**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

RENATA DE OLIVEIRA ANTONIO

**ESCUTANDO CRIANÇAS
EM PROCESSOS DE APRENDIZAGEM MUSICAL**

**São Paulo
2019**

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

RENATA DE OLIVEIRA ANTONIO

**ESCUTANDO CRIANÇAS
EM PROCESSOS DE APRENDIZAGEM MUSICAL**

Versão Corrigida

(Versão original disponível na Biblioteca da ECA/USP)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, na área de concentração “Processos de Criação Musical”, linha de pesquisa “Música e educação: processos de criação, ensino e aprendizagem”, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música. Sob orientação do Prof. Dr. Pedro Paulo Salles.

**São Paulo
2019**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Antonio, Renata de Oliveira

Escutando crianças em processos de aprendizagem musical /
Renata de Oliveira Antonio ; orientador, Pedro Paulo
Salles. -- São Paulo, 2019.
163 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Música
- Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.
Bibliografia
Versão corrigida

1. Educação Musical 2. Escutar crianças 3. Criação Musical
4. Aprendizagem Musical I. Salles, Pedro Paulo II. Título.

CDD 21.ed. - 780

Elaborado por Alessandra Vieira Canholi Maldonado - CRB-8/6194

Nome: ANTONIO, Renata de Oliveira.

Título: Escutando crianças em processos de aprendizagem musical

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, na Área de Concentração “Processos de Criação Musical”, linha de pesquisa “Música e educação: processos de criação, ensino e aprendizagem”, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Para minha mãe, Maria Aparecida (*in memoriam*), e meu pai, João.

Agradecimentos

Ao Arthur Guilherme de Faria, pelo amor, cuidado e por me ajudar a respirar e seguir.

À toda a minha família, especialmente meus pais e meus irmãos, Livia e Gustavo, pelo apoio e carinho sempre.

À Laura e à Marília, minhas sobrinhas, por serem minha principal fonte de alegria nessa vida.

Às parceiras do Coletivo BARCA, Andrea Rocha e Camila Feltre, pelas tantas experiências sensíveis compartilhadas.

Ao meu orientador, Pedro Paulo Salles, pelos apontamentos, leituras e correções do texto, e por respeitar minhas escolhas.

Às professoras da Banca de Qualificação, Teca Alencar de Brito e à Ana Cristina Rossetto Rocha, pela leitura e apontamentos valiosos.

À equipe da Escola Estadual Francisco de Assis Reys, especialmente à Coordenadora Denise, à diretora Regina, a Professora Suelen e todas as crianças que participaram da pesquisa, pelo acolhimento e pela disponibilidade.

Às crianças e artistas educadoras (es) do Piá, por me ensinarem tanto.

Às professoras da Banca de Defesa Ana Cristina Rossetto Rocha e Adriana Friedmann, pela disposição em participar e pelas colaborações.

À Ana Cristina Anjos, Andrea Rocha, Céline Lorthiois e Daniela Bonafé por terem feito a gentileza de responder o questionário para esta pesquisa.

À Ines Terra, pelo carinho e amizade, e pelas ideias imprescindíveis.

Aos professores, funcionários e alunos do Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

À Claryssa Pádua e Giovana Moroni, pela amizade, suporte e parceria de tantos anos.

À Cecília Massa, Maria Basulto, Leonardo Malagrino, Ronaldo Lima, Adriana Gaeta Braga, Fernanda Galhardo, Renata Penazzo, Ana Flávia Vernaschi e Lincoln Talamoni pela amizade e carinho.

Em especial, a todas as crianças que fizeram parte de minha trajetória como educadora musical.

Resumo

ANTONIO, Renata de Oliveira. **Escutando crianças em processos de aprendizagem musical**. 2019. 163 p. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Este trabalho discorre sobre possibilidades de produção de conhecimento musical em processos de aprendizagem construídos conjuntamente com as crianças. Para tanto, me proponho a refletir sobre o que de fato significa escutá-las, considerando a escuta como ampla percepção de suas diferentes formas de expressão bem como de suas necessidades, ideias e interesses. A pesquisa se desenvolveu a partir da análise de experiências dos encontros musicais realizados em 2018 com crianças do 3º ano D da Escola Estadual Francisco de Assis Reys, localizada em São Paulo, e pela análise de dois processos vivenciados no Programa de Iniciação Artística (Piá) da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, também em 2018. A análise baseada nos registros de diário de campo, áudios e vídeos em interlocução com textos de Teca Alencar de Brito, Carl Rogers, François Delalande, Paulo Freire, Adriana Friedmann, Pedro Paulo Salles e Manuel Sarmiento gerou reflexões e aprofundamentos a partir dos quais foi possível concluir que esta escuta se constitui pela compreensão dos fazeres musicais das crianças, pela presença enquanto disponibilidade do educador, pela aceitação do risco e da incerteza como fundamentais nos processos de aprendizagem musical, pela valorização do diálogo com as crianças e entre elas, pela compreensão do brincar como potente fonte de expressão das crianças, pela escuta dos corpos das crianças e ainda pela autoescuta dos educadores. Dessa forma, os educadores musicais podem estimular e desafiar as crianças perceptivamente para que criem suas próprias ideias e fazeres musicais, tendendo a desencadear processos de aprendizagem significativos e fomentando o pensamento crítico.

Palavras-chave: Escutar crianças. Construções coletivas. Aprendizagem musical.

Abstract

ANTONIO, Renata de Oliveira. **Listening to children in musical learning processes**. 2019. 163 p. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

This work discusses possibilities of musical knowledge production in learning processes built with children. Therefore, I propose to reflect on what it really means listen to children considering listening as a broad perception of their different forms of expression as well as their needs, ideas and interests. The research was developed from the analysis of the experiences of the musical meetings held in 2018 with children of the 3rd year D of Escola Estadual Francisco de Assis Reys, located in São Paulo, and the analysis of two processes experienced in Programa de Iniciação Artística (Piá), of Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, also in 2018. The analysis based on field notes, audios and videos in dialogue with texts by Teca Alencar de Brito, Carl Rogers, François Delalande, Paulo Freire, Adriana Friedmann, Pedro Paulo Salles and Manuel Sarmiento generated reflections and deepening from which it was possible to conclude that this listening is constituted by the comprehension of children musical performances, by the presence as availability of the educator, by acceptance of the risk and the uncertainty as fundamental in the musical learning processes, by the valorization of the dialogue with children and among them, by understanding play as a powerful source of expression for children, listening to the bodies of the children and even self listening of the educators. This way, musical educators can stimulate and challenge perceptually children to create their own musical ideas and doings, tending to trigger meaningful learning processes and foster critical thinking.

Keywords: Listening to children. Collective constructions. Musical learning.

Sumário

Introdução.....	17
I. De onde vem essa pesquisa.....	19
II. E os tempos das crianças?	20
Por que escutar as crianças?.....	31
I. As crianças como atores sociais.....	33
II. As crianças e o jogo musical	36
III. O que escapa pelas bordas.....	38
IV. Pesquisadoras da escuta	40
Fazendo música com as crianças	47
I. O começo da história	49
<i>Calo na mão</i>	<i>56</i>
II. Aguçando a escuta: os encontros do Piá.....	60
<i>Um belo dia e O ataque do bebê</i>	<i>63</i>
<i>MC Colchonete.....</i>	<i>75</i>
III. Revisitando a escola	80
<i>1º Encontro: A “Música do Marcos escrevendo”</i>	<i>84</i>
<i>2º Encontro: Podemos inventar uma música!</i>	<i>86</i>
<i>3º encontro: A música do Diego.....</i>	<i>89</i>
<i>4º Encontro: Um certo caos</i>	<i>90</i>
<i>5º Encontro: A grande música e o amigo secreto chocolate.....</i>	<i>94</i>
<i>Um ano depois.....</i>	<i>95</i>
Construindo uma ideia de escuta	101
I. Sobre a escuta	103
II. Presença, risco e incerteza	104
III. Diálogo com e entre as crianças	110
IV. Os fazeres musicais das crianças	114
V. Potências do brincar	119
VI. Para uma escuta do corpo.....	124
VII. Autoescuta dos Educadores	129
VIII. Pseudoescuta	131
Considerações Finais	135
Referências.....	141
ANEXOS	147
ANEXO I - Questionários.....	149

ANEXO II - Autorização	155
ANEXO III – Carta de Anuência E.E. Francisco de Assis Reis	156
ANEXO IV - Respostas das crianças.....	157
APÊNDICE	161
Material entregue às professoras	162

Introdução

I. De onde vem essa pesquisa

Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.

Jorge Larrosa

Paulo manuseia as linhas com destreza na criação de sua pulseira, Lígia pesquisa os sons dos troncos e pedras pelo parque, Alice dança com os fios. Cláudio experimenta os sons do sino ao mesmo tempo em que o observa rodando. Gestos que me chegam com profundidade e beleza estética; observando-os reflito sobre a potência expressiva e as técnicas que carregam.

Pude observar que estes gestos se deram em momentos em que estas crianças tiveram tempo e espaço para explorarem, à sua maneira, objetos, materiais, sonoridades, o espaço em que se inseriam, ou para vivenciar as interações com outras crianças. Ou ainda, quando, dentro de uma atividade que desenvolvíamos, atentei para uma fala de alguma delas, escutando sua sugestão ou ideia. Foram momentos em que, marcadamente, “dei um passo para trás”, não conduzindo, embora tenha oferecido sugestões ou materiais para essa ou aquela ação que se desenvolvia. Momentos em que me permiti escutar as crianças.

No decorrer de minha trajetória como educadora musical fui percebendo, cada vez mais, a potência dessa escuta. Este trabalho é, portanto, fruto da necessidade de um aprofundamento nas reflexões sobre essa escuta das crianças, que tanto modificou minhas ações e concepções como educadora musical, construindo e desconstruindo conceitos e práticas.

Ao buscar um programa de Pós-Graduação de uma universidade pública para desenvolver essa pesquisa, minha intenção era não apenas aproveitar a gama de conhecimentos que este ambiente proporciona, mas também fomentar a troca entre pesquisa acadêmica e o cotidiano das educadoras e educadores. Dessa forma, essa “pesquisa viva” se alimenta das práticas e experiências de fazeres musicais em diversos contextos, e se refaz constantemente, visando tornar-se material para novas reflexões que possam, por sua vez, nutrir outras práticas de educadoras e educadores musicais atuantes nos mais variados contextos.

Além dos textos, artigos e disciplinas estudados e produzidos e dos processos vivenciados com as crianças, esta pesquisa se constitui das várias experiências artísticas

construídas com todas as crianças e educadores que fizeram parte de meus percursos nos locais em que trabalhei e de tantas vivências artísticas em que participei nos últimos anos, por meio das quais me sensibilizo e me nutro estética e politicamente, reinventando maneiras de me relacionar com a educação, com a criação artística e com a vida, dentre as quais destaco minha experiência com o coletivo que integro, o Coletivo Barca, que pesquisa as relações entre as artes e o brincar.

II. E os tempos das crianças?

Vivenciamos um tempo de grande acúmulo de informações e conhecimentos científicos que, apesar de extremamente enriquecedores para a humanidade, tem feito com que deixemos de lado outros aspectos cruciais da nossa condição de seres humanos, como o afeto, a criação, a escuta, a conexão com nosso corpo, com nossos sentimentos e com os universos que vemos e criamos, sobretudo no âmbito de uma ciência de teor positivista que prevalece, com frequência, nas diversas instituições em que atuamos.

Parte de uma “sociedade do desempenho” (HAN, 2017), como afirma o filósofo Byung-Chul Han, somos pressionados a maximizar nossa produção, entrando em um fluxo de hiperatividade construído por nossos projetos, informações e formações sem fim. Assim, somos levados ao esgotamento pela pressão que sofremos para atingir o desempenho máximo, que está sob nossa responsabilidade e iniciativa.

E, nesse “hoje”, marcado por tantas atribuições, funcionalidades e informações, atendo-me às crianças.

O brincar livre, “o tempo sem tempo”, o espaço para olhar e apreender os detalhes, sentir as dores e conflitos do crescimento, tornam-se cada vez mais escassos na vida de parte considerável das crianças urbanas. Muitas delas passam o dia sendo direcionadas em escolas e outras instituições que oferecem cursos diversos. Seja por uma demanda de tempo dos pais (que geralmente trabalham) ou por outras necessidades, fortalecemos uma cultura na qual fazer inúmeras atividades, frequentar diversos cursos, aprender a ler e escrever mais cedo, se tornaram um valor necessário. Como afirma Sarmiento, é frequente a:

(...) saída das crianças para as múltiplas agências de ocupação e regulação do tempo (ludotecas, ateliês de tempos livres, actividades de formação não escolar, do tipo de cursos de inglês, cursos de informática, desporto semifederado, etc.). Esta mudança de papéis e lugares – as crianças fora de casa, onde regressam muito adultos – sendo embora ainda tendencial e progressiva, vai de par com a crescente ocupação das crianças em instituições controladas pelos adultos, sem tempo para procurar descobrir os seus limites, nem espaço para conhecer o sabor da liberdade (SARMENTO, 2004, p.6).

Perpetuamos, assim, a ansiedade, a superficialidade, a construção de um corpo obediamente letárgico?

É principalmente nos momentos em que o brincar acontece sem um direcionamento adulto que as crianças se apropriam do mundo, demonstrando suas formas de compreendê-lo e ressignificá-lo. Renata Meirelles (2018), educadora que percorreu muitas cidades do Brasil pesquisando as crianças e seus brinquedos no projeto Território do Brincar, afirma que a maioria das crianças de algumas comunidades por ela visitadas tinham liberdade, em grande parte do tempo, para escolherem do que e como queriam brincar. Sem o direcionamento adulto, as crianças exercitam o próprio desejo e modos próprios de conhecimento, algo extremamente importante para a definição da identidade. Nas palavras de Meirelles: “O que você deseja representa você mesmo. Essa criança que exercita o desejo na brincadeira terá mais claro quem ela é”. Ou seja, nestes momentos de “liberdade” as crianças expressam suas maneiras peculiares de aprender, criar relações e experimentar o mundo, manifestando a *vontade* por meio de metodologias próprias.

Onde fica o “desejo” das crianças, ou seja, os modos de conhecer e se reconhecer em suas relações e criações, em ambientes em que o direcionamento adulto impera praticamente em todos os momentos? Quais são os espaços que as instituições concedem às crianças para que elas possam se expressar? Quais os espaços de escuta destas crianças?

Como educadoras e educadores de todas as áreas, presentes em tantas instituições educacionais onde as crianças passam grande parte de seu tempo, temos a imensa responsabilidade de criar espaços físicos e subjetivos para que elas possam vivenciar seus processos de aprendizagem sendo respeitadas e acolhidas em suas formas de se expressar e compreender o mundo. Também é parte desta responsabilidade reconhecer que o excesso de conteúdos e, por vezes, de estímulos oferecidos pelas instituições escolares pode ser agressivo e castrador. E ainda compreender que os conhecimentos provêm de fontes diversas e não apenas de nossos direcionamentos ou proposições. Nesse sentido, temos a responsabilidade (e a possibilidade) de oferecer tempo, espaço e de observar, deixando que crianças mesmas possam protagonizar seus processos de aprendizagem.

Neste contexto de instituições educacionais, acredito, como educadora musical, que a música em muito pode colaborar para o desenvolvimento humano. No entanto, questiono: como posso colaborar para processos de construção da aprendizagem musical de uma criança de forma que este conhecimento artístico faça sentido para ela, respeitando suas maneiras diversas

de aprender, bem como suas próprias referências, frequentemente trazidas por elas? Qual é o tipo de educação musical que estou propiciando a estas pessoas?

Seria uma educação musical que se disfarça no “lúdico”, mas segue em seu contínuo, inexorável e excessivo direcionamento e estimulação, distribuídos em diversas atividades? Aparentemente direcionada para as crianças por utilizar jogos e materiais coloridos, mas que deixa de oferecer espaço temporal, inclusive para que possa compreender como cada uma realmente aprende e o que elas têm a dizer? Escutar as crianças, portanto, almeja criar terrenos de possibilidades tanto para elas quanto para o educador, terrenos férteis, mesmo que baldios.

Essa escuta visa potencializar processos de aprendizagem musical e de experiência estética, considerando as singularidades de cada criança, buscando caminhos para a criação de espaços de expressão e compreensão do mundo, o que encontra ressonâncias na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 20 de dezembro de 2017:

(...) as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores. (BRASIL, 2017, p.191)

Permitir que os alunos sejam protagonistas e criadores de suas experiências artísticas implica em perceber suas necessidades e interesses e, propiciando espaço e condições materiais para suas criações, desenvolver os processos conjuntamente com eles oferecendo outras referências técnicas, tecnológicas e artísticas. Este processo se dá de maneira complexa e não linear e apresenta desafios diversos nos espaços – principalmente os escolares - onde “conteúdos” e “atividades” são sempre propostos pelos educadores ou profissionais de outras instituições. Ele se dá por meio da escuta das crianças pelos educadores, no intuito de instigar o protagonismo da criança em seus processos de aprendizagem e construção do conhecimento.

Esses interesses se relacionam aos elementos que lhes chamam a atenção, aguçam sua curiosidade e desafiam sua atividade transformadora e investigativa, fazendo com que elas se aproximem e tenham vontade de conhecê-los ou experimentá-los, vivenciando-os ou refletindo de alguma forma sobre eles.

Como afirma Dewey:

Interesse é, primeiro, qualquer coisa de ativo ou propulsivo – nós tomamos interesse, isto é, tomamos impulso, empenhamo-nos ativamente nisto ou naquilo. Em interesse, não há simplesmente um sentimento inerte ou passivo, mas alguma coisa de motriz, de dinâmico (1959, p.96).

Com relação às necessidades das crianças, refiro-me a uma gama de elementos que se revelam em seu estado físico, emocional, mental, que se expressam, portanto, em seus corpos (correr, movimentar, silenciar, parar), nos seus diversos estados emocionais, em seus gestos e, entre outros aspectos, nas perguntas que fazem ao mundo, em suas indagações. Necessidades implicam em estados latentes que podem ser comovidos pelo professor, que dialoga, escuta e observa.

Saliento que essas necessidades e interesses podem estar evidentes no momento ou levar tempo para serem percebidas, exigindo dos educadores a observação e reflexão sobre as crianças, além de uma abertura ao diálogo. Elas podem ou não estar conscientes de seus próprios interesses e necessidades ou não saber expressá-los a não ser pela ação.

Tendo em mente que a criança fala enquanto age – tanto no sentido piagetiano do *solilóquio* quanto no sentido walloniano de suas interações dialéticas – e que assim organiza e estrutura suas ações e seu pensamento, o silêncio e a escuta do professor são fundamentais para a percepção destes “movimentos” que chamamos de necessidades e interesses, capacitando-o a oferecer à criança desafios adequados e enriquecer os processos de descoberta e de “manipulação” do mundo sonoro, no caso da educação musical.

Tendo como base o sociointeracionismo, por exemplo, e considerando que os gestos das crianças emergem também da cultura na qual estão inseridas, ainda assim elas apresentam maneiras singulares de se relacionar com o mundo, de apreendê-lo, de recriá-lo e modificá-lo, exercendo seu papel de atores sociais e inscrevendo suas visões de mundos.

Nessa perspectiva, devemos levar em conta que nós adultos não somos os únicos detentores *do* conhecimento, mas de *um* (s) conhecimento (s). E elas, como produtoras de saberes, também apresentam suas “musicológicas”, modos de produzir conhecimento musical e de fazer música.

Mas que lógicas e formas são essas que se revelam nesses processos de aprendizagem e como podemos reconhecê-las e utilizá-las para compreender os diferentes modos expressivos e formas de ação musical das crianças?

Foi esta questão que me propus a enfrentar em 2015, quando passei a atuar como Artista Educadora de Música do Piá, o Programa de Iniciação Artística da Secretaria Municipal de Cultura em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Este projeto proporciona a vivência de crianças e adolescentes de 5 a 14 anos com artes visuais, música, teatro, literatura e dança por meio da troca com artistas educadores que estimulam o fazer artístico de maneira lúdica, criativa e pela integração das linguagens.

Encontrei, no Piá, um espaço de escuta das crianças que muito me transformou como educadora musical. Tantas foram as desconstruções, fazeres e reflexões geradas que resolvi aprofundá-las por meio desta pesquisa. Dessa forma, escolhi analisar dois processos vivenciados no Piá, ocorridos na Casa de Cultura do Itaim Paulista, no ano de 2018, e no CEU Parque Bristol em 2015, para refletir sobre estes processos de escuta.

Estes processos se constituem de desdobramentos de um elemento disparador, temas ou atividades que se desenvolvem com uma mesma turma, podendo durar apenas um encontro ou vários e tendo um sentido de unidade que lhe dá coerência.

As duas músicas criadas com as crianças do Piá, “Um belo dia” e “O ataque do bebê”, podem ser ouvidas pelo link disponível juntamente com as partituras (páginas 66 e 69).

A partir do encontro com estes processos de escuta das crianças no Piá, compreendi que seria fundamental para aprofundar esta questão voltar à escola pública (onde eu havia atuado anos antes como professora de Arte) a fim de observar as possibilidades de escuta das crianças neste local. Assim, cinco encontros musicais foram desenvolvidos especificamente para esta pesquisa com a turma do 3ºD da Escola Estadual Francisco de Assis Reys, a fim de focalizar a escuta das crianças pelos educadores no contexto escolar, refletindo sobre quais conteúdos e proposições metodológicas poderiam surgir e se desenvolver na construção dos processos com as crianças, considerando que estas apresentam suas próprias ideias e modos de fazer música, muitas vezes distantes daquilo que as instituições possibilitam a elas, como afirma Brito:

Fazer música pode ser bem mais do que aprender a reproduzir tons e ritmos; do que desenvolver a disciplina necessária à boa repetição de modelos estabilizados. Fazer música com as crianças pode ser jogo que mergulha no caos de onde emergem as forças do sensível; jogo que é presente e forte no modo de ser e viver da criança, mas que, não raro, fica distante dos ambientes destinados à sua formação, à sua educação (BRITO, 2007, p.11).

Assim, por meio da análise de processos vivenciados com crianças na E. E. Francisco de Assis Reys, discutiremos de que maneira a escuta das crianças - com suas bagagens e interesses – pode ser influente em processos de construção de conhecimento musical nesta realidade educacional, uma escola pública, com suas complexidades inerentes e sujeitas às políticas públicas de cada época.

A escolha da escola pública também se deu por ser este um espaço ao qual grande parte das crianças tem acesso, responsável por sua formação escolar e por ser um local onde elas passam uma parte considerável de seu tempo. A realidade de muitas escolas brasileiras está pautada no direcionamento de atividades constituídas por conteúdos sempre pré-definidos, na

desconexão com experiências da vida, na falta de olhar para as singularidades das crianças, na rigidez das relações e em um espírito burocrático e empresarial, e isso não é diferente no conjunto de escolas públicas. Por todas essas questões, apresenta-se com como local desafiador, que apesar de ser dedicado às infâncias, parece nem sempre (ou quase nunca) considerar suas peculiaridades. Como nos apontam Meirelles, Eckschmidt e Saura, raros são os espaços para a escuta das crianças nestas instituições:

Escolas e instituições ainda encontram dificuldade para assumir o espontâneo como construtivo, formador e um primordial espaço de escuta de si e do outro. A necessidade de planejar atividades e propor conteúdos ainda segue à frente e encobre gestos e expressões que vêm de dentro para fora. Sem espaços livres e autônomos, crianças crescem afastadas de seus desejos, aprendendo que escutar o que estão lhe dizendo ou propondo, vem antes de uma escuta interna e, assim, crescem distraídas de quem são (MEIRELLES, ECKSCHMIDT, SAURA, 2016, p.6).

A escolha de processos vividos em dois espaços públicos distintos (Piá e E.E. Francisco de Assis Reys) não teve como pretensão a comparação entre eles, mas a distinção, ou seja, observar de que maneira a escuta das crianças pode se dar em lugares tão diferentes. Tampouco teve a intenção de gerar modelos ou metodologias a serem seguidos em cada um desses espaços, mas fomentar reflexões sobre estes processos a fim de contribuir para esta discussão dentro de um espectro amplo no âmbito de espaços públicos onde a educação musical pode acontecer. As duas experiências, dentro de suas limitações, trouxeram à tona um certo universo de possibilidades, observadas a partir dos modos com que as crianças que dele participaram revelaram suas lógicas e maneiras de aprender, bem como seus caminhos cognitivos ao encontrarem, dentro dessas instituições, espaços abertos para a ação criadora, interativa e investigativa.

Por uma questão ética, foram utilizados nomes fictícios para as crianças que participaram da pesquisa, com exceção daquelas que desejaram que seus nomes reais fossem mantidos no trabalho.

Além dos processos analisados, foram apresentados questionários para quatro educadoras que desenvolvem, em suas pesquisas e práticas, a escuta das crianças. Duas delas, Ana Cristina Anjos e Andrea Rocha, são artistas-educadoras do Piá. Já Daniela Bonafé é professora de Arte na EMEF Marcos Mélega e Céline Lorthiois atua em seu atelier “Ser e Fazer”, sendo idealizadora da Pedagogia Profunda¹. As respostas destas educadoras aparecerão

¹ Pedagogia que considera os sentimentos, sonhos e desejos das crianças no desenvolvimento de sua personalidade e tem como fonte a psicologia analítica de Carl Gustav Jung.

permeando o texto desta dissertação, dialogando com meus apontamentos e com as referências de outros autores. As respostas a este questionário se encontram, na íntegra, no Anexo I.

Também fiz a inserção de alguns trechos de meu Ensaio de Pesquisa-Ação desenvolvido no Piá em 2015, meu primeiro ano como Artista-Educadora de Música no programa intitulado “Confluências de rios: apontamentos sobre um primeiro ano no Piá”, a fim de ilustrar e complementar algumas ideias desenvolvidas no texto. Este ensaio é um texto reflexivo sobre as práticas desenvolvidas no Piá durante o ano de 2015 e não foi publicado, somente compartilhado internamente entre artistas e coordenadores do programa.

Pode-se dizer que esta pesquisa se desenvolveu a partir de uma abordagem qualitativa, considerando que muitas de suas questões e temáticas foram se delineando no decorrer dos processos com as crianças do Piá e da escola, bem como pelas reflexões advindas dos questionários respondidos pelas educadoras. Além disso, não visa quantificar eventos, mas gerar reflexões sobre os diversos pontos levantados.

(...) a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada (GODOY, 1995, p.58).

Considerando o desenvolvimento dos encontros com as crianças da E.E. Francisco de Assis Reis como uma intervenção direta no campo de pesquisa - visando criar possibilidades de ações que considerem a construção de processos de aprendizagem musical juntamente com as crianças - podemos dizer que o trabalho apresentou características de uma pesquisa-ação.

Nesta modalidade de pesquisa, considerada como uma pesquisa social, o pesquisador interfere diretamente no campo empírico a fim de proporcionar, juntamente com os sujeitos envolvidos, possíveis resoluções para as questões apresentadas. É, portanto, um:

(...) um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo operativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 14).

Assim, a partir de minhas intervenções como pesquisadora, este trabalho visa colaborar com as discussões acerca da escuta das crianças nas práticas de educação musical em diversos espaços públicos.

Levando-se em conta que estamos passando por um momento de transformações nos mais diversos âmbitos (política, cultura, arte, educação), enquanto o atual governo ataca a

educação fazendo cortes em seu orçamento, cerceando a liberdade dos professores e instaurando diversos outros retrocessos (como a supressão dos termos “gênero” e “orientação sexual” da BNCC), diversas frentes de educação vêm paralelamente lutando para que modelos tecnicistas paulatinamente deem lugar a outros mais reflexivos, críticos e voltados à construção da autonomia. Surgem inúmeras iniciativas no campo da educação e da cultura, fato esse atestado pela criação do Mapa da Inovação e da Criatividade pelo Ministério da Educação, que reuniu 178 organizações educativas inovadoras a fim de colaborar para o desenvolvimento da educação brasileira (BRASIL, 2016).

Portanto, é cada vez mais necessário desenvolver pesquisas sobre os variados processos de aprendizagem, de maneira a fomentá-los de maneira criativa, valorizando a autonomia e os processos que considerem as singularidades. Buscar entender a multiplicidade das relações e fazeres musicais das crianças pode contribuir para a construção de processos mais potentes e significativos, compreendendo que a educação musical se baseia em conceitos de infância, de música e em relações humanas.

A Lei 13.278/2016, que tornou a música componente curricular obrigatório juntamente com as linguagens dança, teatro e artes visuais, vem endossar a necessidade da discussão sobre as práticas de aprendizagem em música e a formação e papel do educador musical. Assim, é de extrema importância fomentar pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem nesse campo, configurando práticas em sintonia com uma educação significativa e para que a aprendizagem em música seja efetiva e não apenas mais um componente dos, muitas vezes, falidos currículos escolares.

No primeiro capítulo deste trabalho, considerando as crianças como atores sociais, refletiremos sobre a necessidade de escutá-las, tendo como base os estudos no campo da Sociologia da Infância, discutidos por autores como Corsaro (2011), Sarmiento (2004; 2018), Castro (2001), entre outros.

Seguiremos com uma reflexão sobre a aprendizagem significativa (ou significante) de Carl Rogers, a qual considera aspectos que integram capacidades físicas, intelectuais e emocionais na construção de um novo conhecimento advindo dos interesses de cada um: “A aprendizagem significativa combina o lógico e o intuitivo, o intelecto e os sentimentos, o conceito e a experiência, a ideia e o significado. Quando aprendemos dessa maneira, somos integrais, utilizando todas as nossas capacidades (...)”. (ROGERS, 1986, p. 11 a 19 apud ZIMRING, 2010, p.38).

Esta aprendizagem, advinda das necessidades e interesses de cada um, permeia nossas relações com o mundo uma vez que a todo momento estamos aprendendo, interagindo e nos

adaptando a novas situações. Dessa maneira, considerá-la na construção do conhecimento musical das crianças implica em trazer para o contexto da aula de música ações ou metodologias de aprendizagem recorrentes nas vidas das crianças, reconhecendo-as como sujeitos que podem buscar e descobrir recursos e tomar decisões sobre as escolhas que deverão fazer em suas ações. No entanto, não pretendo com estas ideias, dizer que os educadores não podem propor ou direcionar as crianças em determinadas atividades, mas que a escuta de seus interesses, visões e dizeres tem grande importância em seus processos.

No segundo capítulo relato e analiso algumas experiências como aprendiz e educadora em processos de educação musical, refletindo, inicialmente, sobre algumas experiências em minha infância, em processos direcionados (aulas particulares e em escolas de música) e outros não direcionados (vivência musical no contexto familiar), e descrevendo, em seguida, uma experiência vivenciada em uma oficina de Maracatu, em 2018, onde pude vivenciar e pensar a aprendizagem sem ensino. Na sequência, relato dois processos vivenciados como artista educadora de Música do Programa de Iniciação Artística (Piá) e apresento a análise dos encontros musicais realizados em 2018, com crianças do 3º ano da E.E. Francisco de Assis Reys, localizada em São Paulo.

No terceiro capítulo, como aprofundamento das discussões dos anteriores, procuro desenvolver a construção da ideia de escuta das crianças, considerando-a como ampla percepção das diferentes formas de expressão das crianças, o que supõe uma disponibilidade para o gesto do outro, para construções coletivas e o conhecimento das culturas da infância. Esta *escuta* se refere a um conjunto de posturas/ações/olhares do educador para as crianças e se funda na percepção dos seus gestos, dizeres, movimentos, sons, ideias sonoras e expressões diversas. A fim de melhor analisá-la, elenquei alguns de seus elementos constitutivos (desenvolvidos posteriormente em “Construindo uma ideia de escuta”): presença, risco e incerteza; diálogo com e entre as crianças; os fazeres musicais das crianças; potências do brincar; para uma escuta do corpo; e autoescuta dos educadores.

