto coletivo, e de ambientes com acústica que facilitassem a apreciação.

Em 2018, foi montado o espetáculo “É feito Borboleta”, que abordava, de maneira abstrata, os sonhos e as razões para as transformações pessoais e, ainda, como pequenas ações de cada indivíduo podem influenciar uma transformação social em maior escala, que consiste no princípio da teoria do efeito borboleta, referência para invenção do conceito do espetáculo, o qual passeava por cenas com mensagens sobre afetividade e, até, de preservação da natureza. Foram apresentadas dez sessões do “É feito Borboleta”, sendo

quatro delas em uma escola vizinha, no mesmo município. Com base nas experiências do ano anterior, em 2018, passamos a priorizar eventos organizados pelo próprio grupo em salas de aula, pois por serem espaços menores e fechados, têm melhor acústica, o que facilita para o público ouvir as letras, os arranjos musicais, os textos e as falas teatrais. As salas ganharam cenários que simulavam mini teatros, embasados na perspectiva de formação de plateia, ao invés de o espetáculo ser apresentado para toda a escola de uma vez, eram organizadas sessões, com duração média de cinquenta minutos, com cerca de cinquenta espectadores por vez. O objetivo dessa proposta era incentivar os estudantes da escola a buscarem outras oportunidades de frequentar o teatro.

A ideia de haver várias sessões empolgava os participantes do grupo na tentativa de fazer cada vez melhor e, a cada nova sessão, estávamos todos montando cenário, fazendo maquiagem e cabelo, preparação corporal, aquecimento vocal e, momentos antes da entrada do público, fazíamos uma breve conversa de incentivo em formação de círculo e de mãos dadas.

Apesar de buscar criar uma situação mais favorável a prender a atenção do público nas apresentações, a falta de salas climatizadas foi a principal dificuldade para essa proposta. No entanto, apesar das salas quentes com ventiladores ruidosos, as apresentações foram um total sucesso e estimularam os integrantes a agradar os espectadores.

No ano de 2019, tivemos a invenção do espetáculo “Lembranças e Sonhos” ou “Ciclos e Elos” que, apesar de termos feito todo o processo artístico, educativo e, inclusive, a montagem e marcação de cenas, não foi finalizado por diversas razões que apresentaremos adiante. Focaremos, como sugere Kastrup, na diferenciação entre invenção e inovação no processo inventivo e não no produto que viria a ser o espetáculo. Quando tratamos o processo desenvolvido pelo grupo como uma invenção, isso nos dá espaço para reconhecer as dificuldades encontradas durante cada um dos processos e trazer, na mesma medida, muitos aprendizados.

Dentro do processo de 2019, as dificuldades foram questões como a quebra do ano letivo devido à greve de professores durante o primeiro semestre;

a concentração de projetos da escola, no segundo semestre, em concomitância com os ensaios que, por muitas vezes, foram transferidos de dia ou cancelados. Além disso, em 2019, houve pouca participação de estudantes de 8ºs e 9ºs anos, com grande predominância de alunos mais novos, isto é, alunos do 6º ano como interessados. O levantamento desse fato como uma problemática é que o projeto visa a diversidade, inclusive a de faixa etária, o que contribui para a consolidação de um espetáculo com mais elementos musicais. Os participantes mais velhos apresentam diferentes questões musicais ligadas às características das vozes, tais como a maturidade, muda vocal, a facilidade de memorização e de cênicos, como a disponibilidade corporal, relação com a timidez durante a adolescência, além de maior autonomia na organização de seus horários para ensaios e aulas extras, pois com base em nossa observação, geralmente, os estudantes mais novos vão acompanhados dos pais.

O'Neill (2012) sugere que “mudar o paradigma em direção a um engajamento musical transformativo pede de nós a adoção de uma abordagem crítica e questionadora para entendermos nossas expectativas em relação ao que os aprendentes de música conhecem e são capazes”. Passo, portanto, a compreender tais questões como parte significativa do processo em desenvolvimento e com necessidade de adaptação e de estratégias para melhor lidar com o imprevisto.

Mesmo com o fim do ano letivo de 2019, eu ainda via a demanda por mais tempo para o amadurecimento do projeto a ser apresentado, bem como potencial para um prolongamento de prazo em consonância com a pesquisa que ocorria simultaneamente. Assim, optei por estender a formação desse processo para o ano de 2020, o qual acabou sendo interrompido pela necessidade do isolamento social motivado pela pandemia do novo Corona vírus. Por essa razão pude analisar o processo inventivo do ano de 2019 partindo, apenas, do “caminho”, isto é, dos ensaios, das aulas e das apresentações durante o ano, o que foi feito em diferentes momentos da escrita da pesquisa. A adesão predominante de alunos do 6º ano permite que esse trabalho possa ainda ter continuidade com os mesmos participantes num período pós pandemia para finalização e apresentação do espetáculo “Ciclos e Elos”.

Tanto o processo de 2019/2020, assim como os dois ocorridos durante os anos anteriores, podem ser percebidos como parte de um coletivo de ideias somadas em diferentes momentos por cada um dos integrantes e resultante da forma como todos se veem engajados em diferentes níveis no processo. Ressalte-se, ainda que fatores externos podem ressoar nesse engajamento. Portanto, cada um dos espetáculos, e a construção de cada um deles é uma invenção que reflete e discorre sobre os conhecimentos e visões de mundo dos participantes. Assim, o engajamento dos participantes, bem como esperar que a cada ano ocorra processos semelhantes a dos anos anteriores seria um objetivo fadado a dar errado. Prefiro compreender cada particularidade de cada ano, inclusive as dificuldades, como um elemento essencial ao processo inventivo.

Figura 3 - Apresentação da invenção “É Feito Borboleta”



Fonte: Arquivo Pessoal (2018).

2.4.3 Ramificação Análise dos dados da Invenção

Apesar de o grupo CorAMARal existir como projeto artístico e pedagógico dentro da escola pública desde de 2017, somente a partir de 2018 ganhou, também, status de pesquisa de mestrado. Por essa razão, são poucos os dados referentes ao primeiro ano de projeto e eles foram resgatados através de

fotografias, vídeos, além da memória dos participantes veteranos e do próprio pesquisador, que esteve também imerso em todo o período.

Desde então, o projeto artístico CorAMARal passou a ser visto com um novo olhar, as percepções do pesquisador e dos demais participantes passaram a ser registrados, questionadas, refletidas e analisadas como importantes marcadores desse mapeamento de novos conhecimentos sobre o processo inventivo e engajamento transformativo presente. À medida que a pesquisa cartográfica ocorria em campo, dados eram registrados e analisados seguindo, portanto, paralelamente, a análise e a própria intervenção, de acordo com o que sugere Kastrup e a metodologia da pesquisa cartográfica:

O campo de análise se distingue, mas não se separa do campo de intervenção, sendo o sistema de referência teórico que se torna operatório em uma pesquisa-ação e, consequentemente, sempre encarnado em uma situação social concreta. A análise aqui se faz sem distanciamento, já que está mergulhada na experiência coletiva em que tudo e todos estão implicados (KASTRUP, 2015. p. 19)

Esse é um relevante aspecto que norteia a presente pesquisa, a qual se diferencia de métodos da ciência moderna em que se sucedem as etapas da pesquisa até chegar à análise e à discussão dos dados construídos pelo grupo. Nessa pesquisa de caráter cartográfico, devo dizer, que não houve um instante em que a análise ocorresse dissociada da intervenção e do processo de pesquisa em andamento.