A discussão será feita em diálogo com as ideias de Teca Alencar de Brito, Paulo Freire, Adriana Friedmann, Márcia Strazzacappa, Pedro Paulo Salles e Renata Meirelles.

É importante considerar que esta pesquisa representa meu ponto de vista como adulta, educadora musical, e que pretendo conduzir as discussões a partir da minha relação com as crianças nos processos de aprendizagem vivenciados. Ela não apresenta cabalmente uma perspectiva das crianças que deles participaram, mas aponta para alguns de seus aspectos a partir de minha visão de processos construídos em conjunto com elas, nos quais o adulto se coloca em uma postura de agente e ouvinte, e não como o único condutor dos processos de

aprendizagem e de ensino. E ainda que construídas conjuntamente, os processos não estiveram isentos das relações de poder adulto-crianças, uma vez que, por mais que eu me coloque em uma postura de escuta e busque por uma horizontalidade na criação dos processos, não deixo de atuar como o adulto responsável pela turma, que em determinados momentos precisa tomar decisões que levam, por vezes, a intervenções condutivas.

Todos os pontos e teorias apresentados neste trabalho compõem amplo mosaico de reflexões e caminhos percorridos em meus processos no campo da educação musical. As ideias, portanto, de maneira alguma se apresentam como extratos definitivos, receitas, métodos fixos ou caminhos únicos a serem seguidos, mas convites a deslocamentos, reflexões e indagações a partir questões levantadas durante práticas de educação musical. O que tenho por norte é que tudo se faz a partir das relações, sendo que cada lugar, cada momento, cada encontro tem um caráter e, como educadores, devemos estar abertos e equipados da melhor maneira possível para vivenciá-los e extrairmos deles um pensamento renovado.

Por que escutar as crianças?

I. As crianças como atores sociais

As crianças têm maneiras próprias de apreender o mundo e se inserir na cultura, em cuja produção atua ativa e criativamente assim como na produção de saberes. Os estudos da sociologia da infância vêm colaborando para a ampliação desta perspectiva, reconhecendo as crianças como atores sociais que fazem parte de uma categoria estrutural da sociedade, a infância (CORSARO, 2011). No âmbito desses estudos, vem ocorrendo uma profunda transformação na maneira como as crianças são definidas: de um papel passivo - em que deviam ser treinadas e educadas para se tornarem adultos “produtivos” e colaboradores da sociedade - a um papel ativo através do qual se apropriam da cultura, e também a constroem e modificam de maneiras singulares.

A criança passa a ser pensada não mais a partir de características que ela não tem (ou deveria vir a ter), mas a partir do que ela é e como atua:

(...) a criança começa a ser cada vez mais pensada a partir do que ela é, do que ela sabe, do que ela pode, das suas competências, das suas formas de construir cultura, do modo como ela elabora sistemas ideológicos, não necessariamente coincidentes com o dos adultos; faz isso no mundo social em relação aos adultos, nas relações entre crianças. Essa é a grande transformação nos últimos, digamos, 25 anos, 35 anos no máximo, no pensamento sobre a infância: a criança é pensada a partir da positividade das suas próprias características. – (SARMENTO, 2018, p. 6).

No entanto, por mais que as pesquisas tenham avançado na concepção de infância e na compreensão das crianças como atores sociais, nossa sociedade ocidental acaba por, de modo geral, considerar as crianças ainda como seres incompletos e incapazes (CASTRO, 2001), mantendo uma visão evolucionista das crianças, isto é, como seres em formação, porém não considerando suas capacidades, opiniões, formas de pensar e de ver as coisas, seu olhar para o mundo, seus desejos e conhecimentos, o mesmo se dando com relação às suas sonoridades e modos de pensar e fazer música.

Essa visão da criança como ser não agente, que apresenta a necessidade de ser moldado para atuar na sociedade somente quando for um adulto, faixa considerada como meta de completude, condiz com o modelo de socialização como adequação da criança à sociedade por meio de práticas de formação e preparação para o futuro (CORSARO, 2011, p.31), não considerando suas ações e percepções presentes como pertinentes e relevantes.

Em contrapartida, para Castro, a:

(...) socialização se refere à sucessão de mudanças que acontecem no âmbito das trocas humanas, que dão lugar a novas gerações, novas sociedades e novas subjetividades. Socializar-se não se trata, então, dos processos de incorporação da criança à sociedade onde ela vive, mas de qualquer ação humana inserida nas práticas de produção e reprodução individual e coletiva. (CASTRO, 2001, p.32)

Considerando que educadores musicais atuam em escolas regulares, projetos sociais, escolas de música, espaços que têm crianças como grande parte de seu público e visam fomentar a formação e desenvolvimento das mesmas nas mais diferentes áreas, e também que estes espaços podem ser considerados como locais de *socialização* das crianças, devemos nos perguntar a qual modelo de socialização estão atreladas nossas práticas com as crianças. Continuamos utilizando conteúdos e metodologias que não consideram as vozes das crianças em seu planejamento prévio e desenvolvimento, ou reconhecemos que instituições como estas poderiam ser espaços de produção de conhecimento partindo de outras premissas, de maneira que os estudantes (crianças e adolescentes) com sua capacidade de ampliar percepções e concepções pudessem construir processos coletivos de conhecimento? Não aprendemos nada com as experiências realizadas em escolas chamadas experimentais e alternativas, e, mais recentemente, com as ocupações nas escolas secundárias?

No documentário sobre essas ocupações dos secundaristas ocorrida em 2016 chamado “Espero tua (re) volta” (2019), da diretora Eliza Capai, recentemente premiado no Festival Internacional de Cinema de Berlim, estes estudantes nos mostram o quanto desejam uma educação de qualidade e nos fazem atestar sua capacidade de articulação, organização e diálogo. No entanto, apontam o quanto foi desafiador desenvolver tudo isso uma vez que a escola não ensina e nem estimula o debate e muito menos as formas autônomas de organização social; ao contrário, os criminaliza. Revelam também o quanto o sistema educacional público brasileiro vigente visa ao treinamento de mão de obra barata e obediente.

Grande parte das instituições ainda tende a reproduzir modelos adultocêntricos, nos quais as vozes das crianças raramente são de fato escutadas e levadas a sério. Conteúdos pré-definidos sem a participação dos alunos (ou desconsiderando seu modo de pensar), metodologias que geralmente privilegiam a transmissão de conhecimentos de professores para alunos sem espaço para diálogo, avaliações não formativas (provas arbitrariamente construídas e de modo genérico) são alguns elementos que estão presentes em escolas regulares, escolas de música, projetos sociais, entre outras instituições onde o ensino de música acontece.

Em consonância com a ideia de que as crianças são atores sociais, capazes de se apropriarem de conhecimentos e recriá-los produzindo âmbitos culturais próprios, podemos inferir que essas crianças também possuem maneiras próprias de vivenciar e mover processos de aprendizagem. Assim, cabe a nós educadores estarmos preparados para escutá-las e apoiá-las - alimentando esses processos com questões, referências, espaços e materiais - em suas perspectivas, elucidando junto a elas outras relações possíveis, para que possam crescer como sujeitos destas ações cognoscitivas e com consciência processual.

Esta aprendizagem centrada nas crianças e em suas visões tende a gerar sentido e significado no que é aprendido por elas, e foi chamada por Carl Rogers, psicólogo e educador estadunidense, de aprendizagem significativa.

Os processos de aprendizagem significativa envolvem aspectos que combinam o lógico, o intuitivo, os sentimentos, o intelecto, o conceito, ou seja, a experiência como um todo, integrando diversas capacidades em prol da busca pela compreensão de algo novo (ZIMRING, 2010). Partindo das necessidades e interesses do aprendiz, as experiências são imbuídas de significado.

Esta aprendizagem que parte dos interesses e das necessidades de cada indivíduo ou grupo de indivíduos permeia nossas relações com o mundo uma vez que a todo momento estamos aprendendo e experimentando novas situações, nos embates com o mundo e com o *outro*, em um constante movimento de *equilíbrio*, como definiu Piaget (1975). Com isso, pode-se dizer que a maior parte do tempo aprendemos sem sermos ensinados. Partimos de nossas observações, comparações, tentativas, erros, raciocínios, imaginações, acertos e experiências diversas que podemos ter com determinado “objeto” a ser apreendido ou simplesmente indagado. A construção dos nossos próprios e mais variados processos de aprendizagem são, portanto, uma constante em nossas vidas e não é à toa que, à despeito do *habitus* e do capital cultural que temos incorporado (BOURDIEU, 1990), temos a capacidade de instaurar recursos criativos e situações de invenção, sobretudo a criança. Aprender por meio da experiência compartilhada e do convívio social pautado por relações de liberdade, como o brincar, resulta numa qualidade outra de conhecimento:

Quando o bebê que começa a engatinhar toca na estufa morna, aprende por si próprio o significado da palavra *quente*; aprendeu a futuramente ter cautela com todas as estufas semelhantes e incorporou essa aprendizagem de uma maneira significativa e envolvida que *não* será esquecida tão cedo. (...)

Outro exemplo é dado por Marshall McLuhan. Ele diz que se uma criança de cinco anos de idade for levada para um país estrangeiro e deixada brincar livremente, durante horas, com seus novos companheiros, sem qualquer instrução sobre a língua, ela aprenderá a nova linguagem em alguns meses e adquirirá ainda a pronúncia

correta, pois está aprendendo de uma maneira que possui significância e sentido para ela, e uma aprendizagem desse tipo progride a um ritmo excepcionalmente rápido. Mas bastará que alguém tente *instruí-la* na nova língua, baseando essa instrução nos elementos que têm sentido para *o professor*, e a aprendizagem retardar-se-á tremendamente, ou até mesmo se interromperá. (ROGERS, 1986, p. 11 a 19 apud ZIMRING, 2010, p.36).

Dessa forma, podemos observar que a aprendizagem significativa ou significante está muito mais relacionada com as maneiras próprias como cada indivíduo constrói sua aprendizagem e ao significado que esse indivíduo atribui à sua experiência, do que aos processos de ensino aos quais ele é submetido. Aprender é uma maneira de estabelecer relações com o mundo, inerente ao ser humano, seja numa situação formal de ensino, seja em qualquer outra situação. Como afirma Rogers: “Os seres humanos têm natural potencialidade de aprender. São curiosos a respeito do mundo em que vivem, até que, e a menos que, tal curiosidade seja entorpecida por nosso sistema educacional. São ambivalentemente ansiosos de desenvolver-se e de aprender (ROGERS, 1986, p. 153 a 156 apud ZIMRING, 2010, p.103) ”.

Podemos, ainda, problematizar a ideia de significado e, ao mesmo tempo, dar ênfase ao que é significativo *para a criança*, se considerarmos que determinados sistemas de sentido e significação têm a capacidade de mascarar e reforçar relações de opressão e de dominação, disfarçados pela natureza, pela benevolência ou pela meritocracia escolar (BORDIEU, 1997). Noutras palavras, devemos nos perguntar como não submeter as crianças à chamada “violência simbólica” (BOURDIEU, 1999) e desfazer, por meio de processos de aprendizagem, os mecanismos de imposição e de construção da realidade e de conhecimento, alheios a um sentido genuíno de construção pautado em subjetividades, singularidades e autonomia.

II. As crianças e o jogo musical

No âmbito da aprendizagem musical, no decorrer de minhas experiências como educadora, cada vez mais se evidencia a compreensão de que o trabalho em educação musical deve se alicerçar em concepções de música e infância, nas maneiras como as crianças se relacionam (e estabelecem relações) e nas singularidades de seus processos autônomos de aprendizagem, elementos a partir dos quais venho construindo esta pesquisa e me questionando: como crianças fazem música? Quais são os contextos em que elas produzem e escutam música e de que maneiras? Como elas constituem suas concepções de música?

Para François Delalande, compositor e pesquisador francês, o fazer musical se constitui de elementos e ações que são espontâneas para as crianças, presentes nos processos de

desenvolvimento humano. Ele compara o fazer musical com os elementos presentes no desenvolvimento da criança descritos por Piaget. Para tanto, utiliza-se do termo “jogo”, que se refere ao próprio fazer musical e às suas formas de execução e de experimentação.

Para Piaget, até aproximadamente os dois anos de idade, a criança se encontra no estágio sensório-motor, no qual o gesto, as experiências sensorial e motora são predominantes na forma de apreensão do mundo. No próximo período, até os sete anos aproximadamente, a ênfase está no desenvolvimento da inteligência simbólica. É a etapa do “faz de conta”, do jogo simbólico. Em seguida, no próximo estágio, a criança desenvolve, de modo mais intenso, a capacidade de abstração e de criação de relações (DELALANDE, 1995, p.16).

Os aspectos mais presentes em cada um dos estágios citados, para Delalande, também se encontram na base do fazer musical, que consiste em um jogo, ao mesmo tempo, sensório motor, simbólico e de regras, uma vez que se constitui simultaneamente de gesto e movimento, representação e aplicação de um sistema. Cada um destes “componentes” pode estar mais ou menos presente, de acordo com o tipo de música a ser executada, o contexto social e o (s) sujeito (s) que a produz.

Esse pensamento pode em muito influenciar o conceito de educação musical e as formas de atuação dos educadores musicais. Segundo essa concepção, a educação musical não tem como função inserir a criança no fazer musical, mas incitá-la, estimulá-la e orientá-la musicalmente em ações que já estão em sua forma de agir e de se apropriar do mundo. Requer, por parte do educador, colocar-se ao lado da criança para que ela protagonize seu processo musical e fornecer ferramentas, construindo conjuntamente este processo. Como afirma Delalande:

Educar as crianças não significa tirá-las de um estado nada musical em que supomos que estão, para levá-las a um certo nível de competência, mas, ao contrário, desenvolver uma atividade lúdica que existe entre elas e que é finalmente a fonte mesma do jogo, a execução musical (DELALANDE, 1995, p.28, tradução nossa)².

No entanto, essa visão é bastante desafiadora em uma cultura como a nossa, em que o professor é o grande detentor do poder, do conhecimento, *habitado* a exercer o controle e tomar decisões sobre tudo o que será desenvolvido em uma aula. Para que ela se efetive, é preciso dar espaço para as criações, percepções e ações autônomas das crianças, o que implica

² Educar a los niños no es sacarlos de un estado de nada musical en el que se supondría que están, para llevarlos a un cierto nivel de competencia, sino, por el contrario, desarrollar una actividad lúdica que existe entre ellos y que es finalmente la fuente misma del juego, la ejecución musical (DELALANDE, 1995, p.28).

em, muitas vezes, não seguir o planejamento para aquela aula, caso este seja um planejamento do tipo prescritivo.

Este “abdicar do controle” (e inclusive das punições e exclusões) não significa ausência de limites ou submissão a toda e qualquer vontade das crianças, mas sim ampliar a escuta para perceber as crianças, criando *junto* com elas; desenvolver um olhar atento a fim de partir dos elementos gerados naquele momento e das relações configuradas pelas dinâmicas próprias dos agrupamentos ou da exploração individual, o que muitas vezes se dá de maneira muito sutil. Como afirma Rocha:

Precisamos estar abertos e atentos às *pistas* que podem conduzir à instauração de uma experiência significativa, que muitas vezes pode advir por caminhos não planejados. Isso não quer dizer que devemos deixar de planejar nossas aulas, mas significa que o planejamento deve se configurar como um plano aberto, como uma carta de navegação que se adequa às mudanças de clima e de disposição dos tripulantes (ROCHA, p.3, 2017).

Em minha prática como educadora musical, procuro me questionar sobre o controle e a escuta do educador, sobre quais ações podem estar tolhendo o potencial musical de uma criança em nome de um sistema educacional ou musical de objetivos alheios à experiência. Ao mesmo tempo, busco localizar ganhos ou perdas decorrentes dos momentos em que deixei de oferecer mais ferramentas, conteúdos, elementos musicais por receio de estar limitando o caminho musical dessa ou daquela criança.

III. O que escapa pelas bordas

Apoiando-me na perspectiva de Delalande e também a partir de minhas vivências atuando com crianças a partir de oito meses até adolescentes, observo que, em muitos momentos em que abrimos mão de conduzir integralmente as atividades e deixamos espaço para que os processos das crianças possam emergir de maneira menos direcionada, podemos observar que seus movimentos, gestos e sons podem expressar intenções, ideias e sentimentos como gestos artísticos que são.

Muitas vezes, planejamentos e conteúdos obrigatórios e prescritivos fazem com que nos percamos por caminhos de atividades consideradas “didáticas” ou até “lúdicas”, porém distantes do fazer musical.

Além de refletir sobre essa ausência da música e do musicar (SMALL, 1987), recorrente em muitas atividades didáticas para ensinar música, é preciso lembrar que não há garantias. É

impossível controlar completamente o que uma ação pode gerar em outra pessoa. Assim, muitas vezes, uma atividade aparentemente pouco estimulante para as crianças pode se tornar algo bastante interessante para elas. Do mesmo modo, algo que acreditamos ser envolvente e atraente para elas, pode gerar um absoluto desinteresse e apatia. Por essa razão, é necessário que estejamos atentos a nós e abertos a elas. Sobre essa questão, Gallo nos aponta:

Devemos desconfiar da certeza fácil de que aquilo que é ensinado é aprendido(...). A aprendizagem é um processo sobre o qual não se pode exercer absoluto controle. Podemos planejar, podemos executar tudo de acordo com o planejado, tomando todos os cuidados imagináveis; mas sempre algo poderá fugir do controle, escapar por entre as bordas, trazendo à luz um resultado insuspeitado, inimaginável. Aí se encontra, em minha maneira de ver, a beleza do processo educativo: agimos, sem nunca saber qual será o resultado de nossas ações. Uma aula pode “funcionar” muito bem em nossas cabeças, mas produzir situações e resultados completamente distintos nos alunos. Ou mesmo até produzir os resultados esperados, mas quem sabe depois de meses ou até anos depois.

Lançamos nossas sementes, sem saber se darão origem a flores ou a monstros, ou mesmo a coisa alguma... (2008, p. 84)

Partindo destas considerações, o educador torna-se um “facilitador de aprendizagem”, termo utilizado por Carl Rogers, que evidencia uma visão do educador como alguém que pode “facilitar”, influenciar, instigar ou mesmo ampliar as formas da aprendizagem, no entanto, jamais controlá-la. Aquele que “facilita” a aprendizagem procura auxiliar o aprendiz com referências e possíveis reflexões, provocando deslocamentos, dúvidas, incertezas, por vezes “complicando” as ideias inicialmente, ou seja, colocando novos desafios ou potencializando um desafio atual. Nesse sentido, o educador é alguém que se coloca ao lado do aprendiz, respeita seu processo e interfere conforme a necessidade, o que implica em não querer explicar tudo a todo momento, mas permitir que o aprendiz possa descobrir seus próprios caminhos. Rogers aponta o quão desafiadora pode ser esta postura nos contextos formais de ensino: “É arriscado para uma pessoa tornar-se facilitador de aprendizagem, em vez de professor. Significa incertezas, dificuldades, retrocessos – e também uma excitante aventura humana, quando os estudantes começam a florescer”. (ROGERS, 1986, p. 153 a 156 apud ZIMRING, 2010, p.66).

Em um trabalho que discute e analisa notações musicais criadas por crianças, o educador musical Pedro Paulo Salles situa o papel do professor que almeja a construção de uma prática autônoma das crianças:

Assim as crianças constroem espécies de semióticas, que possibilitam não só a criação de códigos gráficos como também uma apropriação da música através de uma prática autônoma. O trabalho de composição e de percepção dos sons não dispensam, pois, uma reflexão sobre a memória na criança.

O professor que se situa no arco dessa reflexão, vislumbrando capacidades e limitações das crianças, precisa ter senso de oportunidade: perceber o momento de

formular questões, explorar situações e materiais, para que as crianças desenvolvam a capacidade de interagir com sons e músicas. O desenvolvimento de sua curiosidade, de sua intuição e de seu senso crítico, deve levá-las à liberdade imaginativa e ao exercício do jogo musical. (SALLES, 1996, p. 45)

Dessa forma, a perspectiva do papel do educador musical se transforma; do lugar de alguém que somente propõe atividades didaticamente escolhidas para outro lugar, aquele do artista-observador-educador que se coloca “ao lado de” nos processos vivenciados, contribuindo não apenas pedagogicamente, mas artisticamente. Machado ilustra o pensamento ao se referir ao ensino de teatro e a postura do professor:

(...) a maneira de narrar as propositivas da aula, contar histórias, sejam elas inventadas ou com base na literatura, enriqueciam-se muito se o adulto abandonasse seu papel pedagógico estrito senso, por assim dizer, para assumir um papel de professor narrador: um professor performer (ou performador) de sua própria arte e de suas concepções, encarnadas em seu corpo e tornadas visíveis em suas atitudes, condutas, facilidades e dificuldades” (MACHADO, 2010, p.117).

Esse vivenciar *com* as crianças, fazer música *com*, exige que não nos coloquemos como um artista que compartilha sua arte com um público, mas como um artista-educador que coloca sua arte à disposição da criação conjunta, fruto do trabalho e da pesquisa coletivos, gerados no encontro entre artista e criança.

IV. Pesquisadoras da escuta

Muitos educadores e pesquisadores desenvolvem trabalhos e pesquisas de grande relevância sob essa perspectiva da escuta das crianças. Essas educadoras, na educação musical e em outras áreas, com diferentes metodologias e concepções pedagógicas, têm em comum a escuta da criança nos mais diversos âmbitos de suas expressões e são grande fonte de inspiração e reflexão. Falarei aqui sobre três delas que muito me influenciaram em minhas práticas e reflexões de meu percurso como educadora musical.

Celine Lorthiois, francesa residente no Brasil desde 1972, é pedagoga e mestre em Psicologia da Educação. Atualmente atende crianças, adolescentes e adultos em seu atelier “Fazer e Ser”, localizado em Cotia, SP. Também ministra cursos de formação de professores e é idealizadora da Pedagogia Profunda, que propõe uma “educação com alma”, considerando sonhos, sentimentos e desejos da criança para que ela possa desenvolver sua personalidade e a plena capacidade de se expressar e ser o que é. Tendo como objetivo maior a integridade psíquica da criança, esta pedagogia tem como base a psicologia analítica de Carl Gustav Jung.

Além do trabalho com as crianças, a Pedagogia Profunda propõe uma formação ampla e sensível do educador, que consiste não apenas no aprendizado de técnicas e conteúdos, mas também em sua sensibilização para a percepção e escuta das crianças.

Paralelamente a este trabalho com a criança, há uma cuidadosa formação do educador, que abrange o ensino/estudo dos diversos instrumentos da Pedagogia Profunda: técnicas artesanais, trabalhos manuais, técnicas de relaxamento, danças circulares, histórias, sonhos, e a natureza com seus quatro elementos, sobre o pano de fundo da teoria junguiana. Esta formação não visa a capacitar o educador para passar conteúdos, ensinar danças, artesanato ou aplicar relaxamento, embora ele possa e provavelmente terá muitas oportunidades de fazer isso. No âmbito desta Pedagogia, importa mais qualificar o educador por meio do experimentar subjetivo, para que ele possa vir a ser o receptáculo das vivências infantis. (LORTHIOIS, 2008, p. 225)

Mais importante do que poder transmitir os conteúdos e técnicas, no contexto da Pedagogia Profunda, é estar atento à criança e ao que ela está expressando, propondo para esse fim uma gama de ferramentas a fim de compreender essas diferentes expressões uma vez que “trabalhar com dança, relaxamento, artesanato e com histórias significa, às vezes, saber não dançar, não aplicar trabalho corporal, não ensinar nada e não contar história; mas ser capaz de apreciar um toque de criança ou a elaboração de um trabalho espontâneo com a matéria (LORTHIOIS, 2008, p.226)” .

Essa pedagogia nos oferece maneiras de perceber as crianças para além do que elas estão dizendo no momento, mas também compreendê-las como seres humanos que expressam suas bagagens e necessidades psíquicas e corporais com determinadas finalidades.

Como educadores em contato com as crianças, estamos atuando diretamente na formação de suas personalidades, e além dos conteúdos e técnicas que podemos transmitir, também nossa maneira de ser e de nos relacionar com elas já é fator atuante nessa formação. Por isso é necessário perceber que nossa ação está para além da música, mas para a formação da pessoa. Assim, a maneira como recebemos, afetamos, instigamos, interferimos e conduzimos os processos de aprendizagem dessas crianças, tem uma influência muito grande em seus modos de se expressar no mundo e de interagir com ele.

Nossos encontros com as crianças são, antes de tudo, encontros entre seres humanos que se relacionam em vários âmbitos – mental, emocional, intelectual, psíquico – portanto é interessante que tenhamos ferramentas para compreender como estes outros planos estão se manifestando e como podem revelar necessidades das crianças.

(...) de acordo com o embasamento junguiano da Pedagogia Profunda, ao invés de tentarmos entender *por que* uma criança age de tal maneira e não de outra, nos preocupamos em compreender *para que* ela tem tal comportamento. O comportamento da criança não tem apenas uma causa, ele tem um propósito. (ATELIER, 2019).

A Pedagogia Profunda vem reiterar e embasar a importância de se escutar as crianças, apontando que elas têm capacidade de manifestar o que estão necessitando no momento para a afirmação e criação de sua personalidade. Por meio de suas explorações, investigações e criações, elas nos mostram suas necessidades e interesses a partir dos quais podemos interferir ou não, sempre com muita sutileza e tato para perceber se devemos ou não fazê-lo, em que momento e de que maneira. Essa pedagogia vem nos dizer que cada ser é capaz de construir seu próprio caminho e que, para tanto, necessita de escuta e atenção.

Uma outra referência da atualidade nas pesquisas sobre escutar as crianças é Adriana Friedmann, Doutora em Antropologia, Mestre em Educação e pedagoga. Como criadora e coordenadora do Mapa da Infância Brasileira, desenvolve pesquisa com crianças e ministra cursos de formação com a temática da escuta infantil. Tem vários livros publicados, dentre eles “Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças (FRIEDMANN, 2018) ”, publicação que reúne vários especialistas e iniciativas de escuta das crianças.

Essa escuta a que Friedmann se refere e desenvolve em seu trabalho é a mesma a qual me refiro nesta pesquisa: uma tentativa de percepção integral das mais variadas formas de expressão das crianças, que tem por finalidade refletir sobre e recriar o que nós educadores estamos oferecendo a elas.

Escutar é uma possibilidade de conhecer as crianças e reconhecer, em cada uma e em cada grupo, seu ser, sua essência, seus saberes, seus jeitos singulares de criar, recriar e ressignificar a vida.

Escutar as vozes das crianças é também uma forma de oferecer e criar oportunidades, tempos e espaços de expressão para que elas “digam”, por meio de suas linguagens verbais e não verbais, quem verdadeiramente são. Trata-se de oferecer oportunidades para que as crianças vivam suas infâncias, descubram o mundo à sua volta, experimentem e se confrontem com desafios e estabeleçam vínculos de forma espontânea, livre e autônoma.

É também uma forma de abrir brechas de comunicação com as crianças e entre elas, assim como possibilidades de repensar o que oferecemos a meninos e meninas – atividades, propostas, currículos e programas – no caminho de integrar os conteúdos que trazem a partir de seus repertórios e de suas “falas” (FRIEDMANN, 2018, p. 17).

A partir da pesquisa em diversas áreas de conhecimento, como ciências sociais, psicologia e artes, Adriana Friedmann contribui para o aprofundamento das maneiras e propósitos de se escutar as crianças. As ciências sociais tratam da importância de observar, ouvir e pesquisar as crianças, uma vez que elas têm suas próprias linguagens e culturas, conhecendo seus diversos contextos e as reconhecendo como atores sociais, protagonistas de suas vidas. Já a psicologia aponta caminhos para escuta, leitura e compreensão das atitudes, expressões, da psique e das produções infantis. Enquanto as artes, “nas suas mais diversas manifestações – pintura, desenho, modelagem, música, dança, movimento, brincadeiras,

palavra e outras formas de narrativas –, constituem-se nas linguagens expressivas por excelência das crianças” (FRIEDMANN, 2018, p.18).

No entanto, no campo da Educação, a ideia de escutar as crianças ainda é pouco presente. A maior parte de nossas escolas ainda seguem modelos tradicionais de educação nos quais crianças e adolescentes devem internalizar conteúdos pré-definidos, sem participação na construção dos mesmos:

Na área de Educação, embora crianças sejam os principais atores para os quais a educação é voltada, é extremamente recente – e ainda nem faz parte dos currículos e cursos de formação de professores – a ideia de escutar as crianças. Tradicionalmente a escola tem por objetivo primeiro ensinar e promover o desenvolvimento das crianças. O tema da escuta começa a entrar timidamente nas reflexões e formação continuada de educadores e gestores. Há, porém, interessantes experiências de Escolas Democráticas, Participação Infantil, manifestações culturais infantis que começam a inspirar e fazer ‘brilhar os olhos’ de inúmeros educadores (FRIEDMANN, 2019).

A partir desses apontamentos da pesquisadora, é possível inferir que é preciso fomentar em ambientes educativos a reflexão sobre as vozes das crianças dentro destes espaços, principalmente na escola. Enquanto estivermos focados em elementos que não sejam os próprios sujeitos da aprendizagem, nossas instituições tenderão a continuar estimulando nas pessoas a obediência à ordem, ao silenciamento, e ao conteudismo vazio de humanidade, onde se estimula a competição (quase nunca saudável) e se desvalorizam todas as demais inteligências e linguagens humanas.

Desde as escolas missionárias, a educação brasileira foi destinada a “civilizar” a população, isto é, a ensiná-la a negar-se como índio, como negro, como mulher, como criança para tornar-se outro. A continuidade da existência da escola somente será viável se ela conseguir incorporar a ideia de ser um espaço de aceitação e afirmação das diferenças, mas ao mesmo tempo de criação de novas formas de convívio comum. (BARBOSA, 2007, p.1076).

No campo da Educação Musical, a educadora musical e pesquisadora Teca Alencar de Brito tem desenvolvido a temática da consideração das ideias de música das crianças para compreender as relações que elas estabelecem com o sonoro e o musical no curso da infância, bem como refletido sobre o que significa, para as crianças, fazer música.

Baseando-se no conceito de *literatura menor*, criado por Deleuze e Guattari, em diálogo com o conceito de *educação menor* proposto por Gallo, Brito propõe uma *educação musical menor*, a qual é menor não por ser menos importante, mas porque é feita por uma minoria dentro de uma educação musical maior, padronizada, oficial, e busca as singularidades das pessoas e dos processos vivenciados nas relações com o universo sonoro e musical (BRITO, 2007, p.257).

Esta educação musical menor não consiste em mais um modelo de conteúdos e metodologias a serem rigidamente seguidos, mas uma abertura para os acontecimentos e relações advindas do fazer musical próprio do(s) sujeito(s) e dos processos vividos, ou seja, uma educação musical que carrega uma escuta capaz de encaminhar trocas na construção do conhecimento musical. Esse modo menor de educação musical:

(...) singulariza objetivos, procedimentos e organizações curriculares, que redimensiona concepções de música e de educação e que, especialmente, prioriza as singularidades: do *fazer musical* em si mesmo e de quem as atualiza. *Modo menor* que cria e desfaz lugares, que caminha ao caminhar e que com a música se reporta para o mundo. *Modo* que instaura uma *educação musical do pensamento*, em oposição àquela que visa à inteligência: limitada à transmissão de conceitos e informações; preocupada em treinar o desenvolvimento de competências técnicas; ensinando a repetir o igual; padronizando, desconfigurando, guiando-se pelo tempo relógio que comanda e determina percursos e atividades. (BRITO, 2007, p. 259)

Esta educação musical se faz também pela ampliação das ideias de música e pela compreensão de como se configura o fazer musical nas infâncias, o que permite aos educadores não somente trazer referências a serem aprendidas pelas crianças, mas fazer música *com* elas, uma vez que elas já têm suas maneiras próprias de pensar, criar e fazer música. O fazer musical e os processos de aprendizagem que ele possibilita se tornam, assim, uma construção coletiva.

Redimensionar *idéias de música* viabiliza o acontecimento de muitos jogos e aproxima-nos efetivamente da música da criança, em seu contínuo movimento de territorializações e desterritorializações. Ao invés de gastar horas, dias ou meses buscando um senso rítmico preciso, a manutenção da ordem do tempo pela pulsação, o entoar afinado das notas e dos intervalos, sem contar o treino mecânico para decorar o lugar das notas musicais no pentagrama, entre muitos e outros conteúdos que se transformam em dificuldade, só para ilustrar, é preciso criar alianças, criar devires que viabilizem o inserir do musical em outros reinos. Reino do pensamento, do mergulho no sensível, da fuga do Mesmo, da criação, da imersão no virtual. Reino, também, da construção de saberes, do intuir e construir conceitos, do significar o musical na vida, incluindo aí tantos possíveis (BRITO, 2007, p.260).

Segundo Brito, uma educação musical menor contrapõe os sistemas *maiores* da educação musical, caracterizados por ideias como produção de espetáculos (como em várias escolas regulares em que trabalhei, onde o professor de música era visto somente como o preparador das festas juninas, festas de final de ano, entre outros eventos semelhantes), ou pelas exigências rigorosas em relação à técnicas e conteúdos de forma a desconsiderar o prazer e o artístico no fazer musical. Sistemas que utilizam somente a reprodução e se preocupam em formar as crianças visando unicamente a seu futuro como adulto produtivo, desconsiderando suas produções musicais atuais, também são condutas típicas deste modo maior de educação musical (BRITO, 2007, p. 261).

Podemos observar ainda estes modos maiores de educação musical, na atualidade, na utilização de métodos ditos lúdicos que consistem em compilações de brincadeiras e atividades didáticas musicais sem o espaço para a criação, improvisação, reflexão e escuta dos alunos a quem eles se direcionam. Parecem considerar a criança por conta da ludicidade presente em sua metodologia, mas não abrem espaço para construção coletiva e para que as crianças de fato se expressem. O problema não está nos materiais didáticos, mas na utilização única e exclusiva de métodos fechados, sem abertura para a escuta dos alunos. Nesse sentido, é possível perceber que alguns desses métodos tidos como lúdicos, se colocados em contraposição aos métodos tradicionais de educação musical, eram considerados como *menores*, hoje já os podemos considerar como “maiorizados”, ou seja:

Uma *educação menor* pode ser reterritorializada pela educação maior, se inserindo nos sistemas das máquinas de controle e perdendo seu potencial de resistência e libertação. Os métodos de educação musical exemplificam também este ponto: de propostas singulares, voltadas ao propiciar de diferenças, tornam-se, por vezes, padrões com trajetórias prescritas a todos que, dessa feita, sequer percebem (e/ou escutam) o caminhar. (BRITO, 2007, p.259).

Assim, fica evidente que uma educação musical menor é constituída por condutas que incitam a criação, a improvisação, a construção, a invenção de conceitos e a contextualização do fazer musical e se relacionam diretamente à escuta das crianças (quando estas forem os sujeitos da aprendizagem), considerando suas maneiras de se expressar pelos sons e gestos musicais como legítimas, uma vez que através de suas produções sonoras revelam pensamentos, ideias, emoções, ou seja, estão de fato fazendo música.

E também, para além da música, esse tipo de educação musical respeita os modos não segregados e lineares com que as crianças habitam o mundo, considerando a importância de outras ações e construções que não necessariamente consistem em um fazer musical, mas podem permeá-lo e de alguma forma se relacionar com ele:

Nosso *modo menor* de educação musical aposta na construção de espaços de convivência nos quais o *fazer musical* vai além do aprender a cantar ou tocar um instrumento, do ler e escrever notas, do reconhecer timbres ou formas, dentre tantos outros conteúdos que organizam as aulas de música. Dessa feita, em nosso espaço podemos estar juntos vendo/lendo um livro que alguém trouxe para compartilhar; rodar pião até cansar, deixando tudo o mais para se concentrar apenas no movimento do brinquedo que gira e gira...e que sugere outros jogos e brinquedos musicais; contar histórias - da vida ou da imaginação; perceber quantos vestem azul e transformar o fato em canção; escutar o sabiá que canta lá fora ou transformar a sala de aula em um castelo (...) (BRITO, 2007, p.263).

Dessa forma, é possível afirmar que uma educação musical menor, assim formulada, pode contribuir para a ampliação e o aprofundamento das relações entre seres humanos e de suas potências expressivas e criativas, considerando não somente técnicas e conteúdos hegemônicos e naturalizados, mas também visões de mundo e de música das crianças.

Fazendo música com as crianças

I. O começo da história

*“Os rios que eu encontro
vão seguindo comigo.
(...)
Rios todos com nome
e que abraço como a amigos.”*

João Cabral de Melo Neto

Escutar as crianças a fim de colaborar com seus processos de aprendizagem implica em observar *como* elas aprendem. Fui percebendo, no decorrer de minhas experiências, que uma maneira de me aproximar das lógicas e percepções das crianças seria inventariando e analisando meus próprios processos de aprendizagem musical, refletindo sobre como eles se davam, quais conteúdos abrangiam e em quais situações aconteciam. Percebi que para escutar e perceber “o outro” era necessário que eu desenvolvesse a capacidade de ouvir a mim mesma. Assim, para refletir sobre experiências de aprendizagem, acredito ser de grande importância que comecemos analisando nossas próprias experiências e a maneira como aprendemos.

Pensando em como aprendi e aprendo música, desloco-me do papel de professora - que teoriza sobre o que será o melhor para o outro aprender - e me coloco no lugar de observadora – percebendo como aprendi e aprendo. Ao invés de criar ou escolher os métodos, procuro, nesse momento, observá-los e reconhecê-los nos processos de aprendizagem. Acredito que assim me aproximo das lógicas das crianças, exercitando para melhor escutá-las e percebê-las.

Iniciei meus estudos musicais aos nove anos: aulas de piano com uma professora da minha irmã mais velha. Tocar piano era apertar as teclas correspondentes às figurinhas do livro “Meu piano é divertido”, de Alice Botelho (1985). E, muito raramente, também era “tirar” músicas de ouvido (o que eu fazia em casa, por vontade própria). Eu gostava muito e praticava o instrumento quase todos os dias.

Paralelamente aos meus “estudos” musicais, havia o que considero como meu principal processo de musicalização: meu contexto familiar.

Eu costumava observar meu pai tocando violão e cantando. Lembro de lhe pedir: “Pai, toca aquela!” Ele começava a tocar uma melodia no violão para que eu dançasse. Minha mãe também costumava ouvir seus CDs preferidos, e nós dançávamos juntas. Com meu irmão, dois anos mais velho, e uma prima mais nova, eu compunha músicas. E escutava minha irmã tocando “Somewhere in time” no piano, diversas e diversas vezes.

Meu pai toca violão “de ouvido”, nunca estudou música formalmente. Além de tocar violão e cantar em casa, participou de um coro amador, no Centro Espírita que frequentava, por alguns anos. Ele não somente toca como também realiza transposições com facilidade, cria outras linhas melódicas para as músicas e também compõe as suas próprias.

Minha família, de forma geral, gosta muito de música. As “rodas de violão” em reuniões familiares são frequentes. No entanto, meu pai nunca teve a intenção de me ensinar qualquer conteúdo musical; tampouco foi quem me matriculou na aula de piano. Ele somente tocava, cantava e ouvia música, o que muitas vezes fazíamos conjuntamente. Apesar de ter o incentivo e apoio dele e de minha mãe, todas as iniciativas no quesito “estudo” musical eram minhas.

Aproximadamente aos 13 anos, resolvi aprender violão treinando a leitura de cifras (provenientes de pequenas brochuras vendidas em bancas de jornal) e “tirando músicas de ouvido”, como meu pai fazia.

Considero como parte crucial em minha formação musical essa vivência familiar. Os aspectos nos quais apresento, atualmente, maior facilidade (em termos de competências musicais) foram desenvolvidos nesse contexto familiar, entre os quais percepção melódica, afinação, ritmo, entre outros. Como afirma Brito:

O espaço escolar, o ambiente familiar e social, enquanto sistemas de formação e informação, de comunicação e de trocas, agenciam transformações nos modos de ouvir/produzir/refletir música. O contexto e a história de vida de cada criança se revelam, então, no processo de construção de relações com o sonoro e musical, singularizando cada experiência e, ao mesmo tempo, inserindo-as no caldeirão dos universais. (BRITO, 2007, p.69).

Apesar de não ter a intenção de me ensinar música, meu pai foi, com certeza, meu principal professor de música. Apreendi com ele conteúdos musicais sobre os quais ele não tem consciência teórica.³ E, o que é mais interessante, conteúdos que ele talvez não soubesse com tanta clareza.

Essas palavras ressoam nas ideias do pedagogo Joseph Jacotot, segundo o qual um “mestre ignorante”, ou seja, aquele que não domina o conteúdo que ensina, também pode ensinar este mesmo conteúdo e pode ainda proporcionar processos de aprendizagem emancipatórios (RANCIÈRE, 2002).

³ Refiro-me a coisas que ele é capaz de fazer, mas não de nomear ou conceituar, sendo muito mais descritivo. Por exemplo, escutei-o falando para meu irmão certa vez que, geralmente, no final de algumas “partes” de uma música, o acorde Sol antecedia o Dó, ou o Lá antecedia o Ré. Não me recordo se foi exatamente assim, mas naquele momento ficou claro que ele estava se referindo às cadências.

Em “O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual” (2002), Jacques Rancière nos traz reflexões sobre este método de Jacotot que visa à emancipação intelectual dos aprendizes. Este método surge a partir de sua experiência, vivida no século XIX (1818), ao ser convidado a ensinar francês para estudantes que falavam apenas holandês, língua na qual o professor era absolutamente ignorante. Como solução para este problema, Jacotot resolveu, por meio de um intérprete, entregar aos alunos o *Telêmaco*, livro em francês, para que os alunos lessem e depois discutissem com ele.

Para sua surpresa, mesmo sem dar nenhuma explicação inicial sobre a língua francesa, apenas com o auxílio de uma tradução, os alunos conseguiram compreender o livro e ainda escrever sobre o que haviam lido. A partir daí Jacotot percebeu que era necessário inverter a lógica do sistema explicativo e embrutecedor (mestre sábio explica aos alunos ignorantes), compreendendo que o que move a aprendizagem é a própria vontade dos alunos. Desenvolveu assim um método que se baseava não mais na explicação, mas na emancipação dos alunos, efetivada pelo próprio desejo de aprender e pelas necessidades e situações vividas (RANCIÈRE, 2002, p.16).

Um professor teria, portanto, a função de desafiar os alunos, lançando questões diante de um quadro referencial a partir do qual os próprios alunos estabeleciam as relações. No entanto, o caminho a ser percorrido para o aprendizado seria de cada aluno. Esta nova forma de compreender os processos de aprendizagem e de ensino foi denominada Ensino Universal e consiste em aprender sem um mestre *explicador*, sendo possível aplicar o conhecimento em diversos contextos, por meio da observação, da comparação e estabelecendo relações com conhecimentos já aprendidos.

Voltando para o contexto de minha infância, quando eu “aprendia” música com meu pai, é possível inferir que o que me instigava e desafiava a fazer e aprender música era sua própria prática musical, carregada, evidentemente, de afetos. A partir dela eu traçava meus próprios percursos na aprendizagem musical: buscando aprender a executar as cifras no violão, ouvindo músicas e percebendo os instrumentos presentes nos arranjos, “descobrimo” a harmonia de uma composição ou criando as minhas próprias. Conhecimentos, estes, desenvolvidos pelo movimento da minha vontade e dos afetos de família.

Processo similar se dava com os alunos de Jacotot, imbuídos da vontade de aprender francês: “Podia-se aprender sozinho, e sem mestre explicador, quando se queria, pela tensão de seu próprio desejo ou pelas contingências da situação (RANCIÈRE, 2002, p. 25) ”.

A partir de sua experiência descrita e de outras tantas que realizou com seus alunos (RANCIÈRE, 2002, p.27), Jacotot pôde afirmar o compromisso do “mestre” com a

emancipação de seus alunos, o que faz conscientizando os mesmos de que eles têm capacidade para aprender o que quiserem buscando seus próprios métodos e recursos e não somente pela explicação de um professor. Essa emancipação é fruto da conscientização da igualdade das inteligências e, portanto, da capacidade que cada um tem de construir seus processos de aprendizagem à sua maneira. A função deste mestre é desafiar e instigar a vontade. No entanto, é preciso que este mestre seja também “emancipado”:

Para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos, nós mesmos, emancipados; isso é, conscientes do verdadeiro poder do espírito humano. O ignorante aprenderá sozinho o que o mestre ignora, se o mestre acredita que ele o pode, e o obriga a atualizar sua capacidade (RANCIÈRE, 2002, p.27).

Jacotot propunha o rompimento com o ensino embrutecedor, aquele em que os alunos, ao serem subjugados à inteligência do professor (que lhes diz como e o que devem fazer para aprender determinado conteúdo), não se percebem capazes de aprender algo que não seja pela explicação de um mestre, ou seja, colocam-se em um estado de dependência intelectual. Sem mencionar o fato de que o conhecimento centrado na explicação do professor pode, muitas vezes, refletir uma relação de dominação. A proposta de Jacotot se baseia na ideia de que aprendemos o tempo todo desde pequenos e, em grande parte das vezes, sem uma explicação, ideia essa que encontra ressonâncias nos pensamentos do já citado Carl Rogers.

(...) refletindo bem, o "método" que ele [Jacotot] propõe é o mais velho de todos e não pára de ser ratificado, todos os dias, em todas as circunstâncias em que o indivíduo tem necessidade de se apropriar de um conhecimento que não tem como fazer que lhe seja explicado. Não há homem sobre a Terra que não tenha aprendido alguma coisa por si mesmo e sem mestre explicador (RANCIÈRE, 2002, p.28).

Anteriormente descrevi meu processo de educação musical constituído em duas frentes: o ensino de piano e teoria musical, com professores particulares e em escolas de música, e meu aprendizado em casa, a partir da vivência em um meio musical proporcionado pela minha família (onde aprendi a tocar violão).

Podemos afirmar que, nesse sentido, parte de meu processo de aprendizagem musical se deu de forma não conduzida pelo ensino. Grande parcela desta aprendizagem foi construída com base não no direcionamento de alguém com uma intenção didática, mas em disparadores como o próprio fazer musical (tocar, criar, ouvir música) de pessoas com as quais eu possuo um vínculo afetivo (familiares), a escuta constante de um repertório, a inserção em uma prática musical coletiva (rodas de violão nas quais meu pai toca e todos cantam) e ainda a liberdade para escolher me relacionar ou não com estes elementos todos.

Percebo, atualmente, que me relaciono (tocar, criar, improvisar) de maneiras diferentes com o piano e com o violão. No piano geralmente toco peças eruditas, apreendidas por meio da leitura das respectivas partituras. No violão, apesar de não possuir técnica apurada e ter conhecimentos superficiais, consigo perceber e reproduzir com maior facilidade a harmonia de uma música.

Nas aulas de piano eu escolhia algumas músicas a partir do repertório oferecido pela professora e as treinava, trabalhando leitura, técnica e interpretação. Sentia grande prazer nessas aulas, e estudar as peças não era de maneira alguma enfadonho. Considero que, dentro dessa prática e concepção metodológica, tive ótimas professoras, e elas tiveram grande influência em minha vida; para além dos conteúdos musicais nos quais eu tinha grande interesse e prazer em aprender, também me recordo das conversas sobre assuntos diversos. E os professores que mais me ensinaram com certeza também foram aqueles com quem estabeleci vínculos, em uma relação de respeito e afeto.

No entanto, hoje, adulta, percebo que o piano pode ser utilizado como ferramenta nas aulas de musicalização. Refletindo percebo que, talvez de maneira inconsciente, a prática de tocar piano para mim só se efetiva se houver alguém me dizendo o que tocar ou para quem eu tenha que apresentar um resultado. Mesmo sabendo que posso escolher o repertório e aprender as músicas, seja com uma partitura ou por meio da escuta da harmonia, essa não é uma prática que desenvolvo com constância. É como se não houvesse um sentido em fazê-lo, o que - tenho consciência - se trata de uma ideia sem o menor sentido. Como se meu corpo tivesse compreendido uma maneira de tocar piano, sendo necessário um esforço para que eu saia desse condicionamento. Nesses momentos sinto falta de ter vivenciado uma “educação musical” emancipadora em relação ao piano, mesmo estando consciente de que essa minha postura não é resultado apenas dos processos de educação musical aos quais fui submetida, mas também se relaciona aos meus desejos no momento, que poderiam, muito bem, ter-me levado a superar esses “condicionamentos”.

Quando quero tocar descompromissadamente, apenas para fruir a música, geralmente toco o violão, tirando músicas de ouvido, criando coisas, talvez pelas vivências que eu tive com esse instrumento no decorrer de minha trajetória musical.

Minhas aulas de piano, apesar de muito me motivarem, foram mais um lugar onde eu era direcionada, assim como na escola, nas aulas de inglês, nas aulas de dança, de computação. E eu me saía muito bem; sempre gostei de estudar e praticar as atividades com as quais eu me envolvia. Mas sinto que, para meu tipo de personalidade, fez muita falta passar por mais processos onde eu fosse instigada a criar meus próprios caminhos, a ter iniciativa e pensar

possíveis saídas para problemas, a dialogar, a criar coletivamente, a ter feito com mais constância o exercício de me colocar e de auto percepção. Para além de todos os ótimos conteúdos ensinados, o que muito me marcou foi que aprendi a obedecer e a seguir alguém mais instruído. É o que tento reverter em minhas práticas como educadora musical, buscando incentivar também a criação, o diálogo e a escuta de cada pessoa que compartilha comigo seus processos de aprendizagem. Por essa razão é que trago aqui as desafiadoras ideias de Jacotot, as quais fazem muito sentido analisando minha trajetória e meus anseios como educadora.

Essas diferentes relações com o piano e o violão, apesar de seu aspecto particular e pessoal, foram apontadas aqui considerando que sua compreensão pode ser fértil na reflexão sobre as relações entre a música na infância e a formação do professor, e também sobre as particularidades históricas e culturais destes dois instrumentos - um mais ligado à música erudita (e ao estudo formal) e o outro mais à música popular (e ao estudo informal) – e suas práticas resultantes.

Lucy Green, pesquisadora inglesa, desenvolveu importante trabalho no Reino Unido ao levar práticas informais em música para a educação formal. Em seu projeto de pesquisa realizado em 2012, Green propôs que práticas da aprendizagem informal em música fossem aplicadas em 21 escolas. Ela considerou que as atividades deveriam contemplar: a escolha das músicas pelos alunos segundo seu gosto e identificação; a aprendizagem por meio da audição e cópia de gravações (tirar de ouvido ou imitar gestos e posturas dos músicos, como a posição dos dedos e todas as demais gestualidades e expressões corporais, o que pode ser feito assistindo a uma filmagem, por exemplo); a aprendizagem em grupos de amigos com orientação mínima do professor; a aprendizagem pessoal, que muitas vezes se dá de forma desordenada; e processos que integrem audição, execução, improvisação e composição (GREEN, 2012, p.69).

Propôs, então, como uma das ações do projeto, que os professores lançassem como atividade para seus alunos adolescentes a tarefa de, em grupo, escolherem uma música e tirá-la de ouvido com os instrumentos também por eles escolhidos. O professor não estaria junto e somente auxiliaria quando fosse solicitado (GREEN, 2012, p.69). Ao final da aula, o grupo de alunos apresentava sua música para o restante da turma.

Para a surpresa dos professores, os resultados foram muito positivos uma vez que os adolescentes, ao tocarem a música escolhida, demonstraram uma organização musical (a linha melódica, um acompanhamento rítmico relacionado ao estilo, expressividade, entre outros elementos) e ainda empenho e prazer no que estavam fazendo: “Havia um senso de vitalidade na execução, e observamos um ar de séria concentração nos rostos dos garotos, que posteriormente expressaram considerável orgulho no que alcançaram. (GREEN, 2012, p.70) ”.

Entre muitos elementos citados na pesquisa como responsáveis pelos resultados positivos encontrados nas experiências, destaco o fato de que os alunos não foram diretamente ensinados por um professor o tempo todo, mas somente nos momentos em que solicitaram ajuda do educador para sanar suas dúvidas. Os próprios alunos apontaram a relevância deste fato para o aprendizado, o que fica evidente em depoimentos como o de Wesley: “Eu acho que é uma maneira melhor. Assim, tentamos lidar nós mesmos, mas se não conseguirmos, alguém nos ajudará” (GREEN, 2012, p.72). Ou ainda nesta fala de outro aluno: “Você consegue aprender mais sozinho; você pode experimentar; não tem ninguém dizendo que está errado; você não pode fazer nada errado (GREEN, 2012, p.72) ”.

Consideremos também a opinião dos professores das turmas:

Os professores unanimemente identificaram a audição musical como a principal habilidade desenvolvida, juntamente com a prática de conjunto e as habilidades instrumentais e rítmicas. Também foram unânimes em concordar que a motivação e o prazer eram significativamente acima do normal, e ficaram surpresos em achar a cooperação em grupo melhor que o usual. Eles estimam que a maioria dos alunos, notadamente aqueles indiferentes, dedicou-se à tarefa durante todo ou quase todo o tempo. Um professor disse estar “chocado” com os altos níveis de cooperação e envolvimento. Sentiu-se que um grande fator disso tudo foi a maior liberdade e responsabilidade investidas nos alunos. Os professores também concordaram que, apesar de no início acharem difícil se afastar, ao fazer isso, eles aprenderam sobre as habilidades e características de seus alunos. (GREEN, 2012, p.73)

Obviamente devemos considerar o contexto em que essa experiência aconteceu – as escolas inglesas – em que os alunos têm aula de música como uma prática regular, instrumentos disponíveis, entre outros elementos que em muito se diferenciam das realidades da educação musical brasileira. No entanto, o que eu gostaria de destacar é que essa pesquisa de Green, para além da questão dos fazeres formais e informais em educação musical, se constitui de práticas que instigam a autonomia e o respeito aos modos como os alunos aprendem, conferindo a eles maior liberdade e senso de responsabilidade.

É importante ressaltar que os alunos do projeto de Green fizeram seus caminhos de aprendizagem à sua maneira, discutindo, observando, improvisando, criando, escutando e, assim como os alunos de Jacotot, desenvolveram seus processos a partir de um disparador lançado por um professor que os auxiliou quando necessário. Assim, aponta Rancière:

Eles haviam aprendido sem mestre explicador, mas não sem mestre. Antes, não sabiam e, agora, sim. Logo, Jacotot havia lhes ensinado algo. No entanto, ele nada lhes havia comunicado de sua ciência. Não era, portanto, a ciência do Mestre que os alunos aprendiam. Ele havia sido mestre por força da ordem que mergulhara os alunos no círculo de onde eles podiam sair sozinhos, quando retirava sua inteligência para deixar as deles entregues àquela do livro. (RANCIÈRE, 2002, p.25).

A partir das considerações sobre minha infância, sobre “O mestre ignorante” e sobre as pesquisas de Lucy Green, é possível inferir que os processos de aprendizagem podem se dar de maneiras múltiplas, com e/ou sem a presença de educadores, nas diversas relações que estabelecemos com as pessoas, conosco mesmos, com o mundo. Posso aprender a partir de um gesto, de uma experiência estética, da relação com o outro, de uma ação pedagógica destinada ao meu ensino, de uma palavra, de um som, de um acontecimento inesperado. Como na célebre frase de Paulo Freire, “os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1967, p.39)

E o que isso implica em nossas práticas como educadores? Que transformações podem ocorrer em nossas ações com nossos alunos ao tomarmos consciência da multiplicidade de processos de aprendizagem possíveis?

Acredito que a consciência a respeito dessas multiplicidades possa nos ajudar a perceber que, nos processos educativos, os conteúdos e estímulos provém de fontes diversas, algumas sob nossa responsabilidade (o que inclui nossos planejamentos, metodologias e reflexões acerca do que estamos oferecendo) e outras fontes que permeiam as práticas, mas, de certa forma, escapam ao nosso controle, como diferentes ideias que as crianças podem sugerir, as interações entre elas, interações com o espaço, com objetos, com sons, entre outras possibilidades. E ainda:

O saber não pertence ao educador, não reside em sua formação, técnicas e conhecimento; o saber encontra-se *entre* ele e seus alunos. Trata-se de encarnar uma atitude relacional cuja primeira modificação no ensino da Arte é a lista do “material necessário” para começar a trabalhar: você e eu! (MACHADO, 2012, p. 13).

Dessa forma podemos considerar uma aula como a configuração de uma experiência em aberto, que se constitui não somente pela organização das proposições de conteúdos e sequências didáticas, mas também pelas relações humanas.

Calo na mão

Refletindo sobre como as crianças aprendem e sobre como, a partir destas perspectivas, organizo minhas maneiras de ensinar, deparei-me com as possibilidades da aprendizagem sem ensino, ou seja, o que as crianças são capazes de aprender sozinhas, pela própria vontade e suas implicações na visão de minhas funções como educadora ou na configuração de uma aula de música.

Além das leituras acerca do assunto, uma experiência por mim vivenciada em uma oficina de maracatu, como participante, há aproximadamente um ano, permitiu-me aprofundar as reflexões sobre o tema.

Em um sábado de sol escaldante, por volta das 14:30 da tarde, a dois quarteirões da Escola Professor A. Alves Cruz, localizada no bairro de Pinheiros, São Paulo, era possível se escutar o toque das alfaias. Ao cruzar os portões da escola, pude observar vários jovens com chapéu de palha em uma quadra descoberta, organizados em pequenos círculos; havia os que tocavam alfaia, os que tocavam caixa, aqueles que tocavam ganzá e outros instrumentos, e, ainda, os que dançavam. Cada grupo repetia uma mesma célula rítmica várias vezes.

Em um determinado momento, o “líder” tocou seu apito chamando todos para tocarem juntos. Era o ensaio do Grupo Maracatu Bloco de Pedra. Este mesmo grupo desenvolve o projeto Calo na Mão, no qual acontecem os ensaios do bloco, aulas dos instrumentos do Maracatu, construção e manutenção de alfaias e uma oficina aberta para todas as pessoas na Escola Professor A. Alves Cruz.

Ao encerrar o ensaio, o condutor chamou as pessoas que haviam ido para a oficina (era o meu caso). O único direcionamento dado por ele: tocar e trocar de instrumento de vez em quando. Rapidamente, as pessoas adentraram a quadra e pegaram os instrumentos.

E começamos a tocar.

Fiquei extremamente insegura, até um tanto confusa. Fiz perguntas para pessoas próximas a mim, dizendo que eu estava chegando, que era minha primeira vez ali, tentando justificar minha insegurança e confusão.

Quando a música começou, muito timidamente fui escutando um pouco, batucando qualquer coisa, “entrando no ritmo”. No início, cheguei a pensar que eu não conseguiria executar algumas partes. No entanto, após algumas repetições eu já estava tocando.

Resolvi então trocar de instrumento. Escolhi o abê (agbê ou xequerê). Posicionei-me ao lado de uma moça muito solícita, que resolveu me ensinar. Apesar de ser uma célula rítmica simples, “a música” custava a sair. Meus braços não me obedeciam. Fui invadida por uma grande tensão. Após várias tentativas um tanto frustradas de me ensinar, a moça continuou a tocar e dançar mais a frente, e eu segui ali tentando.

Concentrei-me em sentir: sentir meus braços, sentir a música, ouvir a música, me encontrar no meio de tudo, permitindo que meus movimentos guiassem os sons. Nesse momento comecei a tocar. E além disso, a dançar junto.

Para Holt, o ensino não solicitado pode, além de não produzir a aprendizagem, criar resistência ao aprendizado (2006, p.148), pois quando aprendemos, processamos muitas coisas

ao mesmo tempo, extraindo desse processo o que necessitamos. Ao inserirmos informações não solicitadas podemos desacelerá-lo e conseqüentemente reduzir a entrada de informações (2006, p.173), uma vez que há o risco de tirarmos o foco do que realmente importa naquele momento.

Apesar de ter apreciado muito a atitude daquela moça que se mostrou disponível para me ajudar ensinando a célula a ser tocada no abê, as informações que ela tentava me transmitir não eram condizentes, pelo menos naquele momento, com a maneira pela qual eu me apropriava daquele conhecimento. Elas me deixaram mais confusa, ao tentar entender algo de uma forma que me fez recuar ao invés de avançar. Por outro lado, tê-la por perto tocando corretamente o instrumento me foi muito elucidativo.

Muitas questões podem ser levantadas a partir dessa experiência: O problema teria sido a metodologia utilizada por ela? Se ela tivesse explicado de outra maneira eu poderia ter aprendido? Minha resistência poderia estar atrelada a uma ansiedade e nervosismo por estar em um contexto em que todos já sabiam executar os ritmos e *levadas*?

Na cultura popular é comum este tipo de aprendizagem que acontece em meio à observação, escuta e execução de uma performance realizada por pessoas experientes na prática daquela cultura. Muitas crianças vivenciam a cultura musical de maneira não necessariamente organizada didaticamente, mas como parte de um movimento sociocultural maior, vivenciado por sua família e em comunidade. De fato, nesses ambientes é comum que música seja aprendida *sem ser ensinada*. Arroyo ilustra esse pensamento ao se referir a um menino de dois anos que executava com facilidade diversos “batidos do congo”, inserido no contexto congadeiro desde muito pequeno, afirmando que seu processo de aprendizagem:

(...) é evidência deste aprender sem ser ensinado. Seu aprendizado, inserido na performance dos adultos, realizou-se a partir do repertório do grupo e não resulta de algo especificamente elaborado, para iniciá-lo naquele fazer musical. Esta situação de aprendizagem é a mais comum no mundo congadeiro como pude observar em várias incursões (ARROYO, 1999, p.187).

Partindo destas observações, podemos inferir que processos de aprendizagem nem sempre são frutos do ensino, ao contrário, muitas vezes independem dele.

Aprender não é o produto de ensinar. (...) a educação formal opera com o pressuposto de que as crianças aprendem somente o que, quando e porque lhe ensinamos. Isso não é verdade. Está, de fato, muito perto de ser 100% falso. (...) Os aprendizes fazem aprendizagem. Os aprendizes criam aprendizagem (HOLT, 2006, p.179).

Entretanto, somos parte de uma sociedade em que termo ensino-aprendizagem é muito utilizado, como se os processos sempre coincidissem e compusessem uma relação de causa e

feito. Essa ideia revela uma cultura em que a aprendizagem é constantemente considerada resultado de atos de ensinar que partem de um (a) mestre, sendo invariavelmente dependente de processos de ensino, o que, como citado anteriormente, não é verdadeiro.

O termo ensino pode apresentar amplo significado:

A palavra "ensino", como a maioria das palavras de uso diário, não tem limites perfeitamente definidos. Um professor pode queixar-se com razão, dizendo: "Estou há seis meses a ensinar matemática a esta turma e os alunos ainda não aprenderam nada". (...) ensinar é ter como objectivo "promover a aprendizagem" mas não, necessariamente, alcançá-la. Contudo, um aluno dessa mesma turma poderia, com igual propriedade, descrever a mesma situação nos seguintes termos: "aquele professor não me ensinou nada". O que pressupõe que, se o aluno não conseguiu aprender, o professor não estava a ensinar, mas somente a "tentar" ensinar. O que quer dizer que ensinar significa umas vezes "visar promover a aprendizagem" e, outras, "conseguir efectivamente promovê-la", isto é, umas vezes refere-se a uma *tentativa*, outras vezes, ao seu *sucesso* (PASSMORE, 1980, p. 2).