No contexto da ciência moderna, as etapas da pesquisa – coleta, análise e discussão de dados – constituem uma série sucessiva de momentos separados. Terminada uma tarefa, passa-se à próxima. Diferentemente, o caminho da pesquisa cartográfica é constituído de passos que se sucedem sem se separar. Como o próprio ato de caminhar, onde um passo segue o outro num movimento contínuo, cada momento da pesquisa traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes. (BARROS e KASTRUP, 2015, p. 59)

Passos e Barros (2015) citando Lourau, ao tratar do conceito metafórico de campo para relacionar aos campos de intervenção e de análise, mostram o

quanto essas duas partes do mesmo plano, como é preferível chamar, podem estar imbricadas. Para os autores o campo ou plano de intervenção:

[...] diz respeito ao espaço-tempo acessível aos intervenientes em função de uma encomenda inicial e as modificações deste espaço-tempo face à análise da encomenda no processo de intervenção. O trabalho da análise vai modificando o campo, seguindo esta direção: da formulação de uma encomenda à definição de uma demanda de análise. (PASSOS e BARROS, 2015, p. 19)

O seguimento com essas etapas, em paralelo, trouxe margem para possíveis mudanças na forma de intervir no processo, que por sua vez, transforma a percepção no momento da análise, como num processo dialético de constante dinâmica. Posso citar, como exemplo disso, o prolongamento do prazo de finalização do processo “Ciclos e Elos” e a consequente mudança de período das apresentações. Como já comentado em outros momentos da escrita, a análise da importância desse prolongamento no prazo para que ocorresse maior amadurecimento do grupo se deu no decorrer da intervenção.

A mudança de logística para as apresentações entre o ano de 2017 e o ano de 2018 (quando foi dada preferência por apresentações em salas de aula transformadas em sessões de teatro para facilitar a escuta e a atenção do público, ao invés dos espetáculos serem apresentados no pátio para um grande público simultâneo), é mais um dos exemplos em que a intervenção e a análise ocorreram simultaneamente, autoalimentando-se em transformações.

Por fim, cito como outro exemplo, o formato das entrevistas⁵ com os integrantes do grupo e participantes dessa pesquisa, pois tivemos que adotar entrevistas individuais gravadas remotamente em decorrência da pandemia do novo Corona vírus.

⁵ A seção 2.4.3.1.2. Entrevistas individuais durante a pandemia discorre de forma detalhada como essas entrevistas aconteceram.

2.4.3.1. Brincante de artista entrevistado como metodologia de coleta

2.4.3.1.1. Entrevistas coletivas

A partir de 2018, os dados construídos e analisados, simultaneamente, durante o processo, ocorreram através, não somente do ponto de vista do pesquisador, mas também dos demais participantes. Mais uma vez essa etapa se desenrolou através de jogos e de brincadeiras, em que os participantes eram postos em círculos e em rodas de entrevista. Nessas rodas, era possível obter de maneira coletiva a análise de como se dava a preparação da invenção, quais percepções os participantes poderiam dividir com os demais para a construção de uma experiência compartilhada entre os participantes. O participante Y.S., que permaneceu no grupo durante os anos de 2017, 2018 e 2019, traz relatos durante uma dessas entrevistas quanto às suas percepções de gosto musical e de interesses pessoais do público alvo dos espetáculos e como esses conhecimentos influenciaram no processo inventivo.

É legal, porque nós podemos ajudar quando temos alguma ideia do que vai ser legal para quem vai assistir depois. Nós conhecemos um pouco do que nossos colegas de turma e da escola gostam, né? A gente convive muito. (Y.S., ex-integrante do coral, entrevista)

A participante K.S., dos anos de 2017 e 2018, reforça a ideia acerca dessa contribuição coletiva na construção das ideias, isto é, de como todos podem ter autonomia trazer aquilo que acreditam ser envolvente e prazeroso para os integrantes e atrativo para o público. O relato expressa, ainda, que essas ideias não são apenas de sugestões musicais.

Os espetáculos não eram formados só por ideias dos professores, como também ideias dos alunos, a gente sempre tava lá “ah professor, isso não fica tão legal, (risos) vamos fazer isso?” Ai ele, “ah, legal, vamos”. A gente também não ajudava só nisso, mas também em figurino, cenário, esse tipo de coisa, né? (K.S., ex-integrante do coral, entrevista)

Como dito anteriormente, esses relatos dos participantes surgiam, assim como em vários outros momentos de pesquisa, em forma de jogos. Os integrantes se sentiam envolvidos e empolgados em poder dar entrevistas como se fosse para um canal de TV ou de internet e era isso que simulávamos ser. As perguntas, muitas vezes, eram feitas por eles mesmos, o que traz a perspectiva, também, daquilo que parece ser relevante a partir dos pontos de vista deles próprios. Em alguns momentos, porém, houve intervenção do pesquisador no roteiro das entrevistas. Isso ocorreu para que não saíssem completamente dos objetivos de investigação da pesquisa.

Figura 4 – Rodas de Entrevistas com participantes



Fonte: Arquivo Pessoal (2018).

2.4.3.1.2. Entrevistas individuais durante a pandemia

Com o decreto que instituía o isolamento social como medida de contenção da propagação do novo Corona vírus, houve a necessidade de elaborar uma nova medida de coleta de alguns dados necessário para reflexões e para a escrita da dissertação. Os jogos coletivos já não eram mais possíveis e, na intenção de manter a proposta, foram enviadas, individualmente, perguntas

aos integrantes, às quais eles deveriam responder através de vídeos e enviá-los para agregar aos constructos da pesquisa. A nova proposta teve uma boa adesão e contou com a participação de nove integrantes que desenvolveram a atividade, o que ajudou, ainda, a movimentar, por um período, o grupo em redes sociais.

Durante as entrevistas, mas também de minha perspectiva como pesquisador, a percepção da relevância da transformação e inclusão social e de formação cidadã presente no grupo se apresentou como um dos aspectos centrais para a pesquisa, o que será apresentado no próximo capítulo.

3. TEIAS SOCIAIS: O FATO MUSICAL PARA A INCLUSÃO E CIDADANIA

[...]

Opressão, humilhação, preconceito
A gente sabe como termina quando começa desse jeito
Desde pequena fazendo o corre pra ajudar os pais
Cuida de criança, limpa casa, outras coisas mais
Deu meio dia, toma banho vai pra escola a pé
Não tem dinheiro pro busão
Sua mãe usou mais cedo pra poder comprar o pão
[...]
Experimenta nascer preto, pobre na comunidade
Cê vai ver como são diferentes as oportunidades [...]

(Trecho da Canção “**Cota não é Esmola**” de Bia Ferreira)

Estar conectado numa tentativa de compreender a realidade social dos aprendentes de música, observar suas rotinas, suas vidas cotidianas e referenciais são iniciativas reveladoras para o projeto de educação musical desenvolvido à frente do grupo CorAMARal. Tornar-me educador de uma escola pública municipal foi uma reconexão com uma realidade social bem semelhante à de minhas origens durante a infância. Assim, isso me aproxima das principais problemáticas relacionadas à falta de estrutura escolar adequada ao ensino público, bem como à situação de difícil das comunidades carentes, as quais não têm acesso às necessidades básicas de educação, de saúde, de segurança, em um contexto de exclusão social. Tornar-me educador, portanto, é continuar aprendendo a como lidar com essas questões de maneira a dar minhas modestas contribuições na transformação social dos educandos, ajudando a transpor suas principais dificuldades em direção ao exercício de suas cidadanias.

3.1. Imaginários Sociais para inclusão, cidadania e transformação

O’Neill (2012) ao citar seus estudos para entender o que é tornar-se um aprendente de música no século XXI afirma que é necessário “expandir as lentes” para além do que vemos dos seus mundos musicais e enfatiza “a

importância de ver os aprendentes de música como parte de uma teia sociocultural intrincada". Para ela, não devemos "descontextualizar os aprendentes de música de suas experiências de vida cotidiana e de seus contextos culturais." (O'Neill, 2012. p. 163). O'Neill cita, ainda, teóricos como Gee (1992), Vygotsky (1986) e Wells (1999) para reforçar essa relação trazida pelos aprendentes de música de seus universos socioculturais.

[...] os aprendentes trazem consigo para as situações de aprendizagem conhecimentos prévios e seus mundos, e que eles adquirem conhecimentos, valores e interpretações através de interações significativas com outros. (O'NEILL, 2012, p. 163)

Compreender essa conexão entre os aprendentes de música e seus universos socioculturais é potencializar como a arte e a música podem tornar-se instrumentos de reflexão e de expressão dos sentimentos e dos pensamentos de uma sociedade. Tornar-se professor de artes e de música é estimular os aprendentes a refletirem e expressarem, através das artes, suas percepções de suas relações sociais, o que poderemos chamar aqui de *Imaginários Sociais*.

A conscientização das realidades sociais de estudantes envolvidos num processo de educação musical voltado para a inclusão via *imaginários sociais* pode ser considerada como importante ferramenta para transformações sociais emergentes, que passam a ver de maneira crítica elos e teias que estão intrínsecos à construção de sua cidadania.

Para O'Neill e Senyshyn (2016), o conceito de *Imaginários sociais* nos dá instrumentos para melhor compreender fatos emergentes dos próprios envolvidos no processo da prática social de engajamento musical transformativo, visto como um veículo para a promoção da cidadania e da inclusão social.

Dentro de uma perspectiva de liderança comunitária e baseados no conceito de *imaginários sociais*, O'Neill e Senyshyn (2016) exploram a inclusão social em um programa de educação musical para crianças e jovens, estudantes de baixa renda e desfavorecidos ligados ao ensino fundamental e médio em Vancouver, Canadá. O programa intitulado *Saint James Music Academy* (SJMA), tem como missão inspirar jovens e trazer transformação social através da alegria

da música e de práticas musicais coletivas. Sobre o conceito de imaginários sociais de Charles Taylor e Paul Ricoeur, O'Neill diz:

Essa conceitualização capta como os imaginários sociais oferecem uma descrição dos movimentos de mudança social, bem como uma explicação carregada de valor que oferece uma lente crítica para examinar como a inclusão social é prevista e promulgada. (O'NEILL e SENYSHYN, 2016. pg. s/p.)⁶

Quando falamos em Imaginário, apesar de suas relações, podemos ir além das noções de ficção ou imaginação e de uma percepção desinteressada de seu modo de vida. Podemos pensar no conceito de imaginário como mais amplo, que parte, não somente do pensamento, mas das práticas sociais e do diálogo entre os membros desta sociedade na busca de compreensão de suas realidades sociais e na dinâmica das transformações.

Por imaginário social, eu penso ser algo mais amplo e profundo do que os esquemas intelectuais que as pessoas podem adotar quando pensam sobre realidade social de modo desinteressado. Eu estou pensando nas maneiras como as pessoas imaginam sua existência social, como elas se encaixam com as outras pessoas, como as coisas acontecem entre elas e seus colegas, as expectativas que normalmente são atendidas e as noções e imagens normativas mais profundas subjacentes a essas expectativas. (TAYLOR, 2004, p. 23 apud O'NEILL E SENYSHYN, 2016, s/p) ⁷

3.2. Ressonância nas teias sociais

Nesse momento, gostaria de trazer pontuações quanto à inserção da música como parte desse processo de reflexão e de expressão nas artes para uma formação sociocultural humana. Assim, tentamos compreender a relevância de inserir a música no currículo escolar com o intuito de efetuar mudanças

⁶ No inglês: This conceptualization captures how social imaginaries offer both a *description* of social change movements as well as a value-laden *explanation* that offers a critical lens for examining how social inclusion is envisioned and enacted.

⁷ No inglês: By social imaginary, I mean something much broader and deeper than the intellectual schemes people may entertain when they think about social reality in a disengaged mode. I am thinking, rather, of the ways people imagine their social existence, how they fit together with others, how things go on between them and their fellows, the expectations that are normally met, and the deeper normative notions and images that underlie these expectations.

socioculturais dos estudantes, em uma lógica que vai para além dos conhecimentos essencialmente musicais, enfatizando o domínio técnico-profissionalizante da linguagem e do fazer artístico, mas amplia a noção de suas ações e “priorizam a formação global do indivíduo, enfocando aspectos psicológicos ou sociais” (PENNA, 2006, p. 37). Essa visão global é caracterizada por uma perspectiva mais complexa, possibilitando ressoar em suas teias sociais de maneira sistêmica.

Quando escrevo sobre a ressonância dessas teias sociais, refiro-me a um processo pluridimensional e dialético de relação mútua entre as partes integrantes desse processo. Os referenciais socioculturais que emanam de cada participante, são compartilhados e multiplicados na relação entre eles e retornam através de outros novos referenciais. Para a comunidade, por sua vez, retornam através de transformações sociais. A formação desses novos referenciais atua na construção da cidadania comunitária desses indivíduos e de seus grupos sociais.

Na dimensão movediça em que estão imersos os movimentos sociais, as ações culturais são redefinidas e dão um novo significado às fontes de identidades coletivas. Desafiam, também, categorias dominantes de mérito artístico questionando, problematizando, dissolvendo estruturas de avaliações e julgamento. Isto é feito em nível de discursos e de práticas pelo experimento de novos princípios estéticos e criação de novos rituais coletivos. (KLEBER, 2008, p. 5)

Portanto, encarar a educação musical dentro de uma perspectiva que vai além dos conhecimentos técnico musicais, enquanto se busca referenciar o trabalho nos contextos sociais dos aprendentes, é tentar compreender as relações diretas e indiretas entre música e sociedade para a construção da cidadania, identificando a educação musical como uma ação que atua enquanto instrumento de inclusão social. Dessa forma, segundo Brito (2001, p. 19), dentro da concepção de educação das propostas de Koellreutter, essa funciona como “um projeto de educação musical voltada para jovens e/ou adultos, iniciantes e/ou iniciados, que, mais do que visar à formação musical especializada, tem como objetivo o desenvolvimento global das capacidades humanas.

3.3. O acesso de jovens a projetos de educação musical

A oportunidade de desenvolver um projeto artístico, como o CorAMARal, dentro da escola, cria, nos estudantes que fazem a pré-inscrição e participam do processo de seleção para formação do coro, a perspectiva de, inicialmente, realizar o desejo de desenvolver uma atividade artística que possa trazer novas experiências e aprendizados musicais. Os estudantes, na maioria das vezes, se veem deslumbrados com a oportunidade de aprender música, mesmo diante de suas limitações ou falta de experiências.

O que me fez sentir vontade de participar do coral foi saber que todo mundo estava ali para aprender e que não importa o quanto eu cantasse e não conseguisse chegar naquele tom porque todo mundo tava ali pra se ajudar [...] (Y.S., ex-integrante do coral, entrevista.)

Quando eu entrei eu vi que ia ser diferente, porque o ensaio foi totalmente diferente do que eu imaginava, começa com exercício vocal até a gente chegar um tom, fazia a gente chegar até um si, então eu fiquei maravilhada, não, eu vou participar, agora que eu entrei vou participar mesmo, não vou nem sair [...] (H.A., ex-integrante do coral, entrevista.)

O município de Caucaia carece de iniciativas de música em escolas públicas, o que resulta em poucas ou quase inexistentes oportunidades de acesso a conhecimentos artístico-musicais que partam na iniciativa pública. Quanto a espaços privados especializados no ensino de música, podemos dizer que eles se concentram, em sua maioria, na cidade de Fortaleza. Vale ressaltar que essas escolas especializadas de música, com ensino privado, têm altos custos de mensalidades e, na maioria das vezes, são inacessíveis à grande parte da população, sobretudo ao público recebido pelo projeto CorAMARal, ou seja, estudantes de uma escola pública de ensino fundamental no bairro Metrópole, município de Caucaia. Assim como muitos dos estudantes de escola pública, os integrantes do CorAMARal são atingidos por um contexto de desigualdade social.

A presente pesquisa teve acesso ao relatório dos estudantes que possuem o Número de Identificação Social (NIS), da escola onde ocorre o projeto. Esse cadastro é indispensável para provimento de auxílio governamental direcionado às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, ou seja, famílias que têm renda mensal de até 178 reais, por pessoa. Parte desse benefício compete à criança/adolescente que estuda, tendo em vista que existe um benefício-base e um acréscimo pela quantidade de jovens matriculados, garantida a frequência no ensino básico. Nos dados coletados abaixo, fornecidos pela secretaria escolar, observamos que quase a metade dos estudantes da escola pertencem a esse grupo e, portanto, possuem cadastro para recebimento do benefício social.

Tabela 02 – Tabela quantitativa de estudantes que recebem benefício de auxílio social da escola onde ocorre o projeto CorAMARal.

	Fevereiro / Março 2020
Cadastrados no NIS	510
Total de Alunos	1096

Fonte: Secretaria Escolar (2020)

Para Penna (2007), torna-se, nesse momento, crucial a formação do professor educador na sua lida cotidiana com tal contexto sociocultural.