Dessa forma, seja relacionado a uma tentativa de levar alguém a aprender algo ou efetivamente conseguir que esta pessoa aprenda algo, o ensino envolve sempre três elementos: aquele que aprende, aquele que ensina e o que é ensinado.

Já o processo de aprendizagem está relacionado a dois elementos: quem aprende e o que aprende. Ou seja, está ligado a processos internos do indivíduo que aprende com os conhecimentos e vivências que já possui. Por mais que o conhecimento venha do ensino ou do contato direto com determinado objeto ou experiência, a consolidação desse processo de aprendizado se dá internamente, do indivíduo com ele mesmo.

Se o ensino pode estar relacionado à efetivação ou não de um processo de aprendizagem, isso quer dizer que o processo de aprendizagem é independente do ensino, ou seja, pode ser gerado por este ou não.

A partir destas considerações, acredito que em determinadas situações, a melhor forma de fomentar um processo de aprendizagem pode ser não ensinando, ou seja, não interferindo diretamente nas ações e decisões da criança, respeitando o que ela estiver vivenciando ou propondo, seja na exploração de um objeto, na interação com outra criança ou com o espaço em que ela se encontra. Isso não quer dizer que o ensino não deva acontecer, mas que devemos estar atentos às necessidades da criança, às suas formas de interagir e ao seu contexto.

II. Aguçando a escuta: os encontros do Piá

É preciso descobrir novas formas de convívio, perspectivas de contato inteligente que resultem em verdadeiro ENCONTRO! Quem aprende, o que, com quem, onde?! A ALEGRIA é fundamental, im - pres - cin - dí - vel! Reconhecer-se CRIANÇA, afirmar a VIDA, BRINCAR... Este seria o chão, o começo... O resto?! Isto vem!

Lydia Hortélio

Em 2015 passei a atuar como artista Educadora de Música do Programa de Iniciação Artística, o Piá, na cidade de São Paulo. Fazer parte deste projeto me permitiu vivenciar processos de criação e aprendizagem em artes (incluindo a música), que tem como fio condutor a valorização dos modos de ser das crianças e a experiência estética. Desde então, venho mudando minhas concepções de infância, aprendizagem e ensino de arte bem como minha maneira de ensinar e fazer música com as crianças.

O Piá tem como proposta artístico-pedagógica despertar o interesse das crianças e adolescentes pela arte, promovendo o contato com este universo por meio de experiências estéticas. Os encontros se constroem considerando as interlinguagens artísticas, os processos criativos, e a criança como foco.

Inspirado na EMIA⁴ (Escola Municipal de Iniciação Artística), o Programa de Iniciação Artística foi criado em 2008 a partir de uma parceria entre Secretaria Municipal de Cultura e Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo. Ele acontece em vários espaços públicos da cidade, como Centros de Educacionais Unificados (CEUs), Bibliotecas, Teatros e Casas de Cultura, e atende a crianças e adolescentes de 5 a 14 anos em encontros semanais com duração de duas horas (para as turmas de 5 a 7 anos) ou três horas (demais faixas etárias).

As equipes são formadas por dois ou quatro artistas educadores de linguagens artísticas diferentes, sendo estas: música, dança, teatro, artes visuais e literatura. Estes artistas educadores (AEs) atuam sempre em dupla nos encontros com as crianças, promovendo e potencializando processos criativos.

O Piá tem como princípios a *ludicidade*, legitimando o brincar como cultura das crianças, a *experimentação*, valorizando a descoberta do mundo e de si pela experiência

⁴ A Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA) da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo foi criada em 1980 e se localiza no Jabaquara, dentro do Parque Lina e Paulo Raia. Suas propostas se fundam no respeito pelos modos de ser das crianças e na integração das linguagens artísticas teatro, dança, música e artes visuais.

estética, a *interlinguagem* e o *processo criativo*, como modo de conceber e fazer arte, a *temporalidade* como percepção e respeito aos ritmos e individualidades das crianças e adolescentes, encontrando “a pulsação capaz de abarcar as diferenças num espaço coletivo comum” (PIAPURU, 2013, p.17), o *pertencimento*, viabilizando o acesso à cultura e estimulando a participação ativa das crianças na comunidade, e as *ações compartilhadas*, para “a criação de agenciamentos em diferentes instâncias, que visam colocar em contato experiências geradoras de processos e não apenas de produtos culturais” (SÃO PAULO, 2018).

O programa acontece no contraturno escolar e não segue nenhum currículo específico do MEC. Os conteúdos e propostas artísticas se orientam a partir das necessidades e relações dos grupos de crianças e Artistas-Educadores.

Além das práticas artísticas com as crianças, são desenvolvidas, no programa, ações formativas para os Artistas Educadores que deles participam, como a Semana de Formação (ocorrida no início do ano e também no mês de julho, nas duas últimas edições de 2018 e 2019) e o Seminário “Processos Artísticos” com temáticas sobre arte e infância, aberto ao público em geral.

Encontrei no Piá um espaço muito diferente, no campo da arte educação, uma vez que o ensino não é o protagonista, ou seja, as crianças não estão lá para serem ensinadas em uma aula. O ensino acontece, porém não é o fio condutor do trabalho e tampouco se dá de modo unidirecional: crianças e adolescentes ensinam artistas educadores, estes, por sua vez, ensinam crianças e adolescentes, enquanto crianças e adolescentes ensinam seus colegas. O ensino está presente, mas não é propriedade dos artistas educadores e não é nosso foco, já que o objetivo é a construção coletiva dos processos artísticos, ou seja, ao invés de ensinarmos arte para as crianças, fazemos arte *com* elas.

As atividades são permeadas pelas linguagens artísticas e surgem conforme o processo que estamos vivenciando. Nossa função, como artistas educadores, é trazer referências para potencializar esses processos construídos com as crianças. Cada um “colabora” trazendo seu conhecimento, suas ideias e práticas para esta construção.

Como proposta artística que integra as linguagens, o Piá consiste em mais uma forma de produção de conhecimento em arte, que valoriza a complexidade das experiências sensíveis e os universos das crianças com suas subjetividades, simbolismos e visões de arte. No entanto não é um programa que pretende substituir o ensino específico das linguagens artísticas, considerando que cada uma tem suas especificidades, códigos e habilidades próprias a serem desenvolvidas.

Com o passar do tempo, no decorrer de minhas experiências no Piá, compreendi que a grande potência dos processos que eu havia vivenciado no programa não estava relacionada apenas ao conteúdo artístico desenvolvido pelos artistas educadores, mas sim à não segmentação dos processos de criação e aprendizagem, ou seja, seguindo um curso que é próprio do brincar das crianças (não fragmentado em disciplinas ou linguagens), preservando e valorizando as diferentes maneiras de expressão das crianças, seus tempos e interesses. A partir de uma escuta das crianças, o Piá propunha a elas espaço e tempo para “serem” o que elas eram, permeados por referências e ações artísticas, provocando grande interesse e envolvimento, o que se evidenciava não apenas pelas expressões delas como pelos relatos de suas mães e familiares.

Essa ideia está presente na fala da artista educadora Ana Cristina Anjos: “(...) acho que o Piá é um dos poucos locais na cidade de São Paulo em que a criança é de fato ouvida. Por isso o Piá se torna o local preferido das crianças que participam dele toda semana, devido a sua [sic] capacidade de escutá-los [sic] e entende-los [sic] como cidadãos” (QUESTIONÁRIO 1, Anexo I, p. 149).

Seriam estes *espaços*, em alguma medida, semelhantes aos que eu encontrava na infância em meu contexto familiar, quando me sentia livre e, ao mesmo tempo, instigada por fazeres artísticos do meu entorno? Esta era uma questão que me fustigava.

Apesar do horário e local previamente estipulados, o Piá oferece tempo para criar, observar, silenciar, brincar e lidar com necessidades e desafios de cada momento, não necessariamente previstos ou planejados. Um grande espaço-tempo para criação, o que em muito se diferencia da escola, lugar no qual geralmente passamos quase todo o tempo (com exceção do recreio) sendo direcionados, seguindo atividades programadas.

Considerando o Piá como campo fértil para escuta das crianças, escolhi analisar, nessa pesquisa, dois processos construídos pelas artistas educadoras (dentre as quais estou incluída) juntamente com as crianças, em que me desloquei da posição de adulto - que tudo direciona - para estar ao lado delas, colaborando em sua construção. Outro fator considerado na escolha foi a diversidade de elementos desenvolvidos nestes processos, como aspectos musicais e de outras linguagens artísticas.

Muito embora no Piá também ocorram propostas dirigidas e planejadas, o foco, nesta pesquisa, é o que se desenvolve a partir do *encontro*, observando e discutindo o que acontece quando escutamos as crianças.

Um belo dia e O ataque do bebê

Relatarei a seguir um processo vivenciado no Piá em 11 de outubro de 2018, na Casa de Cultura do Itaim Paulista, com crianças das turmas de 5 a 7 anos e de 8 a 10 anos.

Estávamos, crianças e artistas educadoras, terminando de ver uma exposição, da qual participamos com fotos e uma cortina de bonecos de papel, também constituída por maquetes construídas pelos alunos das escolas do bairro. Inicialmente iríamos subir para nossa sala; as crianças estavam espalhadas em pequenos grupos, que brincavam ou conversavam sobre coisas distintas. Em alguns momentos – como esse - durante os encontros do Piá, parecemos ficar em uma espécie de “lugar indefinido”, em que não estamos fazendo uma atividade proposta, mas estamos conversando, olhando algo, ou mesmo em silêncio, observando o que se passa. Em meu primeiro ano no Piá, estes momentos eram um tanto agoniantes para mim: eu tinha a impressão de que não estávamos fazendo nada, de que precisávamos “começar logo” algo e não percebia *o quanto já estávamos fazendo*. Levei um tempo para perceber a importância destes momentos e do que eles geravam: o contato entre as crianças e nós artistas educadoras, a escuta das falas e histórias que as crianças traziam, impressões sobre alguma atividade que acabava de terminar, brincadeiras que se iniciavam, um brinquedo que alguém trouxera, a contemplação e o olhar, enfim, para o que se passava naquele espaço. Todos estes elementos poderiam ser disparadores de ações em nossos encontros. No entanto, exigia, muitas vezes, desacelerar, observar, esperar, escutar. E também abertura e presença.

Estaríamos nós tateando nos caminhos para a experiência?

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2018, p.25).

E foi em um desses momentos, em que não tínhamos uma intenção ou proposta específica a ser desenvolvida, que este processo se deu.

Ícaro, então com 8 anos, sentou-se no chão e retirou de sua mochila um caderno de caligrafia já usado, mas com muitas páginas em branco, que havia ganhado de presente.

Conversando com uma artista educadora, a Gabi, ele resolveu criar e escrever uma música em seu caderno. E assim ambos começaram a pensar em possibilidades para a letra. Eu me aproximei e sentei perto deles. Ao ouvir um trecho da letra que haviam criado, cantarolei uma pequena melodia para ela. Outras crianças se aproximaram. Começamos também a produzir alguns sons com o corpo. As crianças davam sugestões, e nós, Artistas-educadoras também; muitas vezes todos falavam ou faziam sons ao mesmo tempo. E assim iniciamos a criação da letra e melodia para aquela música.

Algumas crianças, alheias à nossa criação musical, continuaram brincando nas maquetes. Conforme a letra ia sendo criada, Ícaro ia escrevendo em seu caderno, compenetrado e empolgado. Ele estava em processo de alfabetização na escola. Após algumas experimentações, resolvemos gravar a música.

Porém, antes da gravação, no meio da conversa e dos experimentos com o Ícaro, Júlia, de 5 anos, aproximou-se e pediu: faz de novo! (Referindo-se à percussão corporal que eu havia feito anteriormente). E assim ela começou a cantar um Rap⁵ juntamente com a percussão corporal que eu executava. Fiquei espantada com o ritmo, a escuta e as variações que ela fazia com as palavras naquela criação. O Ícaro disse que tocaria sua flauta: tirou uma flauta de papel feita por ele (provavelmente em sua casa), e começou a “tocar”, murmurando a melodia em tons agudos. Combinamos que ele começaria com a flauta, depois eu entraria com o acompanhamento (percussão corporal) e em seguida a Júlia com a voz.

Júlia foi improvisando uma letra que falava sobre não gostar de limpar a casa, cuidar do almoço, lavar a louça, cuidado, mãe, pai, bebê e ainda: “Eu odeio cuidar do bebê!”. E assim gravamos o rap, que foi nomeado pelas crianças de “O ataque do bebê”.

Depois de gravar o rap retomamos a criação inicial do Ícaro, nomeada “Um belo dia”. Combinamos que cada pessoa entraria com o seu som em uma determinada ordem, criando uma sobreposição. Ícaro cantava uma frase e ela era repetida pelo coro de crianças e artistas educadoras.

Seguem abaixo as letras das músicas, o manuscrito de Ícaro e a transcrição das composições que fiz em partitura:

⁵ A improvisação da letra com uma voz falada, com uma letra de protesto, privilegiando as variações rítmicas do texto, sobre uma batida realizada com percussão corporal conferiram à criação de Júlia as características do estilo musical denominado Rap.

UM BELO DIA

Ícaro: Um belo dia o Piá eu fazia

Coro: Um belo dia o Piá eu fazia

Ícaro: Na quinta eu chegava, na sexta eu ia

Coro: Na quinta eu chegava, na sexta eu ia

Ícaro: Um dia eu ia, um dia eu não ia

Coro: Um dia eu ia, um dia eu não ia

Ícaro: Um dia eu brincava, um dia eu mia

Coro: Um dia eu brincava, um dia eu mia

Figura 1 - Letra escrita pelo Ícaro em seu caderno

UM BELO DIA

$\text{♩} = 80$

Voz

Coro

Improviso Vocal

Percussão Vocal

Pote

Pé e Palma

Improviso vocal até o final

ti-que xi-que ti-que xi-que ti-que xi-que ti ti-que xi-que ti-que xi-que

Um be - lo di-a-o PI - Á eu fá-zi - a.

Um be - lo di-a-o PI - Á eu fá-zi - a.

ti-que xi-que ti ti-que xi-que ti-que xi-que ti ti-que xi-que ti-que xi-que ti-que

Na quin-ta cu che-ga-va na sex-ta cu i - a.

Na quin-ta eu che-ga-va na

ti-que xi-que ti-que xi-que ti-que ti-que xi-que ti-que xi-que ti-que

ti - que xi-que ti-que xi-que ti-que

Voz

Um di-a eu i - a um di-a eu não i - a.

Coro

sex-ta eu i - a. Um di-a eu i - a um

Perc. Voc.

ti-que ti-que xi-que ti-que xi-que ti-que ti-que xi-que ti-que xi-que ti-que

Pote

Pé e Palma

24

Voz

Um di - a eu brin - ca - va um

Coro

di - a eu não i - a.

Perc. Voc.

ti - que xi - que ti - que ti - que xi - que ti - que xi - que

Pote

Pé e Palma

27

Voz

di - a eu mi - a.

Coro

Um di - a eu brin - ca - va ou-tro di - a eu mi - a.

Perc. Voc.

ti - que

Pote

Pé e Palma

Link da música no SoundCloud:

<https://soundcloud.com/user-124954613/um-belo-dia/s-ouqutI>

O ATAQUE DO BEBÊ

*Todo dia que eu repito ô
Todo dia que minha filha não cuida
A minha mãe é muito folgada
Le va filha
Quando minha mãe
Pra cuidar do bebê, eu não dou nada pa ela
Ela não merece nada a aa
Ela é minha mãe, ela sim
Me pede pa fazer, e cuidar do almoço
Isso sim! Isso sim!
Eu odeio cuidar do bebê!
Todo dia que, minha mãe ela disse
Todo dia eu, vou cantar
Todo dia ela*, essa música
Vai existir* todo dia
Com a gente, vai a gente
O pai ou a mãe, te cuidar
Do bebê, é é é
Cuida do bebê
.....
.....
O bebê só dá trabalho
....*

Obs: As reticências representam as palavras que não foram por mim compreendidas na transcrição da letra da música.

Link da música no SoundCloud:

<https://soundcloud.com/user-124954613/ataque-do-bebe/s-Bu7iC>

Na transcrição musical abaixo, registrei a parte inicial de “Ataque do bebê”:

ATAQUE DO BEBÊ

$\text{♩} = 75$

Voz

Acompanhamento Vocal

Improviso

Percussão Corporal

6

Acomp; Voc.

Perc. Corp;

10 Falado

Voz

To-do di - a que eu re - pi - to - o To-do di - a que mi-nha fi-lha não cui-da

Acomp; Voc.

Perc. Corp;

12

Voz

A mi-nha mãe é mui-to fol - ga-da Le - va a fi-lha. Quan-do mi-nha mãe

Acomp; Voc.

Perc. Corp;

The musical score is written for three parts: Voice (Voz), Accompaniment/Vocal (Acomp; Voc.), and Percussion/Body Percussion (Perc. Corp;). The tempo is marked as quarter note = 75. The key signature has one flat (B-flat). The score is divided into three systems. The first system (measures 1-5) features a vocal line with a whole note rest, an accompaniment line with a half note rest and a melodic line starting on B-flat, and a percussion line with a half note rest and a rhythmic pattern of eighth notes. The second system (measures 6-9) continues the accompaniment and percussion lines. The third system (measures 10-12) includes vocal lines with lyrics. Measure 10 is marked 'Falado' (spoken). The lyrics are: 'To-do di - a que eu re - pi - to - o To-do di - a que mi-nha fi-lha não cui-da' in measure 10, and 'A mi-nha mãe é mui-to fol - ga-da Le - va a fi-lha. Quan-do mi-nha mãe' in measure 12.

15

Voz

Pra cui-dar do be-bê Eu não do na-da pra e - la E - la não me-re-ce na-da - a - a

Acomp;
Voc.

Perc. Corp;

17

Voz

E - la é mi-nha mãe E-la sim Me pe-de pra fa-zer E cui-dar do al-mo-ço

Acomp;
Voc.

Perc. Corp;

20

Voz

Is-so sim! Is-so sim! Eu o dei-o cui-dar do be-bê!

Acomp;
Voc.

Perc. Corp;

Após a gravação de “Um belo dia”, já era hora de encerrarmos o encontro, o que me deixou um pouco frustrada pois minha vontade era desenvolver outras ações de aprofundamento, como chamar outras crianças para interpretar as músicas, ouvir o que criamos e discutir, criar novos arranjos, escutar outras músicas que fossem de estilo semelhante, entre muitas outras coisas. No entanto, minha ideia era retomar posteriormente, de alguma maneira, nossas criações. Porém, isso não aconteceu, ao menos não como eu esperava.

Considero a criação destas duas músicas como parte de um único processo uma vez que ocorreu de maneira quase simultânea. Durante os experimentos sonoros de “Um belo dia”, Júlia improvisou o rap, criando letra e melodia, enquanto Ícaro improvisava com sua flauta e eu com a percussão corporal.

Diferentemente do improviso de Júlia, a música do Ícaro apresentou uma estrutura previamente organizada. Foi definido como começaríamos, a letra foi escrita antes da melodia, “ensaiamos” algumas vezes antes da gravação. Ele estava muito envolvido com a letra e é possível perceber que houve uma preocupação com a rima, o que gerou inclusive a inserção da palavra “mia” (aparentemente sem sentido em relação ao restante da letra), colocada ali para rimar com a palavra “ia”.

No encontro seguinte uma das artistas educadoras levou um tecido branco para fazermos uma ação de luz e sombra com as crianças e elas ficaram extremamente envolvidas, o que levou o encontro todo. A ação consistiu em colocar um tecido branco pendurado em uma sala escura e acender uma lanterna para que as crianças criassem com as sombras. Enquanto umas estavam fazendo as sombras com o tecido, outras crianças foram explorando sons, criando trilhas sonoras. Acredito que o desenvolvimento da criação e improvisação sonora com os sons do corpo teve sua continuidade nessa ação e não com a retomada das músicas, como eu havia imaginado. No entanto, as criações que integraram sons, movimentos e sombras foram muito ricas na variação e qualidade dos elementos apresentados. Assim, mesmo que não tenhamos retomado nossas criações como eu esperava, outros elementos que considero importantes foram desenvolvidos. Sobre momentos como estes, afirma Rocha:

Em minha prática com as crianças, observei como muitas vezes, quando pensava ter me afastado do planejamento *daquela aula*, acabava por encontrar uma oportunidade fértil em contemplar outros conteúdos importantes e que também compunham meu planejamento mais amplo (ROCHA, p.3, 2017).

Além disso acredito que, provavelmente, para as crianças, nossa criação realizada em 11 de outubro teve seu início, desenvolvimento e final naquele mesmo dia, uma vez que elas não fizeram nenhuma proposta relacionada àquelas músicas, retomando de alguma forma a atividade anterior, o que geralmente acontece quando para elas existe interesse em continuar fazendo algo iniciado ou realizado previamente ou quando a educadora promete uma continuidade e instiga com ideias e possibilidades de continuação.

No entanto, acredito que tenha sido um processo muito rico pois pudemos vivenciar a criação e improvisação musicais, a exploração de sons do corpo, a criação de uma letra, a prática da escrita (no caso do Ícaro, que estava aprendendo a escrever), o desenvolvimento da percepção musical, a experiência de criação coletiva, entre outros tantos elementos. Como afirma Brito:

A criação é um elemento fundamental ao desenvolvimento expressivo das relações que estabelecemos com o sonoro e musical. Por meio da vivência criativa e reflexiva que o trabalho favorece, o pensamento musical se fortalece, se amplia e se transforma de maneira ininterrupta, redimensionando continuamente as *ideias de música* (BRITO, 2019, p.76).

Os encontros no Piá não são sequenciais. Um mesmo “assunto” pode se desenvolver em vários encontros ou mesmo se encerrar em apenas um. No entanto, existe uma espécie de “cultivo” das relações nestes encontros, criando vínculos, estabelecendo limites, experimentando materiais, propondo ações e percebendo o Piá como um espaço criado por todas as pessoas que fazem parte daquele encontro. Todos podem propor, porém devem se comprometer com o grupo e participar das ações à sua maneira. E mesmo tendo espaço para tantos “sins”, não se faz somente o que se tem vontade. São linhas tênues entre propor e também escutar, pôr em prática suas ideias, mas também ouvir e colaborar com as ideias do outro, considerando inclusive que, estar aberto para às ideias do outro pode significar a transformação das minhas. Todos estes elementos levam tempo para serem desenvolvidos e são fruto de nossas presenças, físicas e subjetivas (no sentido de estarmos disponíveis emocionalmente e mentalmente para o outro e para o que se passa no momento).

Em sua dissertação de mestrado, Ana Cristina Rosseto Rocha, que atuou como professora da EMIA (que apresenta uma proposta semelhante à do Piá em alguns pontos, já citado anteriormente), chama esse tipo de trabalho com as crianças - guiado por um plano aberto aos acontecimentos - de “Pedagogia do Encontro” (2011, p.29). Este termo muito representa as ações que desenvolvemos no Piá, uma vez que remete a concepções e metodologias nas quais colocamos nossas referências e bagagens artísticas à disposição das trocas e acontecimentos que se dão no encontro entre pessoas, em determinado lugar, em determinado momento. Ou seja, a construção dos processos se dá a partir das relações.

Neste trecho do Ensaio de Pesquisa-Ação de 2015, descrevo minhas impressões iniciais sobre o encontro no Piá:

No meu primeiro dia no CEU Parque Bristol, perguntei para Andrea, a artista educadora (AE) que seria minha dupla e que estava no programa há algum tempo, como nomeávamos as atividades no Piá: aulas, oficinas, atividades... E ela respondeu: Chamamos de encontro.

Encontro: mal sabia eu a dimensão desta palavra no Piá e como ela me modificaria. Ao procurar pelo significado da palavra *encontro*, pude observar que ela possui várias definições, sendo utilizada em áreas diversas:

1 Ato de encontrar ou encontrar-se. **2** Choque, embate, encontrão, colisão. **3** Briga, recontro, duelo. **4** Jogo entre duas equipes. **5** Reunião de pessoas ou coisas. **6** Ponto em que uma pessoa se encontra com outra. **7** Junção de pessoas ou coisas que se

dirigem para o mesmo ponto ou se movem em sentido oposto. **8** Confluência de rios. **9** Obstáculo, contrariedade. **10** Pássaro canoro da família dos Icterídeos.

(Dicionário Michaelis)

É interessante como vários deles se aplicam a minha experiência no Piá. Entretanto, o que mais me chamou a atenção, por melhor definir nossos encontros, foi o termo *confluência de rios*. Obviamente, está sendo utilizado por mim de forma não literal, mas expressa exatamente minhas experiências neste ano com as turmas do CEU Parque Bristol.

Todas as terças, quartas e quintas-feiras, grupos formados por AEs e crianças, se encontravam para criar, viver novas experiências estéticas, brincar, fluir junto... Águas de diferentes rios que se encontravam trazendo seus diferentes elementos. Fluxos, movimentos, caminhos percorridos e a percorrer... Rios que se encontram e se misturam por momentos, criando infinitas possibilidades de cores, composições, velocidades, intensidades... (ANTONIO, 2015, p.1-2).

Fica evidente que desde meu ingresso no programa, em 2015, considero que o Piá seja espaço de encontro como gerador de potências, aprendizagens, experiências sensíveis, estéticas, de partilha, espaço para individualidades dentro de um grupo, espaço para ser, revelando, nas ações dos Artista-Educadores com as crianças, práticas que se relacionam a esta Pedagogia do Encontro.

Assim, naquele processo desenvolvido com Ícaro e Júlia, é possível identificar alguns elementos constituintes dessa pedagogia: o disparador inicial foi um caderno trazido por Ícaro, o que poderia ter gerado muitos outros desdobramentos, ou mesmo nenhum (se ele não encontrasse abertura para mostrá-lo e propor algo com ele, por exemplo). Houve uma escuta por parte de nós, artistas educadoras, que acolhemos a ideia de criar algo para ser escrito no caderno. A partir da ideia da criação da letra da música, outras crianças também se interessaram e vieram colaborar para o processo, gerando novos elementos, como o rap da Júlia. Crianças de diferentes idades e artistas educadoras acrescentando, cada uma à sua maneira, suas referências e ideias, vivenciando um processo que envolvia escrever, criar, ouvir, escutar o outro, observar sua ideia ser construída coletivamente. Assim, a partir daquele encontro, entre aquelas pessoas, naqueles momentos, considerando as possibilidades de cada um, foi possível desenvolver um processo de criação musical tão rico em vários âmbitos como os já citados anteriormente.

Quintás considera as pessoas e suas realidades como *âmbitos*, que seriam realidades dinâmicas aptas a estabelecerem trocas com outras realidades, podendo originar novas realidades. O encontro é fruto do entrelaçamento de âmbitos, que se enriquecem mutuamente (CAMARGO, 2007, p.114).

O conceito de encontro ultrapassa a mera proximidade ou justaposição de pessoas ou âmbitos, pois surge a partir de um campo de ação comum. Supõe vínculo, comunicação e cooperação. Nesses termos, o encontro promove enriquecimento,

crescimento e acréscimo, e sua experiência impulsiona e gera criatividade, por meio de interações com o real (CAMARGO, 2007, p.114).

Considerar uma Pedagogia do Encontro, nesta perspectiva, implica em reconhecer as possibilidades de criação e trocas de conhecimentos geradas pelo encontro, que fomenta o aprendizado de saberes de forma integrada, que relaciona, ao mesmo tempo, saberes, emoções, ideias, entre outros tantos elementos envolvidos.

Outro potencializador deste processo acredito que tenha sido o fato de estarmos em um quarteto de artistas educadoras. No Piá, para cada turma há sempre uma dupla de artistas educadores de linguagens diferentes. Naquele dia, como havíamos juntado as duas turmas da tarde (o que acontecia com frequência), foi possível que duas de nós nos concentrássemos na criação da música com as crianças que estavam envolvidas no processo, enquanto outras crianças continuaram brincando com os elementos da exposição das maquetes, imersas em outros processos (que não serão aqui discutidos por não serem o foco desta pesquisa) e não foram “obrigadas” a participar daquela criação musical. Considero isso algo importante porque, assim como as crianças que estavam conosco desenvolveram ações interessantes, as outras crianças, engajadas em outras ações, puderam dar seguimento às suas, contando com o suporte de outras artistas educadoras.

Sobre este trabalho em dupla, retomo este trecho de meu Ensaio de Pesquisa-Ação do Piá de 2015:

O encontro entre artistas educadores de diferentes linguagens é mais um elemento catalisador de possibilidades estéticas e criativas. Os olhares diversos das AEs traziam não apenas singularidades de cada pessoa, mas também de uma área de conhecimento artístico, o que ampliou a maneira de me relacionar com a criação, a brincadeira e o próprio fazer artístico. O trabalho em dupla é desafiador; muitas vezes os AEs não estão em sintonia ou seguem linhas de pensamento muito diferentes. Apesar disso, possibilitam a troca de observações sobre um mesmo elemento ou fato observado e uma variedade de intervenções poéticas, potencializando o encontro (ANTONIO, 2015, p.6).

Desenvolve-se, dessa maneira, um trabalho que tem espaço para e respeita ações individuais (porém não individualistas) e construções coletivas (porém não massificadoras ou obrigatórias).

MC Colchonete

No Piá “passamos pelo tempo” de muitas maneiras. Como não temos uma lista de conteúdos a cumprir, podemos escolher nossos ritmos e temas. Temos tempo para olhar, para escutar, criar, experimentar, conversar, brincar. Às vezes, em um só encontro, cabem muitas coisas distintas, como tocar instrumentos, construir uma pipa, brincar de “pega-pega gelo” e ainda tomar lanche sem pressa, dividindo nossas histórias com os amigos. Outras vezes passamos por aquele tipo de momento citado acima, tateando pelos espaços, ideias e acontecimentos, até que, sem percebermos, estamos criando algo, como uma música, e passamos o encontro todo em uma só proposta, que se encerra ali, sem a necessidade de “continuidade”.

Ou ainda deixamos o tempo passar enquanto nos demoramos na exploração e aprofundamento de um elemento ou assunto, levando vários encontros em um mesmo tema.

E assim se deu o caso dos colchonetes.

Era 2015, meu primeiro ano no Piá, no CEU Parque Bristol, em meados de agosto, quando descobrimos uma pilha de colchonetes. Eu logo pensei: “vamos fazer, neste encontro, uma exploração livre com os colchonetes e no próximo podemos criar propostas em grupos, construir cidades, criar sonorizações a partir de movimentos com os colchonetes, entre muitas outras coisas.” E listei várias propostas que poderíamos desenvolver usando os tais colchonetes já no encontro seguinte. Foi aí que me enganei...

O que se seguiu daí até novembro, quando o Piá se encerrou, gerou muitas reflexões sobre o tempo de criação e experimentação artísticas, o tempo das crianças e sobre nossas expectativas em relação a elas.

A partir do dia da descoberta da pilha de colchonetes, em todos os outros encontros posteriores, ao chegarem no Piá, as crianças logo perguntavam sobre eles. No entanto, as crianças não se envolveram com as proposições levadas por nós Artistas-Educadoras no encontro que se seguiu. Por mais que as ações propostas se utilizassem dos colchonetes, as crianças insistiam em fazer outros movimentos e experimentos com eles. Fomos percebendo que elas ainda estavam ávidas por explorar, à sua maneira, aquele material.