[...] não se esgota apenas no domínio da linguagem musical, sendo indispensável uma perspectiva pedagógica que o prepare para compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas. (PENNA, 2007, p. 53).

O educador musical, como parte essencial ao desenvolvimento musical e sociocultural dos aprendentes de música acaba por tornar-se um referencial, não só do ponto de vista musical, mas, também, pela sua própria personalidade,

enquanto um ser social. Kater (2004, p. 46) sugere que o educador se dedique a um trabalho de desenvolvimento pessoal (o que significa dizer conhecer-se melhor, cultivar o equilíbrio interno, o centramento, a determinação, a coerência, a criatividade, a auto-observação, etc.), consciente da função de referência que representa. Dessa forma o educador acaba por:

participar, de maneira decisiva e por meio da formação musical, do desenvolvimento do ser humano, na construção da possibilidade dessa transformação, buscando no hoje tecer o futuro do aluno, cidadão de amanhã. (KATER, 2004, p.46)

Apesar dos entraves políticos, falta de estrutura e equipamentos básicos ao ensino de música, falta de clareza quanto às políticas e aos conteúdos, formação profissional e de tamanhas outras dificuldades na inserção da música enquanto parte do currículo escolar, como regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases, número 13.278 de 2016, ocupar espaços e desenvolver atividades que possam atenuar a carência dos jovens me parece um caminho de luta e resistência. Sobre isso, Borges (2007, p. 7) traz “a necessidade de conquistar espaço para a Educação Musical nas redes municipais de ensino, não obstante a luta pela inclusão da Educação Musical enquanto componente curricular obrigatório em todos os sistemas de ensino a nível nacional”.

Portanto, uma das intenções do CorAMARal é oferecer oportunidades de acesso de crianças e jovens a um contato mais próximo com a música e com suas diversas possibilidades de conexão a outras formas de linguagens artísticas, num contexto pluridimensional de aprendizagem, acreditando na educação musical como instrumento sociocultural de transformação capaz de reverberar na formação humana de seus integrantes e de seus grupos sociais.

3.4. Identidade(s) Social(is) e diversidade

Há diversas atividades técnicas de formação que integram o coro, como preparação corporal para a cena, aulas de interpretação e expressão corporal, improviso em cena, aulas de técnica vocal para canto coletivo e para solistas, ensaios de repertório, jogos educativos, apresentações na nossa e em outras escolas, dentre outros. Porém, em meio a todo o processo de formação musical desenvolvido junto ao grupo, uma esfera um pouco mais complexa e profunda de ser observada passou a chamar a atenção enquanto educador, regente e pesquisador: a experiência das relações entre os participantes, que nos trazem reflexões para um universo de justiça social. Nessas observações, notam-se questões ligadas à formação da identidade do indivíduo e à construção coletiva de identidade(s) social(is).

Susan O'Neill (2012, p. 164), ao citar Buber, fala sobre a “confirmação do outro, que significa aceitar toda a potencialidade do outro – a pessoa que ela foi criada para se tornar” - para expressar o caráter dinâmico e mutável da aprendizagem, uma noção fundamental para a compreensão do que é o engajamento musical transformativo, no qual o aprendente está sempre inserido em um processo de “tornar-se”.

Mudar nosso pensamento sobre o aprendente de música do ser para o tornar-se nos dá uma perspectiva de transformação em direção a uma teoria positiva e significativa da aprendizagem musical que é mais inclusiva, diferenciadora, permeável, reflexivamente crítica e integrativa da experiência (Mezirow, 1996). Eu chamo essa teoria de engajamento musical transformativo e sugiro que essa abordagem é capaz de agir como um veículo ou um catalisador de mudanças para um grande e diverso grupo de aprendentes de música. (O'NEILL, 2012, p. 164)⁸

⁸ Em inglês: Shifting our thinking about music learners from being to becoming provides a perspective transformation toward a theory of positive and meaningful music learning that is more inclusive, differentiating, permeable, critically reflective, and integrative of experience (Mezirow, 1996). I refer to this theory as transformative music engagement and suggest that this framework is capable of acting as a vehicle or catalyst for change across a broad and diverse group of music learners. (Tradução da passagem feita por Rita Gomes)

Essa noção de desdobramento e de dinamicidade do processo educativo, compreendido dentro da teoria do engajamento musical transformativo, revela, ainda, a importância das trocas de experiências e de visões de mundo e a nossa capacidade de comparação e de contraste dentro das “comunidades de prática” com os nossos pares, para a compreensão das representações, no sentido de ideias que se tem sobre, e na busca de transformação de nossas vidas cotidianas.

Afiliações sociais servem para informar, desafiar, ampliar e transformar nossas conceptualizações e representações sobre o que a aprendizagem musical significa em nossas vidas cotidianas. (O’NEILL, 2012, p. 167)⁹

Observo que, dentro dessas relações de aprendizagem, desenvolvidas com os pares, as práticas de contrastar e de comparar - como parte de uma percepção de identificação - são tão motores para a formação e para a transformação do grupo quanto as atividades de cunho técnico musical e artístico. Tais atividades desenvolvidas pelo grupo apresentam-se como força motriz para a realização de uma série de processos comunicativos, tal como o processo artístico, e cada etapa do processo inventivo desenvolvido pelo coro, envolvendo-os numa relação social de comunicação. Para Santinello (2011, p. 155), a comunicação exerce uma função fundamental na construção da identidade social:

Assim, há de se ressaltar, em todas essas questões, que os processos comunicativos estão em torno de todas as nuances caracterizadas pela sociedade, haja vista que a comunicação não é apenas o meio, mas a mediação e a produção da consciência, culminando em produção social identitária (SANTINELLO, 2011, pg. 155)

Diversos são os autores que deram suas contribuições na tentativa de compreender o conceito de identidade, como Rogers (1961); Bauman (2005); Hall (2006); Jacques (2006) e Castells (2008). Para Hall (2006), por exemplo, há

⁹ Em inglês: Social affiliations are used to inform, challenge, broaden, and transform our conceptualizations and representations of what music learning means in our everyday lives. (Tradução da passagem feita por Rita Gomes)

três diferentes concepções de Identidade e uma delas interessa a essa pesquisa de maneira especial: o sujeito sociológico, que é construído na relação estabelecida com pessoas que são referências na construção do “EU”, isto é, pessoas que consideramos importantes para a formação da identidade (HALL, 2006, p. 11).

Para Santinello (2011), a identidade do indivíduo é construída pela necessidade de sobrevivência das relações sociais, em um contexto temporal e espacial no qual está inserido. Ao citar Jacques (2006), Santinello (2011) aponta a identidade como a forma com que cada indivíduo se torna algo, sendo influenciado por grupos sociais em uma composição de etnia, raça, gênero, família ou profissão. Faz menção, ainda, à coexistência e à convivência simultânea entre identidade social e diversidade (SANTINELLO, 2011, p. 155).

Dentro do trabalho como pesquisador com o grupo, consigo perceber, claramente, como as ideias de diversidade e de identificação parecem se aproximar. Um grupo de canto coral escolar, que parte de um princípio de juntar pessoas com diferentes características vocais, gostos musicais, interesses e objetivos de vida, aos poucos se conectam nos pontos que os identificam. É possível observar de que maneira os participantes vão aos poucos se reconhecendo e se aproximando, partindo de um princípio de identificação com a história do outro, e estreitando laços de amizades que fortalecem o trabalho musical e o engajamento. Por fim, vale ressaltar que, ao referir-me à questão de identificação e de autorreconhecimento no outro, por parte dos participantes em alguns aspectos, não nego, em absoluto, a importância da diversidade e da capacidade de divergência de pensamentos e de compreensões de mundo.

3.5. Afetividade e a noção de pertencimento

Dentro desses processos sociais percebemos que a constante construção do “tornar-se” humano se dá a partir de relações sociais. Conhecer tais processos é fundamental para compreender o fenômeno social da transformação (SANTINELLO, 2011, p. 158).