Os primeiros experimentos que as crianças fizeram se voltaram à ideia de escorregar com os colchonetes pelos espaços do CEU – talvez por um “convite” do amplo espaço - usando-os como trenós ou, digamos *floor board*, o que se estendeu por vários encontros. Elas encontraram diversas maneiras de fazê-lo: variando o local em que escorregavam, se pulavam

no colchonete para escorregar ou se pulavam escorregando com o colchonete, sentadas ou deitadas, enfim, muitas variações somente no quesito escorregar.

Então elas começaram a organizar essas maneiras de escorregar em sequências para a gravação de vídeos dessas *performances*, variando em momentos solo ou em conjunto e também combinações das duas maneiras.

Noutro momento, propuseram construções com os colchonetes, em que elas criavam casas, cidades, utilizando também outros materiais como mesas, cadeiras, cabos de vassoura, tecidos entre outros adereços estruturantes. Os colchonetes viravam até a mesa do nosso lanche.

Fui percebendo que muitas das ideias que eu havia tentado propor inicialmente até foram acontecendo, mas em um tempo bem diferente do que eu havia imaginado. As crianças continuaram por vários encontros somente nessa exploração inicial do colchonete, de maneira que propostas e interferências exteriores pareciam não fazer muito sentido. Era como se aqueles objetos já apresentassem uma infinidade de possibilidades no simples contato, na exploração direta, corporal, sem necessidade de insígnias verbais. Nós artistas educadoras, fomos acompanhando e fazendo propostas e sugestões. Ora brincando e experimentando com as crianças, ora observando, mas sempre disponíveis para construir junto e potencializar os processos, seja dando ideias, seja ajudando a amarrar um tecido (respondendo às necessidades técnicas, como na criação de um figurino ou cenário, por exemplo).

E os tempos de experimentação e criação com os diferentes elementos foram muito mais amplos do que eu imaginei, a princípio. Talvez por terem esse tempo as criações tenham sido tão variadas e originais uma vez que expressaram um longo trabalho de criação, que levou vários encontros. Trabalho este que instigou nas crianças a prática da pesquisa, do aprofundamento, da experimentação dos processos artísticos e também da autonomia.

Os colchonetes também viravam cenário para outras brincadeiras e criações, como o “Jornal do Piá” ou inspiração para o MC Colchonete.

Os colchonetes despertaram em João, que passou a se apresentar como MC Colchonete, a vontade de improvisar e criar músicas a partir das ações que iam se desenvolvendo, como este funk de sua autoria:

*No colchonete te te,
 no colchonete te te
 nós vai brincar
 no colchonete nós vai
 escorregar
 Nós vai mandar pra vocês
 E vocês
 mandar pra nós*

O funk do colchonete foi tocado e dançado com instrumentos, percussão corporal e ainda deu origem a outras formações que criavam músicas sobre o colchonete e também outros temas, como uma banda de rock com cabos de vassoura e tambores.

No mês de novembro realizamos o Encontro de Famílias, no qual a proposta era compartilhar processos vividos pelas crianças no Piá com seus familiares. Após um pequeno cortejo com instrumentos, cantando a música “Vem pro Piá”, composta pelas crianças, cada uma conduzia “seu adulto” de olhos fechados por um caminho de colchonetes. Ao chegar no final deste caminho, elas encontravam uma grande pilha de colchonetes, para construírem ou brincarem como quisessem com seus familiares. Foi um momento muito bonito, no qual pudemos observar o quanto havia sido importante para as crianças o tempo e a transformação de seu interesse pelos colchonetes em uma ação artística, compartilhada e “brincada” com as famílias.

Foi possível observar que as criações das crianças com os colchonetes foram ficando cada vez mais elaboradas no que se refere à variedade e qualidade de movimentos que executavam e às improvisações musicais que faziam (principalmente com gaitas). Na maior parte das vezes, as criações contemplavam diversas linguagens artísticas, englobando movimentos, sons, cenas, textos e materiais que potencializavam de maneiras diversas as ideias e os procedimentos artísticos e estéticos de criação.

Na brincadeira de uma criança, pulsam escolhas estéticas por formas, cores, texturas, ritmos e sons. Nela, tudo é possível e muitas coisas se dão ao mesmo tempo – sem que seja preciso escolher de modo definitivo. Isso também se dará em suas experiências com a arte, se puder transitar com liberdade pelo campo da estética – campo que não reconhece fronteiras, como a criança já sabe – e mergulhar no processo criativo, por todas as percepções e por todos os sentidos... (ROCHA, 2017, p.1)

Em meio a toda essa “mistura” de linguagens, eu me encontrava como Professora de Música, “recém-chegada” do ensino regular e das escolas de música, locais totalmente diferentes. Muitas questões me acometiam: será que estou oferecendo pouco às crianças? Eu não deveria propor mais? Estou no caminho?

Vindo dos meios e concepções tradicionais de ensino, somos acostumados à lógica de produção de resultados (como apresentações no final do projeto, exposição das criações, provas para verificação de nível). No Piá, a ênfase está nos processos. As exposições e apresentações também podem acontecer, porém somente se isso for parte do processo e vontade do grupo. Portanto, experiências como essa dos colchonetes, “brincando” e explorando um material livremente, deixavam-me inicialmente insegura.

Descobri na integração das linguagens uma grande potência na construção de processos artísticos com crianças por ser uma maneira de desenvolver a percepção e formas de expressão de modo não segregado, em sintonia com a maneira como aprendemos e nos relacionamos na vida. Confesso que em muitos momentos também senti vontade de direcionar para rumos diferentes daqueles que os processos tomaram, acrescentando mais referências e propondo ações musicais. Mas precisei reconhecer que muitas vezes, algumas de minhas expectativas e vontades não caberiam no processo em curso naquele momento.

Reitero que apesar de apresentar as interlinguagens como princípio, o Piá não tem o propósito de substituir os trabalhos específicos em cada linguagem uma vez que cada uma possui suas especificidades e técnicas que devem ser desenvolvidas. No entanto, é interessante refletir sobre como essa abertura, que remete a uma transversalidade na maneira de construir os processos artísticos, pode colaborar para uma aprendizagem que, antes até de conectar os saberes, não os segmenta, aumentando sua potência. Pois, como afirma Lydia Hortélio: “Partindo da inteireza, ou seja, de uma vivência unificada de corpo, música, palavra, ação e o outro, estaremos favorecendo, necessariamente, o exercício de ser Criança...” (2014, p. 282).

Pensando a transdisciplinaridade no desenvolvimento de processos de aprendizagem artística com crianças, relaciono-a com uma forma de resistência à segregação cartesiana de grande parte do mundo ocidental adulto e ao cuidado em permitir que as crianças possam vivenciar essa conexão (o que elas já fazem em grande parte do tempo) nas práticas educativas por nós desenvolvidas. Murray Schafer ilustra esse pensamento:

Para uma criança de cinco anos, arte é vida e vida é arte. A experiência, para ela, é um fluido caleidoscópico e sinestésico. Observem crianças brincando e tentem delimitar suas atividades pelas categorias das formas de arte conhecidas. Impossível. Porém, assim que estas crianças entram na escola, arte torna-se arte e vida torna-se vida. Aí elas vão descobrir que “música” é algo

que acontece durante uma pequena porção de tempo às quintas-feiras pela manhã enquanto às sextas-feiras à tarde há outra pequena porção chamada “pintura” (SCHAFFER, 1991, p.290).

Neste processo dos colchonetes, por exemplo, foi possível observar vários elementos musicais sendo desenvolvidos, como criação musical, exploração de timbres, sonorização de cenas e movimentos, entre outros, que aconteceram em consonância com a percepção e exploração do corpo e seus movimentos, e ainda com a exploração de outros materiais.

Como educadora musical, reconheço nestas experiências que vivi no Piá, outras maneiras de pensar a educação musical, nas quais, mais do que fazer propostas que explorem várias linguagens artísticas ao mesmo tempo (o que pode ser muito interessante também), o que se procura é desenvolver um olhar que considere as expressões do corpo, as materialidades e construções possíveis nos processos de aprendizagem musical, incentivando a manutenção e exploração dessas relações.

Considero ter expandido minha forma de me relacionar com as crianças e com os fazeres artísticos, ampliando assim minhas maneiras de escutá-las. E aqui encontro ressonâncias na fala da Artista-Educadora Ana Cristina Anjos: “Acredito que através desta escuta as crianças se sentem mais confiantes para experimentar a música de uma forma diferente. Ver novas formas de tocar, de ouvir, de discriminar de uma forma natural e interligada a outras linguagens (QUESTIONÁRIO 1, Anexo I, p. 150) ”.

Para ilustrar este pensamento, narro aqui um fato que ocorreu em uma aula de musicalização, em uma escola de música onde eu trabalhava. Certa vez, após tocarmos no piano “o som da chuva”, um aluno de três anos disse que precisava construir uma casa para se esconder da chuva. E foi o que fizemos. Normalmente a construção de uma casa com materiais de EVA, para muitos educadores musicais, pode ser desconsiderada em uma aula de música por não ser um “conteúdo” ou uma “técnica musical”. No entanto, permitir essa construção, naquele momento e contexto, representou dar curso àquela brincadeira na qual, para aquela criança, tão importante quanto explorar e criar os sons, era poder criar uma casa, explorando e criando com outros materiais.

Em muitos momentos, no Piá, também desenvolvemos ações específicas das linguagens, como quando nos concentramos na exploração de instrumentos e na criação musical por exemplo. No entanto, as possibilidades estão sempre abertas a comunicar a intenção daquelas crianças naquele momento e isto implica em, muitas vezes, “misturar” as linguagens artísticas.

É preciso atentar para o fato de que o trabalho de integração de linguagens que acontece no Piá é realizado por Artistas-Educadores que têm formação e experiência artística e

pedagógica em sua linguagem. E a isso também pode ser atribuída grande parte da qualidade estética dos processos do Piá, uma vez que os Artistas-Educadores trazem como referências para a construção dos trabalhos, vivências artísticas, tendo experiência com técnicas e a expressividade próprias de cada linguagem. Ou seja, esta integração de linguagens não pode, em nenhum momento, ser comparada à polivalência tão criticada no meio da Arte Educação, sobretudo no contexto da precária formação de professores em geral.

Ressalto, ainda, que grande parte da potência do programa se dá pela resistência e dedicação destes artistas-educadores uma vez que muitas são as precariedades que enfrentamos, como a falta de materiais, a ausência de suporte para lidar com casos de crianças que se encontram em risco (violência, abuso sexual por exemplo), a falta de apoio e diálogo com a gestão de muitos dos equipamentos que recebem o programa, a descontinuidade do programa (o edital acontece anualmente e as atividades se interrompem em novembro e retornam, geralmente, em abril ou maio), a precariedade dos contratos de trabalho, entre tantas outras questões que em muito afetam o desenvolvimento das ações com as crianças.

III. Revisitando a escola

Em 2014 atuei como professora de Arte no Fundamental I, na rede municipal de Tambaú, interior de São Paulo. Foi uma experiência intensa e complexa, uma vez que, em meu entendimento, a disciplina de Arte tem por principal função, além do desenvolvimento de técnicas, ampliar a percepção e a sensibilidade. Para tanto é fundamental conhecer os alunos e desenvolver os conteúdos considerando suas subjetividades, algo extremamente desafiador em aulas de 50 minutos e turmas de aproximadamente 30 crianças.

A interferência no espaço da sala de aula, rompendo a lógica das fileiras, fazendo uma roda com cadeiras, ou simplesmente afastando-as para abrir espaço, já tomava um tempo considerável, além do tumulto que muitas vezes causava entre as crianças. Algumas vezes também saíamos da sala, mas confesso que não o fizemos muito.

Muitos processos ocorridos ali também me permitiram observar trocas de saberes e a ampliação das percepções, concepções e formas de expressão das crianças, o que muito me alimentou como educadora. Eu acreditava que, ali, meu trabalho estava focado nas crianças e que eu dava espaço para suas expressões. No entanto, quando, na sequência, entrei no Piá, percebi que minha escuta em relação às crianças ainda era muito limitada. O pensamento que

mais me ocorria na época sobre essas experiências anteriores era: “Eu “achava” que escutava as crianças... E realmente, dentro daquela instituição em que eu me encontrava, aquela escola pública em Tambaú, elas tinham um espaço um pouco maior em minhas aulas, o que, no entanto, percebi estar aquém de uma verdadeira escuta das crianças.

Apesar de procurar abrir espaço para as colaborações dos alunos e desenvolver atividades que incentivavam a criação e a improvisação, a maioria das ações eram sempre dirigidas, do início ao fim. Os corpos permaneciam, em várias atividades, dentro da sala, em muitas até, sentado na cadeira. Além do que, eu me colocava como alguém que deveria trazer atividades *para* as crianças, de forma geral “cuidando” para que tudo corresse bem, e não fazendo arte *com* elas, ponto este que descobri ser crucial em ações pedagógicas relacionadas ao fazer artístico. Resta ainda dizer que muitas vezes fui guiada pelo grande imperativo da escola: a manutenção do controle.

O Piá me proporcionou um aprofundamento dessa escuta que eu almejava. Compreendi que ela envolve percepções e concepções em vários âmbitos, como a percepção do corpo, a escuta da fala, percepção dos diferentes estados emocionais, o saber quando interferir diretamente, o saber silenciar, a presença, entre outros elementos que serão discutidos no Capítulo III. Acredito que passei por mudanças profundas na maneira de perceber as crianças e, ao aprofundar a pesquisa sobre a escuta dos educadores nos processos de educação musical, senti que seria necessário revisitar a escola pública, espaço ao qual grande parte das crianças tem acesso, responsável pela formação das mesmas e onde elas passam uma parte considerável de seu tempo.

Em “Educação como prática da liberdade”, escrito em 1967, Freire discorre sobre o sistema educacional dominante em muitas escolas brasileiras. Suas palavras permanecem ainda atuais:

Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (FREIRE, 1967, p.97).

Os conteúdos, sempre previamente elaborados e sem a participação das crianças, metodologias que privilegiam a transmissão de saberes do professor para os alunos por aulas apenas expositivas sem espaço para o diálogo, formas absolutas e genéricas de avaliação do trabalho realizados (provas), entre outros elementos, compõem grande parte do cenário escolar que privilegia a repetição de conteúdos, a competição e a adequação a um sistema ao invés de

promover o desenvolvimento de sujeitos críticos, conscientes do seu contexto histórico e sociocultural e de sua capacidade de modificá-lo.

Assim, a escola, compreendida por muitos como sinônimo de educação, constitui-se de maneira conteudista, “formando” indivíduos repetidores de conhecimentos segregados e desconectados entre si e com a realidade por eles vivenciada. Esses conteúdos, saliento, o que é ainda mais grave, nem sempre são de fato apreendidos pelos alunos, que muitas vezes nem compreendem o que está ocorrendo na sala ou qual conteúdo está, supostamente, sendo ensinado.

No contexto destas escolas se insere o educador musical, atuando geralmente na disciplina de Arte ou nos contraturnos. A arte, configurada no sistema conteudista, torna-se repetição de métodos prontos, sejam eles musicais ou de outras áreas, com pouco ou nenhum espaço para criação e discussão, e quando há algum material de apoio, por melhor que seja, não supera as deficiências da formação do(a) professor(a).

Deixando de considerar o cerne da atividade artística - a ação criadora - os trabalhos artísticos nas escolas podem perder sua potência ao se tornarem mais uma ferramenta de massificação utilizada para a repetição de modelos, na prática reforçando relações pedagógicas pouco profícuas.

Apesar de ter como público as crianças, grande parte das escolas parece não considerar suas peculiaridades. Estes apontamentos ressoam na fala da Arte-educadora Daniela Bonafé, segundo a qual escutar as crianças nas escolas é uma forma de:

legitimar o espaço que deveria ser delas na escola e não é, é dar oportunidade para protagonizar, é valorizar suas vivências e histórias (inclusive história de vida), é estar próximo e presente na escuta, é dar oportunidade para se reconhecer nos outros e em suas histórias a partir da prática da escuta, é deixar que criem sentidos para o que falam porque existe espaço também para se ouvirem, é momento para serem apreciadas suas palavras e também por vezes problematizadas, é deixar que sejam elas mesmas (QUESTIONÁRIO 3, Anexo I, p.154).

Dessa maneira, é de extrema importância refletir com relação a processos que considerem escutar as crianças dentro da escola. Para tanto desenvolvi cinco encontros semanais com a turma do 3º ano D da E. E. Francisco de Assis Reys, localizada em São Paulo, no ano de 2018, nos quais meu principal objetivo era fazer música com elas, observando como essa escuta poderia se dar e o que poderia gerar em termos reflexivos no que se refere a processos de ensino e de aprendizagem musical das crianças envolvidas.

A E.E. Francisco de Assis Reis foi escolhida por ser uma escola pública próxima de minha casa. A coordenadora da escola bem como a diretora foram muito receptivas e demonstraram interesse na pesquisa, o que permitiu que logo déssemos início aos encontros.

Procurei perceber os conceitos de música dessas crianças e a partir deles desenvolvemos algumas práticas musicais. Os encontros foram registrados em diário de campo e gravação de áudio. A intenção era observar e pensar de que maneira pode ocorrer a escuta dessas crianças, considerando suas bagagens e interesses, e visando a processos de construção de conhecimento musical neste local, uma escola pública com suas complexidades múltiplas.

O objetivo, aqui, é colaborar para essa discussão, ciente de que não pretendo abranger toda sua amplitude e os incontáveis desdobramentos, tendo em vista que cinco encontros são incipientes para dar conta de questões tão complexas referentes à educação musical em ambiente escolar. Além disso, reconheço o fato de que, apesar de ter tido uma breve experiência como professora de Arte na rede pública, não atuo como tal no momento, o que torna a minha visão limitada, restringindo-me por isso ao papel de observadora e pesquisadora.

Tive uma especial preocupação em não chamar os encontros de *aulas* de música porque este termo evoca alguns dos significados abaixo, retirados do dicionário Michaelis (AULA, 2015) e que eu preferia evitar, pelas razões filosóficas e pedagógicas já apontadas:

1. Explicação proferida por um professor, dirigida a alunos, em um estabelecimento de ensino, e versando sobre um determinado assunto.
2. Atividade de ensino, contando com a presença de aluno e professor; lição de uma disciplina.

O ensino poderia acontecer em nossos encontros, porém não seria o foco. Minha intenção era fazer música com as crianças ampliando suas percepções musicais por meio da construção colaborativa com intercâmbio de conhecimentos ao invés de apresentar lições didaticamente organizadas e fechadas. Porém eu não sabia como isso se daria. Obviamente meus disparadores lançavam e sugeriam caminhos, mas segui-los ou não e onde dariam, eu não poderia prever. Os conteúdos a serem trabalhados também não foram todos pré-definidos, pois a ideia era que fossem fruto dos interesses e necessidades da turma. Somente alguns disparadores iniciais, relatados abaixo, foram elaborados previamente.

A proposta era deixar espaço para os entre-lugares que brotam nas atividades, nas ações e nas interações com os conteúdos: uma nova ideia, um acontecimento, um gesto, uma palavra com um amigo, entre outras possibilidades que permeiam as relações humanas, para que o processo fosse criado conjuntamente com as crianças. A partir de um disparador musical (um

som, um instrumento, uma música, uma pergunta, uma palavra, etc.), poder observar quais deslocamentos ou construções eles provocariam, sem ter como objetivo o aprendizado de determinado conteúdo ou técnica.

1º Encontro: A “Música do Marcos escrevendo”

Iniciamos nosso encontro conversando sobre o conceito de pesquisa e se elas concordariam em participar da pesquisa que eu estava desenvolvendo. Após uma apresentação das crianças cantando e tocando seu nome com o pandeiro, lancei a seguinte questão para a turma: Onde está a música na sua vida?

Minha intenção era compreender seus conceitos de música e observar quais eram os momentos em que elas se consideravam produzindo/ouvindo/criando música; e a partir disso, fazer e criar música com elas.

As respostas foram: na igreja, na escola (provavelmente se referindo àquele momento em que estávamos cantando e tocando), “dentro do fone de ouvido”, no chuveiro, no celular, na sala de música, “eu canto, professora”, entre outras.

Em seguida, pedi que elas se dividissem em grupos e que cada grupo criasse a sua música, como uma espécie de resposta sonora à pergunta por mim lançada.

Este exercício de criação nos grupos foi um tanto tumultuado. Cada grupo tinha de sete a dez crianças; todos queriam falar ao mesmo tempo, querendo fazer imperar sua sugestão. No entanto, aos poucos, era possível observar algumas ideias se organizando. Neste ponto, fiquei tranquila. Sei que o trabalho em grupo pode ser um exercício complexo. Depois de algum tempo, os grupos apresentaram suas produções.

O primeiro grupo fez poucos sons e vários gestos. As outras crianças tentavam adivinhar o que eles estavam fazendo. Após várias tentativas frustradas de respostas da turma, o grupo revelou o que faziam: “o Marcos escrevendo”. Perguntei se eles se referiam a uma música do Marcos escrevendo e eles disseram que sim. Além de sons que faziam escrevendo com o giz na lousa, começaram a cantarolar: “O Marcos tá escrevendo...”.

O segundo grupo fez sons com a boca (ssshhhhuuuu). Este grupo estava organizado e produziam um efeito sonoro mais homogêneo. As outras crianças adivinharam facilmente: “som de chuva! ”

No terceiro grupo, uma menina começou a cantar uma canção estalando os dedos enquanto outras crianças, inclusive as que não faziam parte do grupo, acompanharam batucando nas carteiras. Fiz um comentário, após o término da apresentação deste grupo dizendo que eles haviam criado um acompanhamento para voz com um “tambor de carteiras” e um “reco-reco de cadernos”, (ideias que as crianças retomaram nos encontros posteriores). Essa mesma menina, ao final da sua música, pediu para criar uma coreografia.

No final do encontro, ao contarem para a professora da turma o que havíamos feito, uma menina comentou empolgada que havíamos criado “a Música do Marcos escrevendo”.

Refletindo posteriormente sobre essas experiências com as crianças, percebi que, apesar de possivelmente considerarem como música o conceito tradicional de sons estruturados pelo conjunto melodia, ritmo e harmonia com instrumentos mais comuns em nossa cultura ocidental (o que ficou evidente pelas respostas à questão), no momento em que elas se propuseram a criar a composição, produziram sons na lousa, com o corpo, com a voz e com as carteiras; e também chamaram essa produção de música.

Este pequeno exemplo nos traz pistas sobre o que pode significar o fazer musical para essas crianças: desde produzir sons com o corpo e com objetos cotidianos de forma não organizada até cantar uma canção com um acompanhamento rítmico definido.

Seus gestos musicais, neste primeiro encontro, revelaram-se curtos (não permaneciam muito tempo produzindo um mesmo som) e de caráter exploratório (a cada som que faziam ficavam afoitos, querendo mostrar sua “descoberta”). Os sons eram descobertos em uma brincadeira que envolvia movimentos, que se transformavam em outros gestos, que se tornavam novamente som. Um fazer não linear pautado por uma série de inter-relações reflexivas.

Ao analisar as ideias de música das crianças, a educadora musical Teca Alencar de Brito (2007) afirma que seus fazeres musicais, constituídos de sons do corpo, sons vocais, canções que elas criam, toques e movimentos que imitam os instrumentos musicais, exploração sonora de objetos diversos, revelam-se como a expressão sonora de seus pensamentos e sentimentos bem como de suas maneiras de observar, imitar e compreender o mundo. Independente de frequentarem aulas de música ou não, as crianças têm maneiras próprias de se expressar por meio de sons e de se relacionar com o universo sonoro que as rodeia. No entanto, muitos espaços destinados à formação musical trazem como premissa a repetição de modelos e o desenvolvimento de conteúdos que elegem, de forma geral, a música tonal tradicional como único caminho a ser percorrido pelo aprendiz, desconsiderando a diversidade de conceitos e expressões musicais de outras culturas, épocas e também das próprias crianças.

Mas o brincar musical da criança, forma de experienciar, de desenvolver recursos e de construir conhecimentos, pode se enriquecer e assumir maior significado se o verdadeiro e efetivo *fazer musical* da infância está presente no espaço escolar. No entanto, se as crianças tendem a ser inventoras (de músicas, inclusive), os sistemas educacionais e a própria sociedade, como um todo, ainda não estimulam ou valorizam tais atividades como deveriam. (BRITO, 2007, p.69).

Ao sair deste primeiro encontro, apesar de minha intenção de dar espaço para as crianças e suas ideias, todas as ações foram propostas por mim. Talvez por estar afastada da sala de aula da escola há algum tempo e ter como referência o Piá, tive a sensação de que o encontro teria sido demasiado dirigido. Acredito que esta sensação de direcionamento excessivo tenha se dado em parte pelo tempo (50 minutos) que me pareceu curto (me vi “acelerando” as crianças) e também pela agitação das crianças, que estavam empolgadas, fazendo sons ininterruptamente e sem se escutar umas às outras. Em um dado momento, cheguei mesmo a dizer: “Gente, quem não quiser ouvir a criação do grupo agora vai precisar sair, porque estão fazendo muito barulho”, postura essa que não me agrada muito e que acredito que deve ser utilizada somente em último caso e como último recurso (entendendo que há muitos outros recursos para que as crianças se ouçam).

No entanto, por não conhecer as crianças e me encontrar em um contexto escolar, elaborei as propostas com o objetivo de conhecê-las. Assim, apesar das ações terem sido por mim dirigidas, o fato de querer perceber as ideias de música das crianças já era uma forma de escutá-las.

2º Encontro: Podemos inventar uma música!

No segundo encontro com as crianças na E.E. Francisco de Assis Reys, após relembrarmos o que havíamos feito na semana anterior (o que já se transformou em uma exploração interessante de sons, pois elas falavam ao mesmo tempo em que faziam os sons descobertos), numa espécie de contrapartida ao meu hiperdirecionamento do primeiro encontro, lancei para as crianças a seguinte questão: O que podemos fazer hoje? Meu intuito era conhecê-las e observar seus gostos e preferências, bem como pesquisar que expectativas elas tinham para aquele encontro nomeado pela professora da turma como “Projeto de Música”. Dentre as muitas possibilidades, uma delas respondeu: - Podemos inventar uma música! E cada uma começou a produzir sons com o corpo, todos ao mesmo tempo.

As crianças estavam muito ansiosas e não se ouviam. Portanto, propus a brincadeira do “Siga o mestre” para que elas pudessem ouvir os sons de cada um e experimentá-los. Feito isso, nos dividimos em grupos para a criação da música.

Em suas criações, apresentadas no final daquele encontro, foi possível perceber que elas reuniram elementos (sons do corpo) que haviam descoberto (a possibilidade de fazer sons com o que tivessem à disposição) e outros trazidos à tona pelas provocações que aquele espaço, o pátio, incitava (diferente da semana anterior em que o encontro ocorreu na sala de aula).

A criação musical de um dos grupos pôde ilustrar essa relação entre música, corpo e movimento nos fazeres musicais das crianças. A “apresentação” se iniciou com duas meninas correndo pelo pátio, percorrendo um grande círculo. Ao voltarem ao ponto inicial, faziam alguns movimentos (como virar estrelinhas) enquanto outras crianças do grupo faziam sons.

Ao final da apresentação do grupo, questionei se estes movimentos iniciais foram feitos em razão dos sons que produziam (os passos) ou pelo movimento em si. As crianças responderam que os movimentos foram criados devido ao som que produziam. Independentemente de que elas tenham pensado nesta questão ou não na hora de organizar sua proposta, quando requisitados a criar sua música, a criação do grupo se compôs também por movimentos.

E estes movimentos específicos, compostos pela corrida que percorria o espaço amplamente, poderia demonstrar, para além da ação musical, uma necessidade de movimento daqueles corpos que permanecem sentados em cadeiras durante, em média, quatro horas por dia, o que é fruto de uma supervalorização das atividades que privilegiam um intelecto desconectado do corpo, aliadas a uma disciplinarização dos corpos, como afirmam Simão e Rocha (2007): “(...) no imaginário educacional, é consenso a ideia de que a socialização deve contribuir para que ele seja contido, educado, disciplinado para, em uma visão adultocêntrica, chegar aos padrões de comportamento corporal dos adultos”.

Incentivar essas relações e criações buscando não “silenciar” os corpos das crianças implica em respeitar as relações que elas estabelecem com os mesmos, explorando suas possibilidades na construção de seus processos de aprendizagem.

O espaço provocou a experimentação de novos movimentos, gestos e sons, o que ficou evidente em alguns grupos, quando eles colocaram “corridas”, estrelinhas e outros movimentos amplos em suas músicas, afetando também as sonoridades produzidas. Assim como as relações entre as crianças, o espaço pode afetar ou ser outro disparador de processos de aprendizagem. Dessa forma, os direcionamentos e estímulos oferecidos pelos professores sempre estão em relação com estes ou ainda outros disparadores, que devem sempre ser considerados na

observação de propostas ou de construção processos de aprendizagem. “O espaço não é neutro. Sempre educa. Resulta daí o interesse pela análise conjunta de ambos os aspectos - o espaço e a educação -, a fim de se considerar suas implicações recíprocas” (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p.75 apud ASSARITTI, 2015. p.95).

Ao questionar as crianças sobre o que faríamos naquele encontro, lancei-me a uma incerteza. As respostas poderiam ter sido as mais diversas possíveis, e seguir o que elas escolheram, naquele momento, levou-nos ao desenvolvimento de um fazer musical interessante que lhes possibilitou uma vivência construída com elas. Não foi simples: levou tempo, em alguns momentos umas dispersavam, outras falavam muito. Discutimos vários pontos até chegar em um acordo quanto às maneiras como faríamos a música. Mas acredito que esta construção seja um exercício potente, que as coloca em um lugar de não passividade, uma vez que construir ideias e tomar decisões coletivamente exige diálogo, paciência, escuta, trabalho.

O desenvolvimento da capacidade de diálogo é de extrema importância, pois permite a ampliação de trocas com o outro em procedimentos de escuta e criação constante. Como potência do *encontro* entre pessoas, é um exercício de respeito e construção coletiva e humanizante, na medida em que permite ao sujeito expressar suas ideias, perceber o outro e criar com ele. É uma forma de observar e problematizar a realidade para então modificá-la.

Durante esse segundo encontro na escola, para chamar as crianças que estavam espalhadas pelo pátio, improvisei com um pífano. Rapidamente elas se reuniram à minha volta, inicialmente escutando, atentas. Em seguida, começaram a acompanhar batendo palmas. Quando, mais tarde, no mesmo encontro, cada grupo criou sua composição com os sons do corpo (atividade por eles sugerida), uma menina pediu que eu fizesse parte do grupo tocando o pífano. Vivenciamos ali um momento em que fizemos música juntas, no qual ela e as outras crianças do grupo desenvolviam sua escuta, percepção, praticavam a percussão corporal e, principalmente, o prazer em fazer música.

Em vários momentos durante os encontros musicais vivenciados com as crianças na E. E. Francisco de Assis Reys, pude observar o quanto as crianças podem ser afetadas pelo próprio fazer musical, ou seja, a vivência da música em si, a experiência do sonoro. Minhas “chegadas” aos encontros se davam pela realização de alguma performance musical que já poderia servir como disparador, a partir do qual o encontro poderia se desenvolver. Dessa maneira eu me colocava como professora-artista, em ação na busca por fazer música com as crianças.

3º encontro: A música do Diego

Adentrei a sala cantando o samba “Peixe com coco”, de Alberto Lonato, Josias e Maceió do Cavaco, tocando agogô. As crianças novamente começaram a produzir sons nas carteiras, cadernos, palmas, entre outros. Aprenderam o refrão facilmente e logo estavam cantando junto.

Após esse primeiro momento, cantando e tocando, algumas delas disseram já conhecer aquele instrumento. Um menino disse que seu pai tocava samba em um barzinho e por isso já havia tocado um agogô. Iniciamos, então, uma conversa sobre samba. Um outro menino disse que conhecia aquele instrumento da capoeira, o que ampliou a discussão incluindo elementos e instrumentos da capoeira.

Como nos encontros anteriores as crianças se mostraram envolvidas com as criações, utilizando sons do corpo, resolvi levar para este encontro um vídeo da música Sambalelê, do grupo Barbatuques. Inicialmente coloquei o áudio. Após escutarmos e debater um pouco sobre que sons seriam aqueles, assistimos ao vídeo.

As crianças ficaram muito empolgadas, procurando imitar alguns sons e gestos de percussão corporal que viram no vídeo. Eu disse que se alguém quisesse se levantar para dançar poderia ficar à vontade, o que muitas delas fizeram.

Descemos novamente para o pátio, onde continuamos a conversa sobre o grupo Barbatuques e experimentamos mais alguns sons de percussão corporal que eles produziam no vídeo.

Um pouco antes de iniciarmos uma atividade que eu havia proposto na sequência, um menino disse: “O Diego escreveu uma música, que inventou, no caderno dele!” Diego foi então buscar seu caderno e mostrou uma letra da sua música. Mostrei os instrumentos que eu havia levado. Ele cantou e escolheu o pandeiro para se acompanhar. Ouvimos a música do Diego, conversamos sobre ela, sobre o conceito de “compositor” e fizemos um arranjo para ela.

As crianças ficaram ansiosas para tocar os instrumentos. Então fomos “passando” eles pela roda. Com o pandeiro, toquei novamente a música “Peixe com coco” e, as crianças que estavam sentadas foram se levantando, tocando os instrumentos, batendo palmas, cantando e sambando. A sensação era de uma deliciosa roda de samba que surgiu, sem palavras de direcionamento, apenas pelo estímulo da música e pelos movimentos das crianças. O tocar levou a roda – experiência estética onde eles tocavam e cantavam – e essa “roda” extrapolava a ação pedagógica, constituindo-se como ação artística; mais do que alunos realizando uma atividade didática para o desenvolvimento de seus processos de aprendizagem, havia ali sujeitos fazendo música e se expressando artisticamente. Este fato me fez recordar a fala de Ana Mae

Barbosa no Congresso “O que a Arte ensina a quem ensina Arte”, realizado na Unicamp em 2014: “Nada pode ensinar mais sobre arte do que a própria arte”. Ou seja, mais do que qualquer ação didaticamente organizada é necessária a vivência artística, seja vendo, ouvindo, executando ou criando arte.

Como o encontro já chegava ao final, subimos para a sala onde perguntei para a professora da turma e para o próprio Diego se eu poderia gravá-lo cantando. A professora pediu que a gravação ocorresse ali mesmo para que as outras crianças pudessem ver. Ele escolheu duas amigas para tocar junto com ele. Ao final da gravação, perguntei como havia surgido nele a ideia de criar aquela música. Ele disse que a Valentina (colega de sala) havia falado que eu iria no outro dia, ou seja, que teríamos encontro. Então ele resolveu criar uma música e anotá-la no caderno.

A professora da turma me contou que eles têm um projeto que se chama “Baú de histórias”, no qual as crianças criam suas histórias e escrevem (o que poderia explicar a iniciativa do Diego) e que gostaria de colocar as letras de música criadas pelas crianças no baú também. Todos acharam uma ótima ideia.

E, ainda, no encontro seguinte, outras crianças trouxeram letras de músicas escritas em seus cadernos. Processos desenvolvidos a partir de uma pequena fala que foi *escutada* e trabalhada, mesmo com o risco implicado de não seguir o planejamento.

4º Encontro: Um certo caos

Atendendo a um pedido das crianças, levei para este encontro o violão. Ao chegar na sala, iniciei tocando neste instrumento novamente a música “Peixe com coco” e também “Sambalelê”. Eles acompanharam batendo os pés, as mãos e depois, por uma sugestão minha, bateram as mãos na boca semi-aberta. Chegamos a um resultado sonoro interessante, onde se ouvia a percussão corporal, as vozes das crianças e também o violão.

Desta vez Wendy trouxe sua música preferida escrita no caderno. Sabrina trouxe uma música criada por ela, também anotada em seu caderno. Wendy cantou um trecho para a turma. Já Sabrina não quis cantar a sua, somente mostrou a letra.

Como na semana anterior havíamos tido pouco tempo para explorar os instrumentos que eu havia levado e as crianças demonstraram ter gostado bastante, resolvi distribuí-los novamente depois dessa conversa inicial sobre as músicas levadas pelas duas meninas.

As crianças estavam sentadas em roda e assim distribuí alguns instrumentos que havia levado. O número de instrumentos era menor do que o número de crianças, o que implicou em fazermos um revezamento. Para isso, geralmente combino com elas algumas regras. No entanto, resolvi, neste dia, deixar que elas trocassem de instrumento com os amigos da maneira como decidissem. As crianças estavam muito empolgadas e cada uma descobria uma forma diferente de explorar o instrumento em suas mãos.

Angustiada com o pouco tempo restante no encontro, passei a dar vários comandos para o grupo, tentando aproveitar as ideias de todas as crianças, uma após a outra, pedindo para que elas trocassem de instrumento várias vezes. Nenhuma das ideias pôde ser experimentada de maneira satisfatória por um tempo considerável, ou seja, passamos a realizar uma atividade após a outra rapidamente, com pouco aprofundamento.

Naquele momento, em minha busca por escutar as crianças, acabei querendo mostrar o que todos faziam, mas acabamos não realizando nada coletivamente; houve ao mesmo tempo um excesso e uma falta. Uma escuta ou leitura mais atenta das crianças *nesse momento* poderia ter me indicado permitir que cada uma explorasse à sua maneira e no seu tempo, de forma que não seria (ou não teria que ser) um momento de atividade coletiva.

Fui tomada por um sentimento de confusão e acredito que o mesmo se deu com as crianças. Algumas dispersaram, outras ficaram ansiosas por tocar os instrumentos que ainda não haviam tocado. Uma espécie de “caos” se instaurou (ao menos de meu ponto de vista), levando-me a um sentimento de frustração.

Nesse momento, chegou a professora regular da turma, questionando-me porque algumas não estavam fazendo o que as outras estavam. Respondi que elas preferiam observar ou não estavam com vontade. A professora disse que então as levaria com ela para que não influenciassem as outras (causando uma possível dispersão geral na turma), ao que eu discordei, respondendo que essa observação também poderia ser uma forma de participação. Christopher Small amplia as formas de engajamento musical, preferindo chamar a música de *musicking* (o musicar), considerando inclusive a observação e a escuta (entre tantas outras formas), como as realizadas por uma plateia ou por quem prepara o palco, como uma ação que também compõe o ato musical (1987).

Nesse sentido, aquela situação incitou várias questões: como administrar e realizar atividades não coletivas no espaço escolar onde impera a cultura do “todos têm que fazer ou participar”? Como lidar com as intervenções de outros profissionais que trazem uma outra visão de engajamento e organização das crianças? Como identificar se aquela criança parada, observando, está precisando ou não de minha intervenção para, enfim, se encontrar com algum

daqueles instrumentos e tocá-los? Ou seja, questões desafiadoras que esbarram nas estruturas e culturas escolares, que estão inclusive dentro de nós, e em complexidades próprias do ser humano.

Para finalizar nosso encontro, pedi que as crianças se sentassem e conversamos na roda. Disse que não havia dado tempo de todos tocarem os instrumentos porque eles não ficaram atentos às trocas. Refletindo, posteriormente, penso que acabei colocando nelas a responsabilidade de minha frustração e que talvez o que tenha me incomodado tenha sido o fato de não ter proposto com clareza a atividade e, depois da “derrocada social”, não ter sabido reencaminhá-la, revelando uma falta de “controle” da situação.

Apesar de ter ido intencionalmente sem um planejamento de atividades prévio, levando como disparadores os instrumentos e o violão, acabei frustrada com a condução dada a situação. Por outro lado, também percebo que as estruturas e a organização da escola propõem algo completamente diferente. As crianças vão preparadas para seguir os planos de outra pessoa. Os espaços de construção coletiva e tempo livre são praticamente inexistentes (apesar de já ter vivenciado outras experiências muito positivas de criação em escolas). Já ouvi várias vezes, de professores: “Não se pode deixar as crianças sem nada para fazer senão vira uma grande bagunça”. E eles têm razão - dentro desta perspectiva da escola tradicional, na qual o tempo deve ser preenchido de maneira “útil”, sendo o corpo educado para a imobilidade e para a obediência.

A quantidade de crianças e a maneira como elas estão acostumadas a manter a “ordem” (gritos, ameaças, broncas) também são uma barreira quando se trata de organizá-las e deixá-las sem um direcionamento. Crianças já me disseram certa vez: “Professora, você tem que ser mais brava, gritar mais, se não eles não entendem.”

Nesse encontro, observei e vivenciei as limitações das “estruturas” escolares. Uma “atividade” que se transformou em “caos”, pois algumas crianças dispersaram; o olhar da instituição representado na figura da professora que disse que todas as crianças que não estavam executando a atividade deveriam sair para que não servissem de exemplo para as outras. Deparei-me, ali, com os entraves do contexto escolar, sendo eles os velhos conhecidos desafios da escola pública: grande quantidade de crianças por sala; as relações lá estabelecidas e viciadas (filas, gritos e a desconsideração pelas falas das crianças), o corpo sentado na cadeira constantemente tolhido em seus movimentos, o tempo escasso e direcionado a objetivos pouco significativos.

Encontrei ainda a dificuldade em não conduzir o tempo todo e, em momentos em que procurei instaurar minhas propostas, não surtiu o movimento esperado no grupo. Em um

contexto como o do Piá, com poucas crianças, mais tempo e sem a pressão dos conteúdos programáticos, escutar as crianças é bem mais fácil. No entanto, no nosso primeiro encontro na escola, pareci recobrar algumas das velhas posturas da professora de música que “fui”. Boa parte do tempo, conduzi as crianças sem realmente dar espaço para que elas se expressassem. Após realizar as anotações desse encontro, procurei novamente “este lugar” da escuta. Sobre essa questão da ordem nos espaços escolares, afirma Brito:

A necessidade de manter a ordem e o controle para poder ensinar geram procedimentos que se distanciam daqueles que emergem quando professores e alunos caminham juntos. Não ignoramos os problemas e dificuldades que cercam os ambientes de ensino que reúnem um número excessivo de crianças por grupo, além de outros complicadores que, com facilidade, poderíamos enumerar, corriqueiros na realidade brasileira, ao menos. Não é nosso objetivo, no entanto. Importa-nos apontar o fato de que - não raro - os planos educacionais se orientam por atitudes autoritárias, manifestadas de diferentes maneiras e em graus distintos. A ordem e a disciplina costumam ser sinônimo de competência do professor, que consegue segurar seus alunos. E indo além, os currículos e planos de ensino também se revelam, como autoritários e indiferentes ao(s) outro(s) aluno(s). (BRITO, 2007, p. 250).

Muitos professores são pressionados para estabelecer a ordem entre as crianças ou têm como princípio fazê-lo, o que significa, em grande parte das vezes, mantê-las sentadas e em silêncio. Será essa a melhor maneira para aprender? Ou será uma maneira de aprender a obedecer, seguir regras?

Questiono-me sobre qual o poder que de fato nos cabe como educadores e de que maneira exercemos esse poder. Decidir quando silenciar e quando interferir? Decidir dar espaço às vozes das crianças? Como se manifestam as relações de poder entre professores e alunos?

Na escola, o poder materializa-se em inúmeras práticas, tempos e espaços; está na gestualidade minuciosa do corpo sentado, no ato de sentar-se e silenciar-se, na normalização dos alunos feita pelas avaliações e classificações, no controle que a escola exerce sobre as crianças. O poder também está na indagação dos professores e alunos acerca desse silêncio, no questionamento diário, na resistência às regras, às formas, ele é exercido cotidianamente por todos os sujeitos que compõem a instituição escolar e é para nós, o importante arremate dos muitos fios aqui estendidos e tecidos. (ASSARITTI, 2015, p.82)

Como disparador inicial, era apresentado para as crianças uma música para escutar, ou uma pergunta, um instrumento. A partir desse disparador, o restante do encontro era construído com as crianças. Em alguns encontros isso funcionou perfeitamente, mas em outros não.

É compreensível que algumas coisas se desenvolvam melhor em um dia do que em outros uma vez que os encontros são compostos por pessoas, sendo que cada uma se constitui de uma quantidade imensa de variáveis, como disponibilidade para participar, o humor, os

acontecimentos ocorridos antes de estarem ali, além da própria dinâmica do grupo, também sujeita a essas e outras variáveis. Ou seja, cada pessoa carrega suas bagagens de desafios, problemas, alegrias, entre tantas outras coisas, as quais podem estar mais ou menos acentuadas em diferentes momentos, o mesmo se dando com o grupo. Dessa forma, é esperado que cada encontro transcorra de maneira inteiramente diferente.

Ainda assim, fica a dúvida de como teria resultado a atividade se algum fator de sua articulação pela educadora fosse manejado de forma diferente. Ou, ainda, como eu encararia o resultado - aparentemente caótico - se eu não tivesse em minha expectativa um rol de resultados considerados (e julgados) como satisfatórios por mim mesma, em detrimento de outros considerados não satisfatórios (menos “produtivos”, mais barulhentos e “fora do controle”).

5º Encontro: A grande música e o amigo secreto chocolate

Estávamos em época de Páscoa e a professora da Turma realizou com as crianças um “amigo secreto chocolate”. Como ela sabia que seria nosso último encontro, deixou para que ele acontecesse nesse dia, numa espécie de despedida para mim. Foi um momento muito gostoso e várias crianças levaram cartinhas e bombons.

Cheguei cantando “Peixe com coco” com agogô. Elas cantaram junto e brincamos com variações das dinâmicas, alternando em forte e *piano*. Relembramos o que fizemos nos nossos encontros anteriores e conversamos sobre a possibilidade da criação de um registro. Para tanto levei papel, lápis, giz de cera e canetinha. No entanto, as crianças sugeriram que cada um fizesse um som e que eu fosse tocando o agogô, formando uma grande música gravada com meu celular. Achei a ideia excelente e, assim, criamos nosso registro sonoro.

Após a criação de nossa “grande música”, fizemos o esperado amigo secreto chocolate. Fiquei muito contente em participar com as crianças e pela consideração da professora em me incluir nessa ação.

Em nosso último encontro, o que ficou evidente foi o vínculo criado com as crianças e a satisfação de perceber que grande parte delas se apropriou do fazer musical com alegria e com possibilidades diversas, registrados em uma grande música criada por todas e todos.

Um ano depois

Em agosto de 2019, pouco mais de um ano após a realização dos encontros com as crianças, retornei à escola a fim de oferecer uma devolutiva sobre o desenvolvimento do trabalho, o que considero como parte essencial do comprometimento com a ética e com a responsabilidade na pesquisa. Combinei com a coordenadora que eu faria uma conversa com as professoras e também com as crianças.

Quando iniciei os encontros na escola, ainda não tinha delineado a ideia da escuta e de seus elementos. O que estava definido era que eu desenvolveria ações musicais que seriam construídas juntamente com as crianças. Assim, o que eu levava de “novo” neste momento era uma ideia de escuta e os elementos que a constituem (a serem desenvolvidos em “Uma ideia de escuta”).

Na conversa com as professoras, além de algumas práticas que estavam relacionadas aos elementos da escuta também ofereci a elas uma lista com referências sobre esta temática (Apêndice A).

As crianças, agora no 4º E, pareceram contentes com o retorno. Ouvimos a gravação da nossa grande música e elas ficaram animadas, dizendo “É a gente que tá tocando!” Relembramos um pouco do que fizemos, cantamos e tocamos pandeiro. Na sequência, fiz algumas perguntas como: “Vocês acham que os adultos escutam vocês? ”, e também: “Como os adultos podem escutar as crianças?”

Ofereci a elas papel, lápis de cor e giz de cera e pedi que fizessem um registro das respostas para esta segunda pergunta. Por uma preocupação com a questão ética (de exposição destas crianças), juntamente com esta “resposta”, pedi que elas também registrassem se gostariam que seu nome real aparecesse neste texto ou se preferiam um nome fictício (a ser escolhido por elas).

Em suas respostas (disponíveis a seguir e também no Anexo IV), ficou evidente que muitas delas se referiram a seus pais, o que achei curioso, já que estávamos falando sobre a escola. Questiono se isto se deve a uma possível concepção de escola como um lugar aonde as crianças vão para ouvir e não para serem ouvidas.

O que mais se repetiu, nas respostas, foi “olhar no olho”, “dar atenção para as crianças”, “sair do celular”, “largar um pouco o que estão fazendo para escutar o que estamos falando”, “ouvir e ter empatia”, “dar um minutinho de silêncio”, “perguntar o que aconteceu”.

Outras crianças, deslocaram a “ação” para elas mesmas, respondendo: “fingindo que estou doente” ou “fazendo barulho e irritando até os pais olharem”, “gritar até eles nos escutarem”.

Estas repostas reiteraram a ideia de que, de forma geral, as crianças se sentem pouco escutadas em nossa sociedade. Se muitas vezes não encontram essa escuta nem dentro de suas próprias casas também não consideram a escola como um lugar em que podem ser ouvidas.

No final do encontro, contei a elas que eu havia percebido, com a ajuda delas e com muitas leituras, o que poderia ser essa escuta e como escutá-las, explicando resumidamente alguns pontos da pesquisa, como a escuta do corpo, a importância do brincar ou os fazeres musicais próprios das crianças.

Finalizei prometendo levar “o livro” (esta dissertação) para elas verem quando estivesse pronto.

Algumas respostas à pergunta: Como os adultos podem escutar as crianças?

Figura 2 – Resposta do Luan

FAZENDO BARULHO E INRRITANDO.
ATE OS PAIS OLHAR.
PRESTA MAIS ATENÇÃO NAS CRIMÇA

Figura 3 – Resposta da Sabrina

Figura 4 – Resposta do Magnus

Figura 5 – Resposta da Ester

Figura 6 – Resposta do Vinicius

CAMILLY

DEIXAR DE FAZER O QUE
 ESTÁ FAZENDO PARA OUVIR
 O QUE ESTAMOS FALANDO

CAMILLY

Figura 7 – Resposta da Camilly

Figura 8 – Resposta do Enzo

Construindo uma ideia de escuta

I. Sobre a escuta

Depois de tantas vivências e reflexões sobre possibilidades em processos de aprendizagem musical, considerando aqueles analisados nesta pesquisa (desenvolvidos na escola e no Piá) e outros vivenciados no decorrer de minha trajetória como educadora musical, observo que a potência encontrada, na maioria desses processos, configurou-se pela escuta das crianças neles envolvidas, ou seja, pela construção de ações não direcionadas e não pensadas unicamente por mim, como educadora, mas também pelas próprias crianças em espaços propícios para suas intervenções e para suas expressões. Foi possível perceber também que essa escuta é complexa e se constitui de vários elementos, que serão desenvolvidos neste capítulo. Além disso, ela pode ser pensada para além da educação musical, podendo constituir os mais diversos processos educativos.

Esta escuta não se restringe ao ato de ouvir (recepção auditiva de ondas sonoras, processamento e compreensão do som emitido), mas a um conjunto de ideias e condutas do educador musical com relação às crianças. Ela abrange elementos que envolvem disponibilidade para o gesto do outro, conhecimento das culturas da infância e uma considerável humildade em dar espaço ao outro para que ele possa “ser”. Constitui-se ainda de um reconhecimento de que cada criança tem muito a expressar e a ensinar na medida em que vivencia sua aprendizagem de modo singular e compartilhado com as outras crianças por meio de intercâmbios inteligentes. Como afirma Andrea Rocha, essa escuta “requer do adulto educador gesto e olhar generoso, acolhedor e sensível!” (QUESTIONÁRIO 2, Anexo I, p.151)

Como afirma Freire, essa escuta se refere a uma disponibilidade:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. (FREIRE, 1996, p.45).

Refletindo sobre as ações que essa escuta implica, levanto alguns pontos que podem constituir-la, sendo eles: a presença, o risco e a incerteza; diálogo com e entre as crianças; os fazeres musicais das crianças; potências do brincar; para uma escuta do corpo; e autoescuta dos educadores. Estes pontos *não* constituem, contudo, um método, mas a identificação de alguns dos elementos que podem estar em ação (ou serem ativados) na configuração da potência de processos de aprendizagem musical. Podem ser compreendidos como um “mapeamento”

realizado a partir de minhas práticas e reflexões com as crianças, encontrando-se sempre em aberto, visando a reformulações e recriações.

II. Presença, risco e incerteza

Ao considerar essa escuta, à qual nos referimos acima, como uma disponibilidade para potencializar processos de aprendizagem musical, o educador tem como ponto de partida as referências e repertórios dos aprendizes, os acontecimentos que podem despertar interesse e instigar a curiosidade das crianças e aflorar suas necessidades. A percepção destes elementos, que muitas vezes se apresentam de maneiras sutis, exige de nós observação e presença.

Essa presença está relacionada a uma disponibilidade corporal, mental e emocional para as experiências bem como a um engajamento para vivenciar os processos *com* as crianças e não apenas pensar em atividades *para* elas. Significa estarmos *inteiros e presentes* em uma aula de música para fazermos música com as crianças, tanto em processos de criação musical como de interpretação, apreciação e pesquisas sonoras. Para Adriana Friedmann, a escuta das crianças pelos educadores se faz com essa presença:

E o que significa ouvir, escutar as crianças? Podemos ouvir e não escutar. Escutar tem a ver com estar presente, conter a tendência que nós, adultos, temos de querer entender; e ter a coragem de entrar por inteiro no universo das crianças a partir das nossas impressões, sensações e percepções. (FRIEDMANN, 2015, p. 41).

Este “criar com” instiga a aprendizagem significativa e a autopercepção da criança como sujeito dos seus processos, exercitando a iniciativa, a autonomia, o intercâmbio de ideias e a capacidade criadora.

No entanto, nestes caminhos em que buscamos a presença como elemento constituinte de processos de criação com as crianças, encontramos muitos desafios. É o que aponta esse trecho retirado de meu Ensaio de Pesquisa-Ação do Piá, de 2015:

Acredito que nossos encontros geraram muitas experiências significativas, alegrias, inseguranças, decepções, certezas, arte, composições, afeto, carinho, confiança, muitas perguntas e desafios. O maior destes, para mim, foi me permitir estar presente no encontro, lançando-me de fato a suas diversas possibilidades e caminhos, encontros e desencontros.... Enfrentar meus medos, questionar minhas certezas.... (ANTONIO, 2015, p.6)

Estes processos de criação conjunta são permeados pela incerteza e pelo risco de sair de um lugar de conforto, da segurança de um planejamento e de um direcionamento, rumando para uma direção desconhecida: caminhos e lugares que podem apresentar o “caos”, a dúvida, o

confuso, o novo. Quando nos lançamos à construção conjunta de um processo, não é possível termos todos os passos definidos, pois dependemos justamente da escuta do imprevisível durante todo processo vivido.

Quem se predispõe a escutar crianças precisa estar muito aberto para acolher o espontâneo, o imprevisível. E para tal não há receitas prontas. Quem se abre para a escuta aprende no processo e com a experiência, errando e acertando, revendo posturas, conectando-se com suas percepções no exercício permanente de reconhecer o que é das crianças e o que é de si próprio, o que o toca, mobiliza e transforma (FRIEDMANN, 2018. p.21).

Não quero com isso dizer que não seja necessário planejar e preparar uma aula, mas que este planejamento possa ser construído na ação, de maneira a fazer sentido para o grupo que o vivencia, e apresentar flexibilidade para ser constantemente reinventado e redirecionado pelas experiências e necessidades que vão se revelar durante sua execução. Isso significa entender o conhecimento como algo vivo, advindo das dúvidas e inquietações das pessoas que dele se apropriam na ação, considerando que muitas vezes um “imprevisto” pode se tornar um novo caminho, ainda que desconhecido. Incluir essas incertezas e “desvios” de um roteiro planejado como parte do próprio planejamento e como mais uma forma de produção/construção de saberes deve ser um pressuposto do ofício do professor atual e ser tematizado em sua formação. Utilizo-me de uma metáfora de Rocha, sobre os processos artístico-pedagógicos vivenciados com crianças, para ilustrar essa questão:

(...) tenho observado que os cursos demandam a todo momento ser corrigidos, exigindo decisões imediatas – pois há os ventos, as marés e os humores dos tripulantes; e, seja por acaso ou por velada intenção, ou pelas mudanças de velocidade, provocadas tanto pelas calmarias como pelas tempestades, acontecem os desvios. E é por eles que muitas vezes podemos vislumbrar tesouros e novas terras a serem descobertas” (ROCHA, 2011, p. 30).

É, no entanto, uma postura que, assim como qualquer outra em educação, não pode nos apresentar garantias, mas que supõe, um “marinheiro experimentado” (para nos mantermos na metáfora de Rocha), pois navegar no inesperado e utilizá-lo a nosso favor é muito mais difícil.

O que discutimos aqui, portanto, implica em assumir os riscos e incertezas que fazem parte dos processos educativos (e aprender com esses riscos) de maneira que a navegação seja conjunta com as crianças. Isso implica também em reconhecer que muitas vezes chegamos rapidamente em lugares de grande riqueza cognoscitiva e noutras vezes de modo mais lento ou tortuoso, como em todos os processos, planejados ou não. No entanto, dessa forma acredito que damos um senso protagonista às crianças, gerando espaços para suas capacidades criadoras e cognitivas, e estimulando suas iniciativas e seu pensamento crítico. Assim, considerar os

dizeres, gestos e modos das crianças habitarem o mundo pode instigá-las na criação de processos e de procedimentos metodológicos ao invés de somente subjugá-las à obediência ou aos comandos de alguém. Podem-se perceber, nesses processos voltados à autonomia, de que maneira sujeitos podem se tornar criadores de seus caminhos, capazes de reconstruir e transformar os contextos nos quais se inserem, inventando ou re-inventando procedimentos dedutivos e construtivos.

O reconhecimento das incertezas, instabilidades nos processos de educação musical são uma tentativa de pensar que estes podem e (acredito) devem superar uma educação que tem como finalidade a instrução. É uma tentativa de compreender a educação, seja ela em qualquer área do conhecimento, como uma forma de alimentar a potência de cada indivíduo, mais do que levá-lo a adquirir determinados conhecimentos. Nesse momento, podemos nos perguntar se é possível definir, idealizar ou eleger com precisão quais seriam os conhecimentos a serem construídos pela criança, considerando a diversidade de experiências e necessidades dos indivíduos e grupos de crianças.

Como educadores, certamente trazemos em nossas bagagens uma gama de conhecimentos. Refletindo constantemente sobre educação, construímos conceitos, opiniões e caminhos metodológicos e procedimentos, além de uma sucessão de temáticas e conteúdos que elencamos como importantes e necessários na educação das crianças. Evidentemente faremos escolhas ao selecionar estes conteúdos e as metodologias a serem utilizadas. Além disso, muitas vezes também somos obrigados seguir planos e demandas das instituições em que trabalhamos. No entanto, é necessário reconhecer que muitos desses conteúdos podem não fazer sentido para as crianças e que talvez seja interessante pensá-los mais como disparadores de processos, que podem revelar outros conteúdos, questões e caminhos, do que como metas a serem atingidas. Portanto, como afirma Hillesheim (2013, p.168), “Trata-se, assim, de dismantelar nossas certezas, investindo na criação de outros modos de educar e compreender a infância.”

Os processos de escuta e construção coletiva apresentam complexidades e muitos desafios, exigindo dos professores que eles lidem com conflitos, dúvidas e inconstâncias. Além disso, são exercícios estranhos à maioria das pessoas (professores e crianças) vindas de uma educação (e de uma formação) na qual o direcionamento, o ensino e os conteúdos são sempre ditados pelos professores, pela escola e outras instituições (CEE, CNE ou MEC por exemplo), dificilmente partindo dos próprios aprendizes, ainda hoje considerados como receptáculos mais ou menos resistentes de conhecimentos, e, os professores, por sua vez, considerados como os que “passam conhecimento” e provam o quanto foi “passado”.

Nos encontros desenvolvidos na EE Francisco de Assis Reis, em muitos momentos, passamos pelas dificuldades e riscos de processos construídos em conjunto (como crianças falando ao mesmo tempo, conflitos, dificuldade de escuta dos colegas), aos quais as crianças não estão habituadas. Mas também nos deparamos com o olhar para o outro, a criação de vínculos afetivos e de trabalho em equipe, o incentivo ao respeito mútuo e com as possibilidades diversas de se fazer música. As crianças compreenderam nossos encontros como um espaço no qual elas poderiam propor, intervir e criar, o que ficou evidente na composição levada pelo Diego e também pelos materiais e propostas trazidos por outras crianças. Percebemos assim que a abertura do planejamento às ideias das crianças as instigou a desenvolverem sua autonomia e gestos de criação musical independentes de um direcionamento externo, ou seja, incitou o desejo de fazer e criar música, bem como a percepção de que eles eram capazes de fazê-lo.

Já nas experiências com Ícaro e Júlia no Piá, que apresentava uma abertura ainda maior pelo contexto do programa, o processo teve início em um momento de total “incerteza”: não estávamos em uma atividade anteriormente programada, não havíamos decidido o que faríamos com as crianças naquele encontro. Basicamente estávamos de passagem por aquela sala, observando junto com elas a exposição de maquetes, enquanto outras crianças pareciam não muito envolvidas com a mesma. O desenrolar da criação da música do Ícaro se deu partindo de seu caderno (que poderia ter disparado muitas outras ações) e da presença e envolvimento das artistas educadoras com a proposta. Foi uma ação que terminou por reverberar em outras crianças, que se aproximaram e se envolveram na criação, como a Júlia por exemplo.

É importante ressaltar que o não planejamento de uma atividade pelas artistas educadoras naquele momento não estava relacionado a um despreparo ou a uma *ausência*, ao contrário, tinha justamente um sentido de *presença* e disponibilidade em perceber os acontecimentos e observar as crianças para desenvolver processos a partir delas, colocando à disposição nossa bagagem e sempre buscando possibilidades de ação e de inserção de referências que trazíamos, de forma não invasiva e sim colaborativa. Uma escuta com presença, atenção, receptividade e ação. Uma postura que talvez defina o que Larrosa chama de *sujeito da experiência*:

(...) o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (LARROSA, 2018, p.25 e 26).

Acredito ser importante reconhecer que, em muitos momentos, o melhor que temos a fazer como educadores é observar sem interferir diretamente com um direcionamento ou opinião, garantindo apenas que as ações e relações se desenvolvam dentro de um espírito colaborativo e respeitoso, e que os envolvidos estejam conseguindo lidar com os conflitos e dificuldades que aparecerem. Deixar que as crianças deem curso à ação que está se desenvolvendo, encontrando os caminhos próprios oriundos do fazer e da experiência, pode ser uma chave para processos saudáveis e profícuos de aprendizado e conhecimento, em que a criança tem o espaço necessário para se aprofundar no que faz, explorando possibilidades e exercitando sua autonomia. Em consonância com estas ideias, Céline Lorthiois afirma que escutar as crianças “Significa dar atenção a elas, na medida de suas necessidades, sem invadi-las. (...) Significa saber, eventualmente, detectar e respeitar a necessidade da criança ser deixada em paz” (QUESTIONÁRIO 3, Anexo I, p. 153).