O homem não tem essência; a essência dos homens são as relações sociais. O homem faz sua própria história. Não é a consciência que delimita o ser, é o ser social que delimita a consciência. O homem que

conhece também transforma. Para transformar a realidade não basta crítica teórica, mas prática para modificação-ser-transformação consciência da realidade-práxis transformadora. O homem é determinado pela educação, e a educação é histórica. Só o trabalho humano cria valor; o valor não existe por si só (MARX apud SANTINELLO, 2011, p. 158).

O engajamento dos participantes no grupo se fortalece nessas relações estabelecidas entre eles, incentivando uma maior autonomia e o desenvolvimento de maior proatividade. Isso, consequentemente, produz efeitos em suas atuações dentro do processo de aprendizagem e no grupo. Assim, eu a percebo enquanto relação de afetividade descrita por diversos autores como importantes no processo de desenvolvimento cognitivo e social dos educandos. Esse laço de afetividade em um grupo de canto coral escolar é potencialmente favorável, uma vez que suas atividades musicais partem do princípio da coletividade e todo o processo ocorre num intenso contato de interdependência entre os participantes na invenção artística do grupo. A afetividade, dentro desse desenvolvimento, parece-me construir o alicerce numa busca/encontro de identificação das suas histórias de vida, com as histórias de vida de outros participantes, isto é, uma aproximação entre participantes mediante o reconhecimento de suas histórias de vida a partir do outro. Esse processo, portanto, pode refletir dialeticamente na percepção da identidade dos participantes, de cada indivíduo.

Melo (2016, p. 29) afirma que devemos compreender as crianças como seres fusionais, que necessitam fazer parte da vida de outras pessoas, sobretudo das mais próximas a elas. A construção destes novos laços se caracteriza como uma busca de autonomia e de identidade. Diaeticamente a esse processo de construção da identidade do indivíduo pelas identidades sociais, os indivíduos atuam também na transformação das relações sociais e nas identidades coletivas. O compartilhamento das vivências parece transferir e expandir a experiência musical para um parâmetro social de inclusão (MELO, 2016. p. 29).

Melo, ao citar a descrição do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998), entende que as capacidades de ordem afetiva estão associadas à construção da autoestima, às atitudes no convívio social, à

compreensão de si mesmo e dos outros. O autor relaciona, então, a afetividade como ingrediente indispensável ao desenvolvimento humano durante a infância. Para Mello e Rubio (2013), a importância da afetividade está em todas as relações, assim como sua influência se estende a diversos âmbitos da formação pessoal.

A afetividade exerce papel importantíssimo em todas as relações, além de influenciar decisivamente a percepção, o sentimento, a memória, a autoestima, o pensamento, a vontade e as ações, e ser, assim, um componente essencial da harmonia e do equilíbrio da personalidade humana. (MELLO E RUBIO apud MELO, 2016, p. 39)

A afetividade teria, não somente, uma relação com o desenvolvimento, no cunho social, mas também, inclusive, no desenvolvimento cognitivo.

A afetividade desempenharia, então, o papel de uma fonte energética, da qual dependeria o funcionamento da inteligência, mas não suas estruturas; assim como o funcionamento de um automóvel depende do combustível, que aciona o motor, mas não modifica a estrutura da máquina. (PIAGET apud MELO, 2016, p. 36)

Para Turati et al (2011), os desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social estão diretamente relacionados, o que se torna uma importante fonte para essa pesquisa, pois busca, também, compreender o ensino de música em contexto mais amplo, ou seja, indo para além das questões musicais, ao refletir nos aspectos socioculturais, como já mencionado anteriormente. O cognitivo, afetivo e social tornam-se, portanto, inseparáveis, dentro de todo o processo de desenvolvimento do ser humano que o segue da sua concepção até a morte.

A afetividade acompanha o ser humano desde o momento da concepção até a morte, passando por todas as fases de desenvolvimento. Na educação, ela permite que todo processo de ensino aprendizagem aconteça com mais intensidade, o que a relaciona ao favorecimento e as maiores facilidades nos processos de formação cognitiva e intelectual. (TURATI ET AL apud MELO, 2016, p. 39)

Compreendo a complexidade que é lidar com a afetividade com aprendentes de música dentro do contexto social em que estão inseridos. Lidar com essa esfera afetiva dos aprendentes de música é levar em consideração suas emoções, sensações e sentimentos que corroboram para processos inclusivos.

Considerar emoções e sentimentos que afetam o corpo e a alma nas situações de vulnerabilidade social é contemplar aspectos que escapam às análises econômicas e políticas da exclusão e às avaliações da eficácia dos projetos inclusivos. Inclui-se aqui que o processo de exclusão/inclusão é considerado na sua dimensão subjetivo-valorativa, ético-estético, além de econômica-política. (KLEBER, 2008, p. 22)

Um dos participantes, em entrevista, revela - através de sua fala - a presença da afetividade e da proximidade das interrelações entre membros do grupo, atuando como uma forma de torná-los envolvidos a cada ensaio, o que o aluno chama de “motivação” e “inspiração”.

Eu era muito amigo de uma garota no começo do coral, quando ela saiu da escola eu fiquei meio sem querer ir mais para o coral, mas eu voltei e fiquei até o fim. Eles me motivaram muito a ficar porque no coral a gente se trata como família então a gente ficava muito motivado com as pessoas e isso inspirava a gente a ir cada dia mais e a gente sempre acaba um ensaio querendo outro. (Y.S., ex-integrante do coral, entrevista.)

Cabe salientar, ainda, que, como educador e (sinto-me) pertencente ao grupo, como uma parte singular - assim como todos os demais integrantes - também me percebo atravessado por esses afetos. Observar, com carinho, as superações e os aprendizados dentro do grupo, bem como as pequenas transformações, são inspiração para seguir os desafiadores caminhos da educação.

Diante de algumas dessas reflexões quanto à afetividade no processo educacional, parece-me haver um forte elo com a noção de pertencimento que, claramente, é demonstrado no cotidiano das atividades desenvolvidas pelo grupo CorAMARal. Certo dia, passando pelos corredores, ouvi de uma das

participantes, que dizia: “Eu não tenho vergonha de apresentar trabalho em sala, eu faço parte do CorAMARal”.

Esse “fazer parte” suscita em mim duas questões centrais: primeiramente, essa ideia de pertencer a algo e ter propriedade para socializar com os colegas de sala, isto é, essa relação que, para ela, importa no seu desenvolvimento escolar; em segundo lugar, a maneira como ela associa o fato de não ter vergonha por pertencer ao grupo, ou seja, a maneira como o pertencimento a encoraja, a empodera e a coloca numa posição de protagonismo para executar determinada atividade, que já está para além das atividades do Coral. Ao falar sobre a “comunidade de prática”, O’Neill (2012), cita a sensação de pertencimento dos aprendentes de música como parte de uma ação inclusiva.

Apesar dessa abordagem ter sido uma fonte rica tanto para a pesquisa quanto para a prática, particularmente em relação à noção de fomentar a sensação de “pertença” de aprendentes de música que ocupam um espaço comum, ela também foi vinculada a uma agenda de inclusão que enfatiza experiências comuns ou partilhadas e o ser membro de associações. (O’NEILL, 2012, p. 167)¹⁰

A percepção do indivíduo de pertencimento, de sentir-se parte essencial da construção de uma determinada atividade, pode ser um importante instrumento de engajamento nessa mesma atividade. Esta noção de pertencimento é uma percepção transformadora do indivíduo tornando-o protagonista na construção do seu próprio conhecimento.

O pertencer – estar incluído – faz contraponto com o “não pertencer”, estar excluído. Nesse sentido, os participantes ressaltam em seus relatos que pertencer à ONG proporciona a eles uma visibilidade através das atividades formadoras e prazerosas relacionadas com a prática musical. Isso se apresenta como uma possibilidade de canalizar uma energia própria do jovem e permitir, ainda, que seja protagonista. (KLEBER, 2008. p. 21)

¹⁰ Em inglês: Although this framework has been a rich resource for both research and practice, particularly in relation to the notion of fostering a sense of “belongingness” among music learners who occupy a shared space, it has also become entwined with an inclusiveness agenda that emphasizes common or shared experiences and memberships. . (Tradução da passagem feita por Rita Gomes)

Durante as entrevistas em grupos focais, realizadas com os estudantes do CorAMARal, ao final de 2018, como uma das metodologias da pesquisa, foi interrogado: “Que contribuições e aprendizados você acha que teve ao participar do grupo CorAMARal?” Um dos participantes, então, respondeu revelando que não só as contribuições facilitaram suas relações sociais, mas surgiu uma evidente autoconfiança e autoestima ao se perceber e se intitular, “naturalmente”, como um artista.