Ressalto que utilizei os termos “observar sem interferir *diretamente*” porque considero que a presença (no caso, física) de um educador já é uma interferência para as crianças. Sobre isso afirma Rocha:

Acredito que é mesmo impossível para um professor não interferir, nem dirigir, nem interagir.... Sua postura, seu olhar, mesmo sem que nada ele diga, já exercem, por si e em si, uma interferência. Desse modo, talvez não haja trabalho assim tão livre; mas certamente há trabalhos ou tempos do trabalho, mais ou menos dirigidos, com maior ou menor grau de interferência ou de interação. (ROCHA, 2011, p.140).

Em vários encontros do Piá fomos a um parque perto da Casa de Cultura do Itaim Paulista, equipamento em que os encontros aconteciam. Muitas vezes as ações eram desenvolvidas coletivamente, com a turma toda. Mas também, em muitas delas, as crianças se dividiam em pequenos grupos, em diferentes ações. Em determinados encontros observei que Lígia, uma menina de 12 anos, andava pelo parque batucando com gravetos em árvores, pedras, troncos, entre outros, aqui e acolá, pesquisando sons. Em alguns momentos, nós artistas educadoras e outras crianças nos juntamos a ela para pesquisar, tocar e gravar. Em um determinado dia, quando ela estava em uma de suas “incursões de pesquisa sonora”, chamei a ela e sua prima, Eloísa, para criarmos uma composição tocando em alguns troncos. Ela veio e um experimentou um pouco. Porém, logo saiu, continuando sua pesquisa pelo parque. Eloísa então comentou: “a Lígia gosta mesmo é de fazer sozinha”.

Refletindo sobre esse acontecimento, percebi como era importante para Lígia a possibilidade de estar sozinha fazendo sua pesquisa sonora, à sua maneira. E ela não o fazia

sozinha apenas, em muitos momentos outras crianças também participaram da improvisação com os elementos do parque; algumas vezes improvisamos juntas, outras gravamos. Mas naquele dia, naquele momento, Lígia estava engajada em sua pesquisa e seu interesse estava totalmente voltado para aquela ação. Questiono-me sobre quantas sonoridades e possibilidades ela descobriu por se aprofundar neste exercício, e, além disso, o quanto desenvolveu ferramentas de pesquisa sonora ao longo de sua atividade. Além disso, ela pode vivenciar a possibilidade de agir segundo sua necessidade, no seu tempo, criando à sua maneira.

Não acredito que tenha sido um erro convidá-la para criarmos uma composição e gravá-la, ou seja, ter feito uma interferência na prática de Lígia. Isso é parte de nossa função como educadores musicais: estimular, provocar, desafiar de alguma maneira o que está dado. Mas reconheço que, naquele momento, foi mais importante para ela continuar sua pesquisa sozinha, o que aconteceu depois. Ressalto ainda a percepção e sensibilidade da Eloísa, que compreendeu a necessidade da prima com naturalidade.

Em minha tentativa de agregar elementos ao processo, fiz a proposta citada. No entanto, minha *escuta* daquela criança, naquele momento e contexto, fez-me perceber que era necessário deixá-la seguir. Como afirmado pela Artista-Educadora Ana Cristina Anjos, escutar as crianças “muitas vezes é permitir que elas se expressem no tempo delas, mesmo que demore um pouco mais. Que elas possam participar ativamente dos processos, não apenas como seres reprodutores, mas seres criativos e potenciais” (QUESTIONÁRIO 1, Anexo I, p.149).

Respeitar esses tempos das crianças, muitas vezes tão diferentes dos nossos, implica em permitir que elas sigam um caminho próprio, que, por não ser dado ou pré-definido, leva mais tempo. Assim como naquela ocasião foi importante não insistir na interferência, em outros momentos pode ser importante insistir um pouco caso a criança esteja paralisada diante medo do erro, da insegurança, da vergonha ou simplesmente da recusa do novo, que escapa de seu *habitus*. Daí a necessidade de o educador estar atento e conectado para perceber quando isso tem pertinência e quando não.

(...) há a possibilidade de interferir ou não, de dirigir ou não: escolhas de natureza diferente e que em uma pedagogia do encontro dizem respeito às circunstâncias, às suas necessidades e potencialidades. Tudo depende do processo em curso; é preciso que nos afinemos com ele; e então ele próprio pode nos orientar, ou mesmo imperiosamente nos apontar as necessidades.

Não me parece que seja preciso escolher uma conduta permanente para evitar mal entendidos ou o risco das crianças ficarem confusas... A alternância entre experiências mais e menos dirigidas – evidentemente de maneira não aleatória, mas sintonizada com o curso do processo – é muito importante e uma necessidade para as crianças; e a pertinência de uma e outra pode ser intuída por um professor conectado (ROCHA, 2011, p.141).

No exemplo descrito, realizado no contexto do Piá, as crianças puderam, em uma mesma atividade e em um mesmo espaço, fazer suas escolhas e desenvolver procedimentos muito diversos, chegando a resultados diferentes. Não pretendo com isso afirmar que em todos os espaços educativos isso seja possível, mas questionar por que, em grande parte desses espaços (sejam de arte ou não), é priorizado um fazer homogêneo em que todos devem fazer a mesma atividade, usando os mesmos procedimentos (ou seja, prescritivamente) durante o mesmo período de tempo.

A partir destas considerações questiono de que forma podemos viabilizar em nossos processos com as crianças, além dos momentos coletivos igualmente importantes, momentos de escolha da atividade que vão desenvolver uma vez que decisões tomadas pelas crianças, assistidas por um educador, podem ser também muito potentes em termos de aprendizado.

Essa presença dos educadores, no sentido de disponibilidade e escuta, acrescida a uma formação e experiência como artista e como educador, é o que diferencia uma escuta atenta e ativa em relação às crianças de um movimento de deixar que elas façam “qualquer coisa”, como quiserem, uma vez que, a partir desta presença, o educador, mesmo não conduzindo o processo e determinando o que será feito, pode perceber momentos e “deixas” para instigar a ampliação dos repertórios das crianças envolvidas no processo e proceder a uma coletivização de conhecimentos e descobertas. O que é absolutamente diferente de não contribuir com o processo que elas vivenciam.

A intenção dessa escuta é criar espaços para a criança expressar suas relações com o mundo ao mesmo tempo em que as pode ressignificar, considerando-a como sujeito que afeta e também é afetado por sua cultura. Assim, tão importante quanto o espaço para a expressão das crianças é o contato com a arte produzida nos diversos contextos, a fim de compreendê-la como expressão não apenas individual, mas de uma cultura em que estamos inseridos.

III. Diálogo com e entre as crianças

A música, no âmbito das ciências humanas, é uma forma de conhecimento que se conecta de muitas maneiras à nossa vida social e cultural. Nesse aspecto, a aula de música é um espaço em que desenvolvemos ferramentas para uma relação sonora e musical com o real; noutras palavras, a compreensão do mundo por meio da linguagem musical. Almejando um sentido de humanização através da arte e suas formas de expressão culturalmente

contextualizadas, o educador musical deve propor uma sensibilização para a criação individual e coletiva, pois a educação musical não deve visar apenas a formar plateia ou especialistas em música (dois extremos), auxiliar em outras disciplinas ou favorecer o desenvolvimento motor e a rapidez das conexões neurais.

Para atingir esses objetivos, essa educação musical deve se pautar na escuta e no diálogo, contemplando momentos com e sem ensino, no sentido que estamos dando aqui à expressão.

Assim, o diálogo, como legitimação da escuta, torna-se elemento constitutivo dessa educação musical uma vez que consiste na ampliação de trocas com o outro, em um processo de escuta e criação constantes.

O diálogo genuíno não pode ser outra coisa que aventura. Ir em direção ao outro é muito mais uma permissão do que uma resolução. Um tipo de esquecimento de si próprio, um deslocamento. É também um ato de confiança, justamente porque diálogo tem um elemento de surpresa, de risco. Não sabemos o que pode surgir. Reconhecer Tu ao invés de “isto” é permitir ao outro o compartilhar de um mistério que habita ambos. (ZIMMERMANN, 2010, p.180).

O diálogo admite, portanto, a reflexão e recriação da realidade objetiva de maneira a considerar como iguais (em relação ao direito à voz e a escuta) todas as partes presentes nesse encontro. Como exercício de respeito e construção coletiva, é humanizante na medida em que permite ao sujeito expressar suas ideias, perceber o outro e criar com ele enquanto, juntos, neste fluxo de oralidade e ação, problematizam e recriam a realidade.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar*. (...) Mas, se ao dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isso, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (FREIRE, 1970, p.44).

Considerando então que *pronunciar o mundo* implica na reflexão sobre ele e em sua recriação, é necessário que escutemos as vozes das crianças nos processos que com elas vivenciamos a fim de que elas se percebam sujeitos com força e capacidade de ação. Além disso, quando dialogamos com as crianças as instigamos a se escutarem e elaborar ideias e sentimentos. Como aponta a arte-educadora Daniela Bonafé:

Através da prática da escuta a criança passa a valorizar o que fala e o que os outros falam, aprende a se comunicar melhor e transformar sentimentos em palavras, atribuindo-lhe sentidos, através da escuta ela se percebe, percebe os outros e o mundo,

consegue trabalhar a tolerância e a empatia, através da escuta é capaz de refletir sobre si para promover mudanças (QUESTIONÁRIO 3, Anexo I, p.154).

Considerar as ideias e opiniões das crianças na construção de seus próprios processos de aprendizagem musical implica em considerar suas falas, mesmo aquelas aparentemente desorganizadas ou fantásticas, mas que carregam, em sua lógica própria, seu modo de pensar e enxergar as coisas, que, por sua vez, podem revelar seus interesses, como afirma Gandhi Piorski:

Criança é assim mesmo: quer a verdade do mundo. Seu impulso não é alienante, seu faz de conta é puro devir; é real em atividade, mesmo que imaginal. Por isso é dada às experiências e de perguntas práticas. Mesmo quando quer saber se a lua não se sente só e com frio. Pois aí mora um interesse real. Prático sobre a realidade do outro, ainda que o outro seja tão diferente. (PIORSKI, 2015, p.87)

Dessa forma, é necessário legitimar o diálogo nos espaços educativos, criando junto, a partir dele, os caminhos a serem percorridos, de maneira a fomentar a discussão, a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico, inserindo, na medida em que se fazem necessários, os conteúdos e conhecimentos técnicos. Nos processos analisados neste trabalho, foi possível observar que, na base da construção de cada um deles, estava o diálogo com as crianças. A força motriz que impulsionava e, ao mesmo tempo, ia “costurando” nossas ações tanto na Escola Francisco de Assis Reis quanto no Piá, residia nas trocas de ideias, sugestões, discussões, traçando os caminhos a serem seguidos naqueles momentos. Considerando a importância dessa relação dialógica e da escuta nos processos educativos, podemos nos perguntar quais são os espaços para o exercício do diálogo em nossas instituições de ensino; e, se não há, o que oferecem em troca além do silenciamento e da obediência.

Na Escola Francisco de Assis Reis, em vários encontros, além das conversas no grupo todo, fizemos atividades em que nos dividíamos em pequenos grupos. Alguns deles tiveram muita dificuldade em realizar essas propostas, o que se evidenciava em falas das crianças como “não conseguimos combinar nada”, ou “ele só quer fazer a ideia dele”, por exemplo. Outros grupos já conseguiam se organizar de alguma maneira e era possível notar que havia, minimamente, uma ideia de criação comum (como no grupo que criou o “som da chuva” no primeiro encontro). No entanto, ficava sempre evidente, pelas posturas das crianças (dificuldade em se ouvir, em aceitar a ideia do outro ou ainda colocar a sua própria), que tanto a prática de criação em grupo era pouco desenvolvida, quanto a prática de um diálogo construtivo.

Outra ação interessante que se desenvolveu no grupo, a composição do Diego (que teve vários desdobramentos, como a criação de um arranjo, a conversa sobre a figura do compositor,

as músicas levadas por outras crianças no encontro posterior), teve seu início na conversa entre duas crianças, a partir de uma fala da amiga Valentina (lembrando ao amigo que no dia seguinte haveria encontro de música). A oralidade, portanto, até mesmo quando a criança fala sozinha (solilóquio), pode ser um fator de organização de seu pensamento e de suas ações, gerando também processos criativos. No diálogo, além disso, desenvolve-se entendimento, tolerância, o lidar com discordâncias de opinião, isto é, com a escuta.

Nesse aspecto, não podemos deixar de mencionar o atual cenário político de intolerância, racismo, machismo, ataque à educação, à ciência e à cultura. Esse retrocesso social que vivemos neste momento tem demonstrado, em meu entendimento, o quanto as pessoas não estão habituadas a escutar o outro, a refletir, a se colocar do ponto de vista do outro (a perspectiva) e a expressar uma opinião argumentando sobre o que foi dito, ou seja, a dialogar.

Reitero que esta escuta sobre a qual discorro se funda na ideia de propiciar às crianças espaço para que se coloquem como protagonistas e interlocutoras. Mostrando que, mesmo que eu discorde da fala do outro, dou atenção ao que ele tem a dizer e me disponho a refletir e falar sobre o que ele expressou. Inversamente, ouvi-lo e respeitá-lo também não me impede de discordar dele. O posicionamento da criança diante de situações e diante do outro é também um direito dela a ser exercido e exercitado. Sobre isso, afirma Freire:

A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das idéias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. (FREIRE, 1996, p.45)

Quando uma criança ensina e aprende com outra, fortalece a ideia de que o educador/adulto não é o centro da produção do conhecimento, ou seja, todas as pessoas têm algo a aprender e a ensinar, uma vez que adquirem e constroem saberes nos espaços diversos que habitam. Além disso, têm a possibilidade de lidar com a resolução de problemas, diferenças, desafios, e tantos outros elementos que surgem nas interações entre as crianças e com o mundo.

Ao discorrer sobre processos de aprendizagem do desenho nas aulas de Arte, Iavelberg (2006) discute a possibilidade do *desenho cultivado* como prática pedagógica, que compreende “o desenho como cultivo – quer dizer, que requer ações de alimentação ou estímulo no campo de uma cultura” (IAVELBERG e MENEZES, 2012, p. 666). Estas ações se desenvolvem por meio da aprendizagem compartilhada entre pares, planejadas e estruturadas pelos educadores, considerando que essa aprendizagem se dá quando crianças desenham juntas, compartilhando

ideias, modos de fazer, sugestões e ainda observando o outro desenhando aquilo que ela deseja aprender a desenhar.

A cultura é o espaço dinâmico em que se reafirmam as tradições na mesma medida em que os conceitos se desconstróem e se redirecionam no tempo. Ao pensarmos o desenho como algo a ser cultivado na criança – e não somente estimulado afetivamente ou ensinado – temos como premissa a ideia de aprendizado da linguagem como imersão na cultura, espaço de aprendizado social onde se aprende, hoje cremos, muito mais por vias internas ao aprendiz do que por introjeção do que se quer deliberadamente ensinar (IAVELBERG e MENEZES, 2012, p. 661).

Refletindo sobre a possibilidade de *fazereres musicais cultivados* nas crianças, consideramos, portanto, suas referências e maneiras de aprender alimentadas não somente pelas proposições do educador, mas também pelas trocas com outras crianças, em processos de aprendizagem compartilhada.

A aprendizagem compartilhada entre os alunos é um fator imprescindível nas aulas de arte, porque com isso se quer que cada estudante dialogue a partir dos seus saberes sobre arte e de suas poéticas, efetivando trocas simbólicas e “teóricas” instigantes com os pares no ambiente de aprendizagem (IAVELBERG, 2015, p.210).

Desta maneira, reiteramos a necessidade das ações que instiguem o fazer musical de maneira que permitam as trocas dialógicas entre as crianças, possibilitando a construção de processos que contemplem criação e improvisação musical, a execução de um instrumento, apreciação musical e outras construções sonoras que constituem a educação musical.

Instigar o diálogo com e entre as crianças – através da música ou não - é considerá-las seres completos, sujeitos pensantes, cujas vozes exprimem um modo de ser no mundo, legítimo da maneira que é, e não mero prenúncio de um ser humano que virá a ser no futuro.

IV. Os fazereres musicais das crianças

Compreender o que significa para as crianças fazer música é crucial para que possamos contribuir para o desenvolvimento de seus processos de aprendizagem musical.

As crianças também são capturadas por ideias de música. À interação com o ambiente sonoro – ouvindo os sons do entorno, produzindo sons vocais, corporais e com materiais diversos – se agrega o contato com produtos musicais estabilizados segundo os modelos da cultura em questão. E no curso da infância emergem – ou podem emergir – experiências de ordens diversas: da vivência intuitiva, do contato direto com

o fenômeno do som, da produção experimental, à aprendizagem sistematizada e ao reconhecimento e reprodução de modelos musicais (BRITO, 2007, p. 68).

Assim, compreender o que a criança entende por música e suas maneiras próprias de produzi-la pode nos possibilitar a descoberta de caminhos pelos quais podemos incitá-las em seu desenvolvimento musical, de forma a ampliar sua visão de música, estimulando-a em seu próprio jogo musical. Ampliando nosso conceito de música e nossa visão acerca das possibilidades do fazer musical, compreendemos que as expressões sonoras das crianças devem ser consideradas como fazer musical genuíno (que se utiliza do gesto sonoro para a expressão de sentimentos, pensamentos e ideias ou pura construção sonora) passando a respeitar e considerar suas produções, auxiliando-as no ganho de complexidade de seus processos de criação e de aprendizagem musical.

No entanto, muitos espaços destinados à formação musical desconsiderando os fazeres musicais das crianças, focalizando a repetição de modelos, a técnica e a música tonal, e não levam em conta as diversidades de ideias e expressões musicais de outras culturas e das crianças.

Não se trata de desprezar a técnica e os elementos da música tradicional, mas de compreender que eles são ferramentas para o refinamento de uma linguagem que poderá ser acessado pela criança ou não. No entanto, não constituem o fazer musical em si.

As crianças fazem música sonorizando sensações, percepções, pensamentos... regidos (ainda) pela unidade, pelo todo, pelo sonoro. A experimentação se sobrepõe à técnica dirigida. Fazer música é uma questão de vontade, de desejo, de conquista. Música que é potência de vontade, que aciona, também, o detalhar, a técnica. Com muitas e outras possibilidades, no entanto, para além daquelas que as *alturas* e *durações* definidas permitem construir (BRITO, 2007, p.83).

Os fazeres musicais das crianças da Escola Francisco de Assis Reis revelaram uma amplitude de significados e relações que elas podem estabelecer com a música: com idades entre 8 e 9 anos, elas trouxeram repertórios de músicas que escutam no celular, em casa, na igreja, em projetos de música que frequentam, entre outros locais, ao mesmo tempo em que também nomearam os sons criados com os objetos da sala de aula como música. Estes fazeres musicais se revelavam de formas diversas: em suas falas, nos ruídos incessantes que faziam durante nossos encontros (sons com a boca, com as mãos, pés, carteiras, músicas que cantavam, cantarolavam), nas brincadeiras que propunham, nas criações surgidas nas propostas que desenvolvemos, entre outros.

A partir do primeiro encontro, no qual por meio de minhas propostas realizei uma sondagem das ideias de música das crianças e do contato que elas tinham com a música em suas vidas, decidi, no segundo encontro, pensar propostas junto com elas.

O que se deu nos encontros seguintes foi a afirmação de um espaço de criação musical para aquelas crianças, que não somente se envolveram com as ações desenvolvidas como também trouxeram composições criadas fora de nossos horários de encontro.

Suas músicas apresentavam claramente influências de músicas da mídia (a música do Diego, por exemplo, era cantada “imitando” cantores sertanejos), com sons do corpo e de objetos vários da sala. Como afirma Brito: “As crianças reinventam a música, à sua maneira, em planos singulares e dinâmicos que, no permanente diálogo com a cultura, transformam a escuta e a produção de gestos (BRITO, 2012, p. 63) ”.

Às criações das crianças, eu acrescentava referências que dialogavam e contribuía com elas, como o vídeo do grupo Barbatuques, o samba Peixe com coco, os diferentes instrumentos, as discussões sobre composição, samba, criação. Realizava assim a criação dos processos conjuntamente com as crianças alimentando suas práticas e concepções.

As escolhas e referências que levei carregam “discursos” próprios, são escolhas estéticas, instigam em determinadas direções. Tenho consciência de que a neutralidade é praticamente inexistente. Eu não tinha, porém, a preocupação de não influenciar as crianças, acreditando em uma espécie de “pureza” da criação. Pelo contrário, acredito que a aprendizagem se dá pelas trocas e estabelecimento de relações tanto entre as crianças como comigo, com os espaços, materiais, entre muitas outras coisas, como já citado anteriormente, e principalmente (no caso do exemplo dado) pelo contato com outras musicalidades, pois música se alimenta de música.

Existiu, no entanto, uma intenção de, menos do que conduzir para determinado fim, ir costurando e colorindo o que nascia naquele grupo. Se consegui? Direcionei muito mais do que tenho consciência? Deixei de fornecer conteúdos que poderiam ter sido acrescentados? Acredito que uma boa avaliação sempre termina com novas perguntas. Portanto me tranquilizo; sem, no entanto, cessar de me indagar sobre os processos vivenciados.

Deslocando o foco para os processos desenvolvidos com as crianças do Piá também encontro semelhanças em alguns pontos, como a mescla das criações com sons de objetos e corpo com elementos que refletem a cultura na qual aquelas crianças estão imersas (a maneira como Ícaro cantava, revelando forte influência da cultura popular, e o rap que a Júlia criou). Eis aí porque não há sentido em buscar uma pureza, mas sim consciência e ouvidos criativos e críticos.

No entanto, no Piá, diferentemente das criações das crianças da escola, participei mais ativamente, fazendo sugestões, e fui, juntamente com as crianças e outras artistas educadoras, coautora das duas músicas. Também foi possível observar mais nitidamente as crianças como artistas, expressando sentimentos e simbolizando ideias por meio da música, o que se evidenciou na letra e na maneira como Júlia foi criando sua música (era possível observar que Júlia demonstrava raiva). Isso também se evidenciou no rigor e seriedade com que eles se envolveram nas criações, fazendo apontamentos, corrigindo partes (na gravação é possível ouvir Ícaro dizendo: “você tá mudando a letra”), escutando o todo, experimentando sonoridades. Atitudes de um músico em processo de criação!

Outro viés dos fazeres musicais das crianças que pude observar, principalmente no Piá, em que eu dispunha de mais tempo com elas, foram os jogos de mãos e as parlendas. Eu imaginava que estes “brinquedos”, como os denomina Lydia Hortélio (2014, p.274), estavam sendo esquecidos pelas crianças devido às mídias digitais e outros brincames que foram se estabelecendo. No entanto, em muitos momentos, percebo as crianças, por iniciativa própria, fazendo um jogo de mãos com um amigo, inclusive jogos que eu aprendi na minha infância (como “Parara parati”, “babaloo”, entre outros) ou ainda jogos de escolha como este:

Bola de fogo que mata geral

Pá pum tchau

BOLA DE FOGO

Ao perguntar para as crianças onde elas aprenderam esta brincadeira, as respostas foram: “com outras crianças”, “não sei”, “todo mundo canta”. Mesmo realizando uma pesquisa para procurar a origem de “Bola de fogo”, não encontrei nenhuma fonte, a não ser vídeos caseiros de crianças fazendo esta brincadeira.

Percebi também, no ano anterior (2018) e neste (2019), pelo menos nos grupos de crianças com os quais trabalhei, uma efervescência dos jogos de mãos e também de mãos e copos. Fica evidente que:

Em todas as culturas as crianças brincam com a música. Jogos e brinquedos musicais são transmitidos por tradição oral, persistindo nas sociedades urbanas nas quais a força da cultura de massas é muito intensa, pois são fonte de vivências e desenvolvimento expressivo musical. Envolvendo o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz-de-conta, esses jogos e brincadeiras são expressão da infância (RCNEI, 1998, pg. 70 e 71).

Quando questionadas sobre onde aprenderam esses jogos, as respostas variam entre “aprendi com meu amigo” e “no canal de Fulano...”, referindo-se aos canais do *Youtube*. Este é um impacto, na minha opinião, positivo em relação à integração das culturas da infância com as mídias digitais uma vez que, mesmo aprendendo por meio de vídeos, elas continuam ensinando, transformando e repassando para seus pares.

Além das brincadeiras musicais citadas, outras como esconde-esconde, pega-pega, amarelinha também aparecem nas sugestões das crianças com certa constância, apontando que muitas brincadeiras tradicionais ainda são parte latente de suas culturas.

Dessa forma, é interessante estar atento para garantir espaços para que estas brincadeiras aconteçam, assim como aprender as novas versões de brincadeiras que se atualizam entre as próprias crianças. E, ainda, fomentar a troca dos brinquedos e brincadeiras tradicionais das culturas das crianças, elementos de extrema importância, como afirma a pesquisadora Lydia Hortélio:

Entendendo-se cultura infantil como a experiência, as descobertas, o fazer das crianças entre elas mesmas, buscando a si e ao outro em interação com o mundo, ou seja, toda a multiplicidade e riqueza dos brinquedos de criança – teremos que buscar a compreensão da música da cultura infantil dentro deste mesmo contexto, como parte que é de um mesmo corpo de conhecimento, de um mesmo conhecimento com o corpo, nele incluídas, naturalmente, a sensibilidade, a inteligência e a vontade como dimensões da vida na sua complementaridade e inteireza (HORTÉLIO, 1977, apud BRITO, 2019).

Sonoridades que vêm dos objetos, dos corpos, dos instrumentos musicais. Parlendas, jogos de mãos, brincadeiras de roda. A música da igreja, da mídia, escutada no fone... Observando e alimentando essa diversidade de modos de pensar, ouvir e fazer música, podemos construir caminhos para uma educação musical que incite o fazer artístico e reflexivo, constituído pelas poéticas das crianças.

V. Potências do brincar

Parar para olhar a joaninha é brincar.

Fazer som com o graveto também.

Subir na árvore, correr e correr mais, inventar história, jogar queimada. Subir na mesa e ficar ali. Ler um livro, rolar no tatame, construir casa, “esconde-esconde Sardinha”, inventar música, dançar, “chão é lava”, “polícia-e-ladrão”, “pega-pega gelo”, escorregar no colchonete. Virar robô. Virar monstro.

Criar o ninho do passarinho, fazer um presente para a Bruxa, estourar bolhas do plástico-bolha com o cotovelo e o joelho, telefone sem fio.

Subir e descer os morros da pracinha e pular o muro no final. Jogo do regente, orquestra de papel. Joquempô, joquemcorpo. Fazer um filme. Criar uma história com sons e figuras com sombras.

O que é brincar? O que é fazer arte?

Linhas tênues, que se cruzam ou não.

Seria o artista aquele que continua brincando?

A experiência da brincadeira livre, que acontece longe dos adultos, entre as crianças, e a experiência artística vivenciada e compartilhada entre crianças e educadores são experiências que podem tocar-se, retroalimentar-se e fortalecer-se. Entre elas pode se dar uma espécie de contaminação virtuosa que potencializa a ambas, como fontes geradoras de aprendizado e de conhecimento – integrando isto e aquilo! São experiências permeáveis, mas que se configuram em instâncias, dimensões, planos distintos, embora tais planos possam tocar-se, sobrepor-se – um e outro, um no outro – por ressonâncias, aderências e espelhamentos (ROCHA, 2017, p.2).

Brincar que se inventa, que se aprende com o amigo, com a vizinha, com a professora ou até com um vídeo do *youtube*. Tantas são as maneiras de brincar e os modos de aprender. O brincar se faz pelas relações que vamos criando com o outro, ou conosco mesmos, com as materialidades, com os sons, com presença. Uma manifestação de nossa inteireza como seres humanos que, por meio da representação e do jogo simbólico (o faz-de-conta) se apropria da realidade, elaborando relações.

É essencial que nós educadores possamos compreender o brincar como uma potente linguagem simbólica, por meio da qual as crianças se apropriam do mundo e nele se fazem ouvir. O brincar se constitui pela observação, imitação, recriação, criação, invenção, representação e expressão de elementos diversos por meio dos quais as crianças simbolizam o mundo ao mesmo tempo em que são por ele modificadas.

O brincar, assim como a arte, o movimento, a expressão plástica, verbal e musical, pode ser considerado como uma linguagem, através da qual as crianças se comunicam, entre si e com os adultos. O brincar é um sistema de signos que representa, de forma inconsciente, a vida real, sob o olhar daquele que brinca (o jogo simbólico, por exemplo); o brinquedo ou os objetos utilizados no jogo, representam uma ponte, um meio de comunicação, a partir do qual designa-se uma realidade mais complexa. (FRIEDMANN, 2014, p.95).

O brincar genuíno das crianças é criação constante que se dá nas relações com o próprio corpo, os objetos, o espaço, os sons e o brincar marcado pela espontaneidade e por modos *sui generis* de estabelecer relações com o mundo.

Esse brincar também é caminho de inserção em uma cultura, apreendendo, representando e reelaborando o contexto em que vivemos.

Com efeito, a natureza interactiva do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Não espanta, por isso, que o brinquedo acompanhe as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais. (SARMENTO e PINTO, 2004, p.10)

Este brincar tão importante, que decorre do tempo para experimentar, sem a necessidade de direcionamentos, como citado na introdução desta dissertação, tem se tornado cada vez mais raro para muitas de nossas crianças, devido às agendas cada vez mais abarrotadas a que estão submetidas no cotidiano atual e à escassez de espaços para o brincar, como a rua e os terrenos baldios, que hoje, nas grandes cidades, são desaconselháveis em muitos casos.

Diversas vezes, quando algumas crianças chegavam extremamente cansadas em minha aula de música, vindas de uma maratona que englobava escola e uma lista de cursos extracurriculares, cheguei a perguntar: - A que horas você brinca? Respostas como “no domingo” ou “quase não tenho tempo” eram recorrentes, o que muito me preocupava.

Apesar de tudo, acredito que as crianças sempre vão criar suas maneiras de brincar. Não acho que elas estão parando de brincar, como é comum ouvirmos de muitos adultos. No entanto, o envolvimento com tecnologias digitais (como games e celulares) e as atividades dirigidas que preenchem grande parte do tempo dessas crianças, por mais que desenvolvam conteúdos interessantes, não deixam espaço para que elas vivenciem suas culturas com seus pares, em liberdade, o que se dá principalmente pelo brincar livre.

Analisando os diferentes gestos contidos no brincar, as pesquisadoras Renata Meirelles, Sandra Eckschmidt, Soraia Chung Saura nos trazem elementos presentes nas diversas brincadeiras das crianças, revelando a amplitude de significações e conexões que o brincar pode conter, o que reitera sua importância:

Em diferentes jogos tradicionais e no brincar infantil há toda uma cartografia de diferentes gestos, para diferentes provocações. Mais delicados, mais fortes, mais expansivos ou introspectivos. Na categoria dos ascensionais, os movimentos desafiadores. Subidas, conquistas de árvores, velocidade, guerra de pipas, aviões, provocações do fogo, entusiasmo, competição. Revelam um animus assertivo, bem apurado, repleto de garra e vontade. Já em seu contraponto, os gestos de intimidade e aconchego. O exercício da minúcia, o olhar para o microcosmo, as relações dialógicas e integrativas. Gestos do aconchego, do pequeno, do contido, do contemplativo e do analítico. Junto com as gestualidades, descortinam-se fenômenos mitológicos, arquétipos humanos: do construtor, do inventor, do guerreiro, do caçador, de grandes navegadores. As gestualidades buscam este diálogo com o mais humano e remoto do homem. Buscam ritmo, buscam beleza, estética e potência máxima.

Ao mesmo tempo, estes gestos revelam potencialidades e desejos inerentes àquela criança. Muito nos contam de uma personalidade e de uma potência. Das necessidades individuais de uma criança, de seus desejos, e para que vieram ao mundo (MEIRELLES, ECKSCHMIDT e SAURA, p. 8, 2016).