Depois que eu entrei no coral eu aprendi a me enturmar mais, aprendi a me posicionar diante das pessoas, como eu poderia reagir a uma entrevista, a um musical, alguma coisa assim do tipo. Eu perdi a timidez, fiquei mais extrovertido e depois do coral em me desenvolvi muito como músico e como artista. (K.O., ex-integrante do coral, entrevista)

3.6. Fato musical e transformação social

Souza, ao citar Anne-Marie Green (SOUZA, 2004), revela a música como um fato social diante de sua importância em nossa vida cotidiana, dando ênfase à percepção da música como uma comunicação sensorial, simbólica e afetiva, que vai além de nossa própria consciência. Ao compreendermos a música como um fato social revelamos que existe um contexto sociocultural na composição e produção daquelas músicas. Um complexo de sensações, pensamentos, símbolos, signos e significados para quem a produziu.

Aqui aparece claramente um aspecto a que os professores de música parecem ainda dar pouca atenção. A música ainda aparece como um objeto que pode ser tratado descontextualizado de sua produção sociocultural. Nos discursos e nas práticas ainda temos dificuldades de incluir todos aqueles ensinamentos das mais recentes pesquisas da área de musicologia, etnomusicologia e mesmo da educação musical. (SOUZA, 2004. p. 9)

Da mesma maneira que existe uma relação social por detrás de quem produz determinadas músicas, devemos considerar que, por sua vez, o consumo social dessas segue, também, complexas questões sociais. Souza ainda nos

traz reflexões sobre a música como fato social, dentro dos espaços escolares, na maneira como os estudantes se envolvem em algumas atividades artístico-musicais e evitam algumas outras. Ou, até mesmo, nas próprias aulas de música da escola, estabelecendo uma relação subjetiva com as músicas. Portanto, seria mais interessante conectar-se aos alunos e às propostas pedagógicas de maneira a pensar sobre as relações construídas dentro do contexto social daquelas músicas.

[...] falar sobre música se baseia em suas próprias vivências musicais. Assim sendo, falar sobre música significa dizer ao colega as músicas que sabe cantar inteiras; as de que não aprenderam; as que não gostam; as que têm letras comprometedoras; as que têm letras que não entendem, e, por último, letras que falam de temas próximos de sua realidade social. Assim, escutar música significa aprender música com os cantores e grupos preferidos, aprender as músicas de que gostam e que, de alguma forma, falam de sua realidade. (RAMOS apud SOUZA, 2004, p. 9.)

Para Torres (2010), a escolha do repertório envolve conhecer aspectos do cotidiano musical dos participantes do grupo artístico musical: “Os jovens precisam estar interessados em tocar esta ou aquela música, em ter vontade de executar um determinado repertório com significado para eles” (TORRES, 2010 p. 68). Essa preocupação está no centro das questões relativas ao dar autonomia de escolhas e permitir a participação do coro em várias etapas do processo criativo no grupo CorAMARal. Dialogar sobre quais as músicas a serem usadas, como fazer os arranjos de maneira que agrade aos integrantes, como criar o roteiro, como fazer a marcação cênica, decidir a participação de cada integrante, são formas de ouvir a voz de todos, envolvê-los e mantê-los engajados ativamente no processo educativo.

Para mim, é razoável que se busque um equilíbrio entre as músicas que expressem as representações sociais trazidas pelos estudantes e, ao mesmo tempo, trazer reflexões quanto aos seus conteúdos, para compreender se é realmente disso que desejamos tratar como conteúdo do grupo naquela etapa do trabalho. Dessa maneira, viabilizamos debates acerca de questões de cunho social, ético, moral e político e incluindo todos os participantes na escolha e na

reflexão do repertório. Desse modo, operamos na contramão de um tratamento superficial da música.

Desta forma, o que nos parece mais visível agora é a superficialidade com que a música é tratada. No mundo contemporâneo e tecnológico – celulares com câmera, gravadores, etc., tudo é instantâneo e as relações parecem superficiais pela velocidade com que se apresentam. Não há tempo para que as relações se aprofundem e parece não haver tempo para perceber as condições sociais em que estamos inseridos transformando-se em um círculo vicioso. (ALANO, 2007, p. 5)

O fato musical demonstra-se latente dentro do fazer artístico do CorAMARal. Os integrantes, enquanto consumidores culturais, ao entrar no coral buscam aproximar-se de outros jovens com desejos semelhantes, isto é, de se tornarem produtores de arte e de cultura. Conhecer outros jovens que compartilham da mesma vontade de participar do fazer artístico do CorAMARal e de poder se expressar e revelar suas representações pessoais e sociais pode constituir mais um dos fatores de engajamento. Essa percepção surge com o relato do integrante C.M., que diz: “o que me despertou a vontade de participar do coral foi a liberdade que poderia ter de expressão e de poder conviver com pessoas que gostavam das mesmas coisas que eu, de cantar, de atuar.” Compreender e considerar a música como um fato social dentro dessa perspectiva de identificação entre seus produtores e consumidores e, ainda, nas relações sociais entre consumidores integrantes de um mesmo grupo social pode ser um passo em direção às transformações e às mudanças das estruturas sociais.

Normalmente a discussão sobre currículo em música tende a ignorar a exposição desses valores envolvidos, quando tratamos a música como um fato social, cuidando apenas dos detalhes da superfície, e por isso se tornam maquiagens de reformulações curriculares. No entanto, acredito que o nível dos valores é o único que pode garantir mudanças estruturais. (SOUZA, 2004, p. 9.)

Portanto, ao tratar a música como fato musical, encontro elementos que a caracterizam como um fato social, e que, por trás de cada objeto musical

produzido e consumido num contexto social, há um emaranhado de significados e de representações. Os estudantes trazem, de seus espaços sociais, essas referências para os espaços escolares.

Não existe objeto musical independentemente de sua constituição por um sujeito. Não existe, portanto, por um lado, o mundo das obras musicais (que não são entidades universais e se desenvolvem em condições particulares ligadas a uma dada ordem cultural), e por outro, indivíduos com disposições adquiridas ou condutas musicais influenciadas pelas normas da sociedade. A música é, portanto, um fato cultural inscrito em uma sociedade dada [...]. (GREEN, 1987, p. 88 apud SOUZA, 2004, p. 8)

A partir dessas lentes que veem a música como um fato social capaz de atuar na transformação social daqueles que, de alguma maneira, utilizam o fazer artístico dentro de seus contextos sociais é que aproxima essa visão para o processo artístico desenvolvido pelo CorAMARAl. A estratégia de abrir ao grupo a seleção de repertório e de envolver práticas que permitam aos coralistas dar sugestões de canções que partam dos seus próprios universos culturais. Ademais, construir a possibilidade de que, todos juntos, podemos refletir sobre as músicas sugeridas pelos colegas e tomar decisões quanto à sua inclusão, ou não, no repertório, valoriza as experiências de vida e as marcas das relações sociais dos alunos, naturalizando o hábito de se expressarem, inicialmente, através de seus sentimentos e pensamentos.

Considerar a música como uma comunicação sensorial, simbólica e afetiva e, portanto, social, geralmente desencadeia a convicção de que nossos alunos podem expor, assumir suas experiências musicais e que nós podemos dialogar sobre elas. (SOUZA, 2004, p. 9.)

Dar a eles esse momento de reflexão e compartilhamento sobre as canções e contextos sociais, nos quais se encaixam em suas vivências e experiências de vida, buscando entender seu significado social, reflete na forma como eles apreendem as músicas e, depois, as exteriorizam através da performance. Isso ocorre, provavelmente, pela forma como eles se apropriam dos significados das músicas em seu contexto social e pela maior liberdade que

Ihes foi dada para expressá-las em palavras, durante as atividades do grupo. Esse tipo de condução das decisões fomenta um empoderamento pessoal e coletivo e que repercute, depois, no modo como cada participante fala de si através da música. Essa iniciativa, assim como outras citadas em outros momentos da pesquisa, acaba por incentivar o aprendente de música, mostrando como ele pode ser o agente ativo no processo artístico em questão e trazendo, a ele, referências para um processo de aprendizagem autônoma e de transformação. O'Neill (2012) fala que engajar os aprendentes de música favorece uma autonomia, que tem um poder transformativo.

Acredito que essa teoria nos oferece a possibilidade de uma mudança que nos faz ir além de resolver problemas e promover oportunidades adequadas dos aprendentes adquirirem habilidades e conhecimentos básicos necessários à aprendizagem musical. Alternativamente, ela fornece uma abordagem para engajar os aprendentes de música como agentes ativos do seu próprio desenvolvimento musical. Isso envolve um empoderamento (*transformativo* significa ter o poder para *transformar*) que fomenta a autonomia e auto-direcionamento dos aprendentes para construir sua própria forma de “aprendizagem musical autêntica. (GREEN, 2005. apud O'NEILL, 2012. p.164)

Brito (2001, p.26), ao citar Koellreutter (1997, p. 72) e trazer questões quanto ao papel na música para a sociedade, chamada por ele de “educação musical funcional”, “voltada às necessidades da sociedade, do indivíduo”, reflete sobre como suas composições conversam coerentemente com suas ideias e com seus pensamentos, sendo traduzidos sonoramente.

A linguagem musical é para ele meio de ampliação da percepção e da consciência que contribui para a superação de preconceitos e pensamentos dualistas recorrentes do racionalismo, do mecanicismo e do positivismo. “A música é em primeiro lugar, uma contribuição para o alargamento da consciência e para modificação do homem e da sociedade. (KOELLREUTTER, 1997, p. 72 apud BRITO, 2001, p. 26)

A conexão múltipla de diferentes trabalhos, em seus determinados contextos sociais, também ressoa em projetos que desenvolvem semelhantes atividades como parte de estruturas sociais das comunidades nas quais estão inseridas. Alguns trabalhos artísticos, nos municípios de Caucaia e Fortaleza, dialogam direta ou indiretamente com o trabalho desenvolvido pelo grupo

CorAMARal. Kleber (2011, p. 42) denomina essa relação como Redes de sociabilidade musical entre diferentes projetos conectados.

O uso mais geral para o termo ‘rede’ é para uma estrutura de laços entre os atores de um sistema social. Estes atores podem ser papéis, indivíduos, organizações, setores ou Estado-nação.” Para os autores um ponto essencial na formação de rede é que “os seus laços podem basear-se na conversação, afeto, amizade, parentesco, autoridade, troca econômica, troca de informação ou quaisquer outras coisas que constituam a base de uma relação (NOHRIA; ECCLES, ANO, PÁGINA apud KLEBER, 2011, p. 42)

Um dos projetos conectados, formador dessa rede de sociabilidade, chama-se “Som Criativo” e, sob regência de seu idealizador, Israel Oliveira, desenvolve um trabalho musical com cerca de 30 estudantes de uma, também, escola pública municipal do ensino fundamental, desde 2019, localizada no bairro Potira, vizinho ao bairro onde acontece o trabalho desenvolvido com o CorAMARal.

O grupo CorAMARal é sem dúvida a inspiração do projeto Som Criativo. Em 2018, a ida do CorAMARal a escola para apresentar o espetáculo daquele ano gerou nos alunos aquilo que considero ser o alicerce do projeto Som Criativo, no caso, o sentimento de possibilidade. Ao ver o grupo de alunos de mesma idade, mesma região e da mesma cidade se apresentar, os alunos começaram a sentir que eles também eram capazes de desenvolver algo semelhante. Para mim como educador, foi também uma grande injeção de coragem. O trabalho e a qualidade apresentados pelo CorAMARal mostram para mim que professores comprometidos com um ideal de educação musical de qualidade e desenvolvida a partir do afeto conseguem superar as barreiras estruturais e administrativas que na maioria das vezes são colocadas pela escola e/ou sistemas de ensino. Na época, eu enfrentava tais barreiras e compreender o modo como o CorAMARal lidava com elas foi transformador para mim. (Israel Oliveira, professor de artes de Caucaia e regente do projeto Som Criativo, entrevista)

Concluo, portanto, que o trabalho de canto coral, desenvolvido pelo projeto artístico musical intitulado CorAMARal, pode ser potencialmente capaz de engajar seus integrantes, num processo de aprendizagem colaborativa e de trocas de conhecimentos, de aprendizados e de afetos, durante a construção de um trabalho musical e cênico expressivo no ambiente escolar. Ademais, percebo

que o projeto atua para além dos espaços de nossa escola, inspirando e incentivando outros projetos em outras escolas, como ocorre com o “Som Criativo”.

Enquanto estudantes engajados na elaboração de um processo artístico e musical, e na construção de seus aprendizados musicais, não deixo de levar em consideração o relevante contexto sociocultural em que os alunos estão imersos, além da influência transformadora que são capazes de estabelecer, reverberando em suas redes e teias sociais (amigos, familiares e comunidade). O trabalho desenvolvido pelo grupo CorAMARal cumpre com um papel de transformação sociocultural e de formação cidadã.

4. UM ÚLTIMO POUSO COMO CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de Canto Coral, desenvolvido pelo grupo CorAMARal, tem como princípio o fazer artístico através de uma ação coletiva, em que todos desenvolvem uma função de igual relevância, pois não há uma hierarquização de importância dos participantes. Dentro dessa atividade, a presença ativa de cada um deles e a diversidade são fundamentais para o equilíbrio do grupo, numa relação de interdependência das vozes. A harmonia musical, a forma como se relacionam as notas produzidas em cada subgrupo do coral são fundamentais no resultado sonoro produzido. A ideia de compartilhamento está presente nas diferenças das vozes, mas vai muito além, quando se trata de um coro que inclui outras linguagens artísticas para dialogar com o fazer musical. Há, também, relações de interdependência cênica, na produção de figurino e de cenários e, até mesmo, nas atividades cotidianas importantes para autogestão do grupo, como a chamada de frequência, a comunicação interna, a divulgação e a gestão de redes sociais. Quando falamos em teatro, por exemplo, existe uma interdependência, enquanto atores em cena, desde as marcações cênicas, em que cada um desempenha uma função, como na interdependência dos personagens para tecer a narrativa das cenas. Por essa razão, é tão importante que todos estejam sempre presentes desempenhando seu papel.

Assim, a inter-relação entre os participantes vai além, pois há uma interação entre eles nas trocas afetivas das relações interpessoais, as quais têm se mostrado eficazes para o engajamento dentro dos processos artísticos do grupo CorAMARal. No cotidiano de crianças e jovens em situações sociais de vulnerabilidade e desigualdade, a música pode ser fundamental para um caminho de transformação.

Portanto, participar do grupo CorAMARal é fazer arte, mas, também, aprender para além do fazer artístico em si, como propõe a teoria do Engajamento Musical Transformativo de Susan O'Neill. É o fazer musical de maneira engajada com a realidade social dos participantes, como um instrumento de transformação e de poder, que opera sobre a opressão, o preconceito, os estereótipos sociais, a pobreza, a falta de acesso a serviços

essenciais à população, dentre outros problemas que fazem parte da rotina de grande parte da população mais pobre da sociedade brasileira, características que se aplicam ao bairro onde o ocorrem os ensaios do grupo CorAMARal e onde moram seus membros.

O conceito de “Imaginário Social” tem sido fundamental para compreensão da aproximação e do reconhecimento dos integrantes, bem como da consciência de pertencimento. Usar a música com essa finalidade significa trazer aos envolvidos uma condição de reflexão de suas realidades sociais, permitindo a eles um maior conhecimento acerca das suas histórias e de suas comunidades.

Em um trabalho de educação musical com finalidade de atuação social, partir da consciência de identidade social, de reconhecimento e de pertencimento é dar autonomia para busca de novos conhecimentos, mas, ao mesmo tempo, é se envolver num processo de desenvolvimento da cidadania e da descoberta de suas vozes, dentro de um contexto complexo das teias sociais que dialogam e se fortalecem, a partir dessas comunicações. Integrantes (inclusive o educador), ex-integrantes, pais, professores, projetos conectados, comunidade e espectadores podem ser partes de onde se percebe - e se sente - a reverberação dessa teia.

Diante do que foi explanado, o CorAMARal em seus três anos de história, até 2020, contribuiu em três formações: “O Acampamento”, “É Feito Borboleta” e “Ciclos e Elos”, para o engajamento transformativo em diferentes níveis e de diferentes formas dos grupos e de cada integrante individualmente, e, como isso, pôde ressoar em suas teias sociais. Em cada uma dessas formações, busquei diferentes maneiras de envolver e de manter os estudantes conectados com o fazer musical e artístico. Da mesma forma, restam muitos aprendizados de momentos em que se nota um distanciamento do ato de engajar. Engajar, vai além de simplesmente entrar em contato com aquele conhecimento, mas é estar aquecido pela vontade de seguir, sempre, nesse contínuo processo de construção. É, enfim, uma fonte de aprendizado e de transformação, que nos instiga a sempre ser um aprendente.

Pude perceber, aqui, como o fato musical, ou seja, a música, compreendida como um fato social, pode ser um instrumento de atuação para essas transformações nas relações sociais e na construção da cidadania dos integrantes e de suas teias sociais, que funcionam como uma ressonância de fenômenos sociais inter-relacionados e que, simultaneamente, são influência e influenciados, atuantes e atuados, para formar outras novas atuações.

REFERÊNCIAS

- ALANO, Josely Moraes Antonio. **Música e inclusão social. Projeto Teias de Cidadania e Educação Musical na Universidade Metodista de São Paulo.** Disponível em:
<http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_JMAntonio.pdf> acesso às 15:23 de 19 de Março de 2020.
- ARAUJO, José Magnaldo de Moura. **A formação dos educadores musicais atuantes nas ONGs de Mossoró/RN.** Rio Grande do Norte, 2014.
- ARAÚJO, José Magnaldo de M. **A caracterização do ensino de música nas ONGs de Mossoró/RN.** 75f. Monografia (Graduação em Música). Departamento de Artes, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2013.
- BRITO, T. A. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical.** São Paulo. Fundação Peirópolis, 2001.
- CAMARGO, E.B. **O pensamento musical e a prática docente: as demandas da contemporaneidade no ensino da música. 2007.** 127f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <Microsoft Word - Disserta\347\343o de mestrado _revisada_[1].doc(usp.br)> Acesso às 16:29 de 16 de maio de 2020.
- DELEUZE, G. GUATTARI, F. Acerca do ritornelo. In: **Mil Platôs.** Capitalismo e esquizofrenia, v. 4. São Paulo: Editora 34, 1997, pp. 115-170.
- FARIA, H. e FERRON, F. **O reencantamento do mundo: arte e identidade cultural na construção de um mundo solidário.** São Paulo: Instituto Polis, 2002.
- FERNANDES, A. J.; KAYAMA, A. G.; ÖSTERGREN, E. A. A prática coral na atualidade: sonoridade, interpretação e técnica vocal. **Revista Música Hodie**, v. 6, n. 1, 2006.
- FERNANDES, Rubem Cesar. **O que é o terceiro setor?** Revista do legislativo, Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, n. 18, p. 26-30, abr./jun. 1997.
- FONTERRADA, Marisa. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** São Paulo: Fundação Editora UNESP, 2003.
- FONTERRADA, M. T. de O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- FREDERICO, E. **Música: breve história.** São Paulo: Vitale, 1999.
- GOMES, R. H. S. F. Convite à perversão. **Opus**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 101-118, jun. 2015.
- HORTON, M.; FREIRE, P. **We make the road by walking: conversation on education and social change.** Philadelphia: Temple University Press, Broad and Oxford Streets, 1990.
- HIKIJI, R. S. G. **A música e o risco: etnografia da performance de crianças e jovens.** São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

LUCCA, L. de. **Arte na escola:** A experiência estética como um dos caminhos para promoção da vocação humana para o “ser mais”. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

KASTRUP, Virginia. **Experiência Estética para uma Aprendizagem Inventiva: notas sobre a acessibilidade de pessoas cegas a museu.** INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO: teoria & prática, Porto Alegre, v.13, n.2, jul./dez. 2010.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. **Cartografar é acompanhar processos.** In: Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade / org. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. – Porto Alegre: Sulina, 2015. pp. 52 – 75.

_____, **Abecedário Virginia Kastrup: Cartografias da Invenção.** 2019. [entrevista a CINEAD.]

KATER, C. **O que podemos esperar da educação musical em projeto de ação social.** Revista da ABEM n.10, Porto Alegre, 2004.

KLEBER, M. O. **Práticas musicais em ONGs: possibilidade de inclusão social e o exercício da cidadania.** - Universidade Estadual de Londrina – UEL

KLEBER, Magali Oliveira. **A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro.** Porto Alegre, 2006. (Tese de Doutorado)

MAIA, F. F.; ALVES, V. de P. B.; YING, L. M. **Ensino-Aprendizagem de Técnica Vocal: Desenvolvimento Musical na Associação dos Cegos do Estado do Ceará.** In: Estágio supervisionado: o fazer musical nas entrelinhas da sala de aula. Fortaleza: Imprece, 2016, pp. 127-139.

MELO, Rodrigo Alves de. **A afetividade na educação musical: um estudo em dois centros de referência de educação infantil em João Pessoa-PB,** (Dissertação) Natal, 20016.

MENDONÇA, R. de C. **Adolescente e Canto:** definição de repertório e técnica vocal adequados à fase de mudança vocal. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

O'NEILL, Susan A. **Becoming a music learner: Toward A Theory of Transformative Music Engagement.** (p. 163 – 186). In: MCPHERSON, G.E. & WELCH, G.F. (Ed.). **The Oxford Handbook of music education.** Vol. I. Oxford: Oxford University Press, 2012.

O'NEILL, Susan; SENYSHYN, Yaroslav. **Advancing conceptions of social inclusion in an El Sistema-inspired program through the lens of social imaginaries: A leadership perspective.** , 2016

PRADO FILHO, Kleber e TETI, Marcela Montalvão. **A cartografia como método para as ciências humanas e sociais.** Barbarói [online]. 2013

PENNA, M. BARROS, O. R. N. MELLO, M. R. **Educação musical com função social: qualquer prática vale?** – Revista da Abem nº27, artigo 6.

SALLES, Cecília. **Gestos Inacabados. Processo de Criação Artística.** São Paulo, Fapesp. Editora: Annablume, 2004.

SANTINELLO, J. **A identidade do indivíduo e sua construção nas relações sociais: pressupostos teóricos.** Rev. Estud. Comun., Curitiba, v. 12, n. 28, p. 153-159, maio/ago. 2011.

SANTOS, E. S. dos. **Educação musical escolar em Sergipe:** uma análise das práticas da disciplina canto orfeônico na Escola normal de Aracaju (1934-1971). 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCHAFFER, Murray. **O Ouvido Pensante.** São Paulo: Ed. UNESP, 1991

SILVINO, Izaíra....ah, se eu tivesse asas....Fortaleza: DIZ Editor(A)ção, 2011.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Ed. Cortez, 1997.

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

STERVINOU, A. A. M. et al. **Música.** Licenciatura: Projeto Pedagógico. UFC, 2014. Disponível em: <<http://www.musicasobral.ufc.br/v2/wp-content/uploads/2016/03/Projeto-Ed-Musical-Sobral-NDE-2014-vers%C3%A3o-26mar15.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2019.

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

TORRES, M. C. R. A. **Música em um projeto social com jovens: reflexões sobre alguns caminhos.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 19, n. 34, p. 63-72, jul./dez. 2010

APÊNDICES

APÊNDICE I – Fotografias de registros de apresentações do grupo CorAMARal





APÊNDICE II - Video de Trechos da Apresentação do grupo CorAMARal

<https://www.youtube.com/watch?v=YIDPaJ9GMZA>

APÊNDICE III – Logomarca de identificação do grupo CorAMARal