Assim, compreender o brincar como linguagem implica em valorizar as brincadeiras que as crianças trazem e pelas quais tanto se interessam, observando quais ideias, simbolismos, relações elas carregam, e que podem também sugerir possíveis caminhos na construção do conhecimento. Implica ainda em abrir espaço para que elas compartilhem suas brincadeiras e alimentar esse repertório com outras músicas e brincadeiras das culturas da infância já catalogadas e difundidas.

E ainda estar atento para seus “experimentos”, ações que podem surgir espontaneamente ou dentro de uma ação dirigida, mas que se manifesta como criação e jogo, como fagulha advinda da relação com a presença, com o corpo, ou com o espaço, como um jeito novo de tocar um instrumento, de esboçar um gesto, de produzir um som.

Os fazeres musicais das crianças se constituem de ações próprias do seu brincar: descobrir sons, criar sonoridades e músicas, explorar objetos e instrumentos musicais, inventar histórias sonoras, representar por meio dos sons, entre tantas outras ações. Dessa forma, é nossa função como educadores potencializar a descoberta e as possibilidades da música como uma linguagem que se faz também pelo brincar. Salles ilustra este pensamento ao se referir ao jogo da criação musical:

Embora esse tipo de jogo de sons se caracterize, a princípio, por ser um *jogo de regras sem finalidade externa*, isto é, onde não há competição nem objetivos de apresentação em público, mas puro jogo lúdico, percebemos nele *finalidades internas*, inerentes à pergunta que o motiva: “Como podemos combinar estes sons que ouvimos?” Assim, aqui, a finalidade é uma finalidade sonora ou até musical: verificar possibilidades de combinações sonoras, obter resultados sonoros e até musicais, satisfatórios para o grupo. (SALLES, 1996, p.40 – grifos do autor).

Pergunto-me se, enquanto inventávamos nossas músicas no processo vivenciado no Piá com o Ícaro e Júlia, estávamos criando ou brincando. Ou ambos? Mergulhados no processo de criação, brincamos com alguns sons, escutamos uns aos outros estabelecendo diversas relações que eram, ali, tecidas entre nós por meio de nossa escuta, nosso diálogo, nossas experimentações e da alegria que brotava na seriedade desse fazer. A música entendida como um jogo ou um brincar, principalmente quando é criada pelas crianças, já foi apontada por autores como Brito (2007, 2019) e Salles (1996, 2002) justamente para frisar esse parentesco que se traduz nos procedimentos lúdicos e simbólicos presentes no fazer musical.

Notei que no Piá pude me colocar mais facilmente em um lugar de criar *com* as crianças devido à estrutura do próprio programa, que se constitui por menor número de crianças, maior tempo de duração dos encontros e pela presença de outras artistas educadoras. No contexto escolar, é mais desafiador sair do lugar de “adulto que deve cuidar para que todos estejam bem e não saiam do controle” e mergulhar na criação ou no processo que se desenvolve a partir de situações de jogo e de brincar. Cabe aqui ressaltar, nesse sentido, que a experiência no Piá nos indica caminhos para mudar essa realidade escolar, inclusive quando vislumbramos as *brechas no sistema*, como no momento da roda de samba, tocando os instrumentos e cantando “Peixe com coco”, no 3º Encontro. Nessa oportunidade, pude me sentir fazendo música com as crianças, sem querer ensinar ou dizer algo, somente vivenciando o processo e colocando meu fazer musical naquela roda. Estabelecendo conexões e relações com os presentes, pelo prazer de criar. Brincando...

Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam, continua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério (SARMENTO e PINTO, 2004, p.10).

Estas considerações vêm reiterar o quanto o brincar é necessário para as crianças e o quanto precisamos refletir sobre sua presença em nossas ações com as elas, seja no contexto educacional ou em outros.

Por suas características pedagógicas e por sua condição institucional, no Piá experimentei uma outra qualidade do brincar. Ao escolher brincar com as crianças, com tempo, espaço e confiança para fazê-lo, me percebia entrando no jogo de fato. Por exemplo, brincar de pega-pega “para valer” (correndo o máximo, “preocupada em jogar”, presente no jogo) era muito diferente do brincar com as crianças por estar realizando uma atividade para elas, sem jogar de fato, deixando-me ser pega, ou me sentando no meio do jogo, desconectada. Ao brincar

“de verdade”, percebia em mim um estado de corpo e presença, de criação de movimentos e variações de intensidades.

Outro elemento que pode nos ajudar, como adultos, a compreender e sentir a importância do brincar para as crianças é o fato de que, mesmo que de maneiras muito singulares, nós já tenhamos passado pela infância. Em um exercício de retomada de memórias desse momento de nossas vidas, talvez seja possível recordar sentimentos, sensações, pensamentos e descobertas que vivenciamos brincando, e examinar o quanto isso pode nos afetar.

E este brincar *com* também me instigou nos processos de fazer arte *com*, criar *com*, e não *para*. Percebi, tanto no brincar quanto nos processos de criação “com”, um estado de presença e uma sensação de verdade, como, arriscaria dizer, um gesto artístico.

Inicialmente as crianças estranhavam: “você *também* vai brincar?”

E assim percebi o quão diferente era para elas esse adulto que brinca. E que brinca de verdade (não deixando que elas ganhem facilmente por exemplo, jogando de verdade, sem “café-com-leite”). E era perceptível que as crianças também, em alguma medida, eram mais afetadas por este “estado de verdade”, colocando-se também em jogo ou em criação.

Não tenho, aqui, a intenção de afirmar que devemos buscar compreender o exato significado de cada brincadeira, mas reiterar a necessidade de criar espaços para o brincar e incentivar cada vez mais as crianças (e os adultos que com elas interagem) em suas brincadeiras, e refletir sobre a importância e seriedade que carregam. Ponto central na constituição da criança e, portanto, de sua educação, implica em consciência corporal, exploração do espaço e de movimentos, interações sonoras com o outro e com o ambiente, corporificação de sonoridades e outros elementos.

VI. Para uma escuta do corpo

Corpo que fala, grita, corre, pula, balança, senta. Corpo que aprende o que, como e onde falar, aprende a não gritar, a não correr e a não ficar pulando e balançando por aí. Corpo que aprende a se sentar e a permanecer sentado. Difícil seria encontrarmos o que não passa pelo nosso corpo, certamente só aquilo que também não passa por nós, pois somos corpo, é a representação do nosso eu materializado no mundo, nosso contato primeiro e mais sensível com o externo e com os outros.

Dolores Assaritti

No início do século XX, com o advento dos Métodos Ativos⁶, o movimento corporal ganhou espaço nas metodologias em Educação Musical. Dentre os educadores musicais considerados adeptos destes métodos, o movimento corporal encontra maior destaque na abordagem de Émile Jacques-Dalcroze e seu amplo trabalho calcado no desenvolvimento da escuta, na improvisação, no solfejo e no movimento (MANTOVANI, 2009).

O sistema Dalcroze parte do ser humano e do movimento corporal estático ou em deslocamento, para chegar à compreensão, fruição, conscientização e expressão musicais. A música não é um objeto externo, mas pertence, ao mesmo tempo, ao fora e ao dentro do corpo. O corpo expressa a música, mas também transforma-se em ouvido, transmutando-se na própria música. No momento em que isso ocorre, música e movimento deixam de ser entidades diversas e separadas, passando a constituir, em sua integração com o homem, uma unidade (FONTERRADA, 2008, pg. 133).

Desde então, reflexões e práticas sobre o corpo e movimento estão presentes em muitas metodologias e pesquisas no campo da Educação Musical, (como MANTOVANI, 2009; SANTIAGO, 2008; STOROLLI, 2011; PEDERIVA, 2005; SIMÕES, 2016; MEURER E FIGUEIREDO, 2018), as quais apontam a importância da atenção às práticas que considerem o corpo no desenvolvimento de processos de aprendizagem e de ensino musical, sem mencionar, é claro, o aprendizado musical que ocorre no bojo das culturas populares, cujas manifestações sempre prezaram pelas artes do corpo (como a dança e as representações) em comunhão com a música e com as artes visuais.

A intenção, nesta pesquisa, no entanto, não reside em discutir métodos ou práticas específicas do corpo na educação musical (o que exigiria uma pesquisa aprofundada

⁶ Métodos desenvolvidos no começo do Século XX que visavam à iniciação musical da criança por meio da experiência, em detrimento de uma iniciação baseada no estudo de técnica e teoria desde as primeiras aulas. De maneiras diferentes, as propostas envolviam atividades com movimento, canto e contato com materiais sonoros. Teve como principais representantes, na Primeira Geração de Educadores, o suíço Émile-Jacques Dalcroze (1865-1950), o húngaro Zoltán Kodály (1882-1967), o alemão Carl Orff (1895-1982), o belga radicado na Suíça, Edgar Willems (1890-1978) e o japonês Shinichi Suzuki (1898-1998) (BRITO, 2007, p. 60).

direcionada a esta temática tão ampla), mas antes pensar no que estes corpos das crianças, nos contextos de fazeres e aprendizagem musical, podem nos revelar quando abrimos espaço para escutá-los, seja não represando movimentos, seja observando gestos, que se criam e se manifestam nas relações com espaços, sons, interações com outras crianças ou com as propostas que fazemos. Ainda que estas propostas não estejam diretamente relacionadas a uma atividade corporal, poder observar que a gestualidade que pode ali se manifestar é de suma importância, pois dos gestos espontâneos podem se desenvolver processos interessantes de educação.

Antes de serem moldados pelas cadeiras escolares e, atualmente, pelas posturas provocadas pelo contato com aparelhos eletrônicos, nossos corpos apresentam a vivacidade, a postura e a inteireza observáveis na corporalidade de muitas crianças, mesmo que elas já tragam em si uma linguagem corporal vinda de suas famílias e culturas.

(...) é praticamente o tempo todo que essas crianças coreografam suas vidas. Com seus corpos, elas desenham no espaço suas alegrias, seus esforços, suas brincadeiras. Quase tudo é pretexto para girar, rodar, “dançar”: elas aproveitam acessórios, morros e outros acidentes do terreno. Seu jeito de andar, de correr, às vezes, é beleza pura. Em geral, não há música, mas o ritmo surge: elas executam o movimento que, junto com o ritmo, vem de dentro, do momento, da brincadeira com o outro. (LORTHIOIS, 2016, p.204)

Em minhas diferentes formas de conviver com crianças (como professora na escola, no Piá, observando crianças na rua ou mesmo minhas sobrinhas), penso em quantas possibilidades de trabalho individual e coletivo estes gestos podem inspirar, principalmente se pudermos, compreendendo essa linguagem, integrá-los com sonoridades.

No Piá as crianças apresentam grande liberdade para explorar gestos e movimentos, mesmo quando as práticas não estão diretamente relacionadas ao corpo e ao movimento. Isso implica em desenvolvimento da consciência corporal e da liberdade para buscar diferentes maneiras de se sentar, se locomover em roda, em fila, em colunas, misturados, deitar, pular, rolar, subir, criar movimentos. Esses movimentos podem dar início a alguma proposta que pode partir das crianças ou dos artistas educadores instigados por essas movimentações e gestualidades.

Também observei que, em vários momentos, os movimentos do corpo levam a expressões sonoras. Isso aconteceu muitas vezes nas explorações dos colchonetes, que instigaram não somente as criações do MC Colchonete como a sonorização de sequências de movimentos. E o contrário também se deu, quando sons eram transformados em movimentos.

Já nos processos vivenciados na Escola com as crianças percebo que o espaço para a escuta do corpo é bem reduzido. Portanto, lançar um olhar sobre o corpo das crianças,

principalmente na escola, é algo de extrema urgência em nossos contextos educacionais onde as crianças estão permanecendo, cada vez mais cedo, cada vez mais tempo, sentadas (enquanto fazem atividades bem pouco ativas) e tendo pouquíssimo tempo para vivenciar as inúmeras possibilidades de seus corpos na ação, no espaço e nas mais diversas interações. Ao que ainda se acrescenta, para muitas crianças, o longo tempo passado com aparelhos eletrônicos em posturas estáticas e bem pouco saudáveis.

Nesse ambiente de escola, há a cultura do *ficar quieto* “que extrapola o sonoro e atinge os corpos como um todo. Movimentar-se e produzir sons passam a ser algo indesejável, definindo-se como a violação de um código comportamental que supõe que os alunos devam estar imóveis e silenciosos para melhor receber ensinamentos” (SALLES).⁷ Perde a escola, com isso, a oportunidade de intensificar as relações da criança com os assuntos estudados em aula; perdem as crianças em espontaneidade, em liberdade de expressão e em envolvimento com as matérias e com o conhecimento.

O indivíduo age no mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento. É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos. No entanto, há um preconceito contra o movimento. (STRAZZACAPPA, 2001, p.69).

Este preconceito ao qual a autora se refere relaciona-se a uma confusão equivocada entre movimento e “descontrole” ou indisciplina. Muitas escolas ainda buscam formatar corpos obedientes, que devem permanecer sentados grande parte do tempo em que lá estiverem, ou que devem se locomover em filas, numa ilusão de controle. Quanta diferença entre uma fila dessas e uma fila da festa de reisado ou das danças e cantos indígenas do Xingu, por exemplo.

Em *A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola*, Marcia Strazzacappa discorre sobre o corpo no ambiente escolar apontando que a disciplina é entendida como “não movimento”, ou seja, “As crianças educadas e comportadas eram aquelas que simplesmente não se moviam” (STRAZZACAPPA, 2001, p. 70).

A organização das carteiras, da sala de aula, o pátio, o sinal, as disciplinas - essa configuração escolar foi construída com base em uma tecnologia desenvolvida para o controle, com objetivos bem definidos.

Como cada mínima fagulha nascida nesse mundo representa cultura e história, essa imobilidade também não existe à toa, pelo contrário, é parte da complexa tecnologia do poder de controle dos corpos. Investimentos imperiosos e urgentes foram pensados em uma época em que era necessário conter o corpo, docilizá-lo e imobilizá-lo. Era um tempo em que as relações violentas e custosas da escravidão eram elegantemente

⁷ Depoimento pessoal em 08/09/2019.

negadas por uma sociedade aparentemente já educada para o convívio. Surgiu nesse contexto, por meados dos séculos XVII e XVIII, a *tecnologia disciplinar* como forma de dominação (FOUCAULT, 1987 apud ASSARITTI, p.77).

Em “Vigiar e punir” (1987), Michel Foucault esmiúça o funcionamento do que ele chamou “sociedade disciplinar”, na qual sistemas de vigilância e punição eram desenvolvidos em suas instituições disciplinares: a prisão, a escola, o seminário católico e o manicômio, que buscavam desenvolver indivíduos eficientes e obedientes para o trabalho. Utilizando-se de dispositivos como o quadriculado da sala de aula, detalhes, minúcias e separações, disciplinavam-se e tornavam úteis os corpos.

Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrija, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (FOUCAULT, 1987, p.164).

Apesar das muitas mudanças ocorridas no decorrer do tempo no ambiente escolar, grande parte das escolas ainda carrega intensos resquícios da escola dessa sociedade disciplinar, insistindo em manter filas, sinais (semelhantes a sirenes antiaéreas), o não movimento como sinônimo de bom comportamento, a grande quantidade de conteúdos e a pouca ou nenhuma escuta das crianças.

Quantas vezes “estagnamos” movimentos das crianças como pular, correr, entre outros tantos gestos, em prol da “ordem” e do controle? Não quero com isso dizer que precisamos deixar as crianças correrem o tempo todo, mas atentar à real necessidade. Exemplifico: muitas vezes já estive com um grupo de crianças sentadas em uma roda e uma delas continuava se movimentando, andando, em pé ou sentada de maneira diferente das outras. Isso para mim não é necessariamente um problema. É possível observar, em muitos casos, que essa criança, aparentemente dispersa da atividade, está participando à sua maneira e, possivelmente, atenta.

E estes gestos e movimentos que emergem em seus corpos, mesmo que estejam fora de nossos “planejamentos”, muitas vezes podem se tornar uma nova proposta de experimentação a ser lançada para o grupo como um todo. Este olhar e a compreensão dos gestos das crianças podem colaborar para que elas mantenham a conexão com o próprio corpo, percebendo suas necessidades e possibilidades e ainda experimentar linguagens das culturas nas quais se inserem. Como afirma Sayão:

Do ponto de vista das crianças, a privação do movimento, de fato, constitui-se em um problema não somente porque reduz a autonomia que poderiam conquistar através dele, mas porque tal restrição limita a capacidade e a possibilidade de experimentar com o corpo gestos, movimentos e linguagens próprias da cultura onde estão inseridos/as. (SAYÃO, 2005, p.241).

Mais do que isso, muitas vezes é através do corpo que a criança compreende melhor um conteúdo, um conceito ou aspectos da realidade discutidos em aula, como a própria música e os sons. Percebo na educação musical um potencial caminho de comunicação e expressão dos corpos das crianças, e, por outro lado, a corporeidade como meio de compreensão da música. Salles faz um relato que elucida a questão, dando relevo à relação entre corpo e som no jogo simbólico:

Solicitadas a mostrar o som do leão, dez crianças de 3 a 4 anos não só passam a rugir ferozmente, como também assumem todas as demais características leoninas, andando de quatro, mordendo, olhando ameaçadoramente, dando patadas. Um verdadeiro *zoo-ilógico* sem jaulas. Diante da mesma solicitação, crianças de 8 a 9 anos rugem em pé (como se fossem *felinus erectus*) mas, mesmo tendo combinado não revelar aos outros a fonte do som (por se tratar de um jogo de adivinhação), algumas não se contêm e dão patadas no ar. (...)

A propósito disso, ao contrário do adulto, que se contenta com a evocação mental de um acontecimento interessante ou impressionante, a criança tem necessidade de um simbolismo mais direto, que lhe permita reviver o acontecimento, no caso, o acontecimento sonoro. Tal é a densidade da imitação no jogo simbólico. (1998, p.35 – grifos do autor)

Explorando os movimentos sonoros e corporais nos diferentes espaços e situações, instigamos a percepção e exploração das diversas possibilidades que colaboram para a integridade de um fazer musical que não separa corpo e mente, mas se potencializa com essa conexão.

É preciso, no entanto, ter a coragem para observar as crianças e “ (...) conviver com a ousadia, a irreverência, a simplicidade dos seus deslocamentos (LORTHIOIS, 2016, p.204) ”. Acredito ser um ato de coragem, pois requer não calar estes corpos em prol do controle (que faz o professor se sentir seguro), algo bastante desafiador uma vez que somos educados para buscar e legitimar os corpos “organizados”, estáticos, fazendo a mesma atividade, ao mesmo tempo. E os gestos e movimentos expressam o espontâneo, o inesperado, o risco (que fazem o professor se sentir inseguro).

Assim, a escuta do corpo das crianças na educação musical se apresenta como caminho de infinitas possibilidades e desafios, que pode instigar a aprendizagem musical tanto por meio metodologias e atividades corporais que visem desenvolver aspectos musicais, como pelo uso de danças e manifestações da cultura popular e pela abertura para os caminhos da criação e improvisação pelo som e pelo gesto.

VII. Autoescuta dos Educadores

Como posso escutar o outro se não o faço comigo mesmo?

Como perceber a criança, escutá-la, se tampouco me percebo e me respeito em meus processos?

Como reconheço e diferencio meus anseios e ansiedades daqueles das crianças?

Nos processos de escuta das crianças pelos educadores musicais, considero essencial que esse educador se perceba com suas fraquezas, limitações e qualidades, um ser humano que possui repertório e referências, e que, no entanto, não é o “detentor de todo o conhecimento”. Assim como a criança, ele precisa ser escutado, sobretudo por si mesmo. Perceber-se ao estar no papel de educador, em ação, não é fácil, mas é de extrema importância. Observando-nos (e observando outros professores) em ação adquirimos consciência de equívocos que facilmente cometemos em sala de aula sem o percebermos, mesmo quando uma atividade aparentemente foi bem-sucedida. Noutras palavras, cometemos muitos equívocos e perdemos oportunidades (de intervir e de não intervir, de escutar a palavra, de mediar, de estabelecer conexões) todo o tempo. Isso demanda experiência qualitativa, mas também auto-observação, autoescuta. Esse exercício exige que nós superemos, mas também aceitemos, nossas falhas e dificuldades.

Se admitirmos e superarmos estas lacunas e fraquezas momentâneas é importante para o nosso trabalho, também devemos saber como lidar com elas diante das crianças quando for necessário. Admitir uma falha de procedimento durante uma atividade pode ser decisivo para redirecionarmos a proposta junto aos alunos. Demonstrar às crianças nossos sentimentos, nesse sentido, significa proporcionar a elas o contato com o humano em nós, constituído de qualidades e fraquezas, certezas e dúvidas, evitando também, assim, o que Rogers chamou de “vetor estéril de transmissão de conhecimentos de uma geração para outra” (ROGERS apud ZIMRING, 2010, p. 17) em oposição a uma “autenticidade”:

Entre as atitudes positivas essenciais, a mais importante é sem dúvida o caráter verdadeiro, ou a autenticidade. O trabalho será tanto mais eficaz quando se tratar de uma pessoa sincera e autêntica, que se assuma tal como ela é e que estabeleça com o aluno uma relação verdadeira sem buscar dissimular a si mesma por trás de uma fachada. Eu entendo, além disso, que os sentimentos presentes na situação em que esta pessoa realiza a experiência lhe são acessíveis e que são acessíveis à sua consciência; que ela é capaz de vivê-los, de identificar-se com eles e, eventualmente, de comunicá-los. Isto significa que ela instaurará um diálogo direto com o aluno sobre a base de uma relação de pessoa a pessoa, que é ela mesma, sem subterfúgio nem censura. (ROGERS apud ZIMRING, 2010, p.16 e 17).

Portanto, é necessário que possamos aprender a nos escutar e observar, levando em conta que nem sempre estamos perfeitamente bem, temos oscilações. Como seres humanos, vivenciamos problemas e desafios constantes, e considerando sempre que, se a dúvida, o erro e a incerteza fazem parte dos processos educativos em que acreditamos, então a consciência deles faz parte de nosso ofício.

Um dos maiores desafios em processos de escuta é conter expectativas e ansiedades. Quem só dá atenção para aquilo que está ansiosamente esperando ouvir não está realmente escutando. Noutras palavras, é preciso abandonar o que acredito que o outro seja (ou o que eu espero do outro), para começar a perceber o que ele é e ouvir o que ele diz. Para isso, preciso estar com um determinado tipo de escuta ativada, uma escuta que, ao mesmo tempo em que é atenta e perspicaz, também é tranquila e paciente. Como afirmou a artista educadora Andrea Rocha, uma das maiores dificuldades nestes processos com as crianças é “escutá-las sem pressa, sem ansiedade, sem preconceitos, sem modelos num exercício diário de cuidado e respeito (QUESTIONÁRIO 2, Anexo I, p.151).”

E ainda, o que é de extrema importância, exercitar a percepção dos medos, dificuldades e ansiedades, diferenciando aqueles que são meus e aqueles que são das crianças. Como afirma Céline Lorthiois: “Escutar as crianças envolve também autoconhecimento por parte do educador, a fim de evitar projeções, ou seja, a fim de evitar enxergar na criança conteúdos, dores ou emoções que pertencem a ele, à sua criança interna (QUESTIONÁRIO 3, Anexo I, p.153) ”.

Ao esquematizar uma série de propostas com os colchonetes e limitar, inicialmente, a exploração livre destes a um encontro, o fiz a partir do que considerei o tempo necessário. No entanto, ao fazer proposições e perceber que as crianças não aderiam e acabavam, de alguma forma, criando outras situações com os colchonetes, pude perceber o quanto a necessidade de avançar com propostas e ações eram fruto de minha ansiedade, muito diferentes das necessidades das crianças naquele momento, que precisavam explorar ao máximo as diferentes possibilidades que aquela materialidade propunha. Reconhecer isso pode facilitar e agilizar minha atenciosidade e meu apoio às necessidades das crianças naquele momento, bem como gerar ações profícuas. Como nos aponta Lorthiois, é interessante que o educador trabalhe:

em prol de seu próprio processo de autoconhecimento, permitindo o desenvolvendo de sua personalidade, e evitando que ele projete seus temores, necessidades e insatisfações no educando. Fica assim facilitado à criança o acesso às suas próprias necessidades, o conhecimento de suas características e a realização de suas metas (ATELIER, 2019)

Nós mesmos somos parte daquelas crianças que foram ensinadas a agradar, a não se escutar, a obedecer, a repetir conteúdos. Assim, questiono como podemos propor processos que desconstruam esses elementos se eles estão fortemente enraizados em nós. No entanto, apesar de ser desafiador, desconstruir o aluno que fomos talvez seja o passo inicial na escuta das crianças, possibilitando a percepção de que estamos em constante criação e, assim como elas, ampliando nossas percepções e estabelecendo diferentes relações.

Além disso, no âmbito institucional, não é fácil e nem simples para o professor assumir determinadas atitudes em sala de aula que possam não agradar ao outro, principalmente quando este outro é uma instituição que garante o seu sustento, um colega de trabalho ou até os pais das crianças, que muitas vezes vêm cobrar determinadas ações. Nossa firmeza de propósitos, nesses momentos é vital, e somente uma construção paulatina de relações educacionais com as crianças, com os colegas professores e com as instituições - pautadas pela escuta mútua - poderão, ao longo do tempo, se mostrar frutíferas.

Considero também essencial observar que tão importante quanto investirmos na formação continuada de professoras e professores, é fomentar redes de cuidado e apoio para estes profissionais que encontram tantos desafios e precariedades.

VIII. Pseudoescuta

No mais, sempre há a frase que me parece poderia ser quase um lema para o professor-artista, não fosse destino dos lemas se desgastarem irremediavelmente: liberdade e nunca o abandono!

Ana Cristina Rossetto Rocha

Discutimos, até aqui, diversas possibilidades nos caminhos de aprendizagem e dos fazeres artísticos das crianças, ressaltando que muitas vezes estes processos se dão com pouca ou nenhuma interferência do adulto. No entanto, é preciso cuidado para entender estes processos como possibilidades, que ocorrem simultaneamente a processos educativos programados, a sistematizações e conexões de saberes trazidos pelas crianças, que podem ser mais ou menos dirigidos, e ainda outras possibilidades de intervenção e condução dos educadores, e não como único caminho.

O que estamos propondo neste trabalho é que os educadores possam estar abertos e atentos às expressões das crianças bem como as contribuições que elas podem trazer às propostas em desenvolvimento, independentemente de serem ações dirigidas, programadas, espontâneas, ou mesmo um “fluxo” que agrega todas elas e ainda outras tantas possíveis.

Na experiência vivenciada no Piá, partimos de uma ideia que surgiu na conversa entre uma criança e uma artista-educadora (Ícaro e Gabi). Na sequência, nós educadoras fomos fazendo interferências, orientando e dirigindo algumas ações enquanto também nos pautávamos nas ideias das crianças, o que gerou a música “Um belo dia” e ainda “O ataque do bebê”.

Já na escola, em nosso primeiro encontro, as ações foram dirigidas (atividade em grupos para criar a resposta sonora à pergunta “Onde está a música na sua vida?”). O interesse das crianças na percussão corporal, observado neste primeiro encontro, levou-me a trazer uma nova referência com esta temática (o vídeo “Sambalelê”, do grupo Barbatuques). Em outro encontro, deixamos de fazer a atividade previamente programada para ouvir a música do Diego, o que gerou novos desdobramentos não previstos (tocar a música, criar um arranjo para ela, conversar sobre o conceito de compositor e composições, entre outros).

É possível observar que as experiências vivenciadas no Piá e também na escola, agregaram momentos mais e menos dirigidos, ações programadas previamente, propostas que surgiram das crianças e os diferentes “matizes” oriundos de momentos que mesclavam todas essas ações.

Estimular a criação de espaços para expressões e ações espontâneas das crianças, não significa afirmar que apresentar obras de outros artistas e maneiras de criar arte seja nocivo a esses processos de criação das crianças, interferindo no “estado de pureza” de sua imaginação. Essa perspectiva, que considera que a expressão das crianças é individual e não deve receber influências externas remete à livre-expressão, método desenvolvido por Franz Cizek (1865-1936), artista e educador nascido na República Tcheca, de grande influência na Arte-educação moderna (IAVELBERG, 2015), perspectiva que já tomou outros contornos na arte-educação pós-moderna. Atualmente, considera-se que, tão importante quanto o espaço para os processos criativos é a ampliação de repertório pelo contato com referências artísticas e de outras crianças além do desenvolvimento do pensamento crítico sobre estes fazeres:

Uma lente de aumento foi posta sobre as crianças pela educação moderna, para que elas fossem vistas de outro modo, com existência ampliada aos olhos dos pais e professores. Esta nova visão, que colocou a criança modernista como alguém com perspectiva própria, não impediu que no contemporâneo tal perspectiva fosse mantida, acrescida do reconhecimento de uma conexão inexorável das crianças com a cultura adulta e o entorno artístico, o qual inclui as produções artísticas de outras crianças e de artistas. Portanto, defender o mundo infantil, o valor da imaginação, da

criatividade e de suas formas de ação e pensamento, hoje, não impede a aprendizagem sobre a arte dos artistas e o percurso criador autoral (IAVELBERG, 2015, p.137).

Uma postura não propositiva e reflexiva de um educador é contrária a um processo educativo que vise à liberdade do indivíduo uma vez que não colabora para a expansão de suas visões de mundo e para o acesso a conhecimentos próprios das culturas, nas quais as crianças se contextualizam, e mesmo a conhecimentos das *outras* crianças. Desse ponto de vista, ou seja, deixando de socializar conhecimentos, essa postura carece de um sentido democrático.

Quanto mais democratizado e mais intenso for o conhecimento e o contato dos indivíduos com tudo o que a humanidade historicamente construiu e lhes legou: a técnica, a ciência e a tecnologia, as formas de organização e de relações sociais criadas, assim como a filosofia e a *Arte*, melhores serão suas condições e chances de se tornarem *humanos*, em sentido estrito. (Grifos no original) (PEIXOTO, 2005, p.3 apud SUBTIL, 2011, p. 251).

O educador musical François Delalande sugere que a escuta do professor contemple intervenções delicadas, porém claras, no sentido de que a criança aprenda a conectar suas descobertas a outras, estabelecendo comparações e raciocínios a partir de suas próprias ações:

Na formação de educadores, é preciso desenvolver a capacidade de observar o que as crianças fazem e de mostrar aprovação discretamente, e não dizer-lhes de maneira direta o que fazer. Dito isso, não sejamos extremistas. Podem existir situações nas quais é útil (...) intervir claramente dizendo: “Será que você não poderia também...”, aprovando o que foi feito e sugerindo maneiras de ir além, mas sem determinar o resultado, incitando a criança a fazer ainda melhor. (DELALANDE, 2017, p.21)

Assim, apontamos que ao abrirmos espaço para construir processos conjuntamente com as crianças, não estamos nos anulando como educadores, como se só nos orientássemos pelas propostas delas. Caso fizéssemos isso, estaríamos instaurando o que considero uma pseudoescuta, ou ainda um abandono da função de educador uma vez que as trocas entre educadores e crianças encaminham a ampliação crítica de repertórios e saberes bem como a criação e ressignificação de conhecimentos.

Considerações Finais

Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios.

Manoel de Barros

Esta pesquisa resulta de uma desconstrução lenta. Trabalhosa. Oriunda dos detalhes captados pelo olhar atento, pela pausa constituída de presença, pelo encontro. Pela escuta. Por muitas reflexões e perguntas. Estas, aliás, não cessam de brotar.

No início deste processo, quando passei a atuar no Piá, com a explosão de perguntas, fiquei imensamente angustiada por não saber se estava no caminho certo e oferecendo o melhor para as crianças. Mas com o passar do tempo, das leituras, das pesquisas e, principalmente, dos encontros com elas, as angústias se transformaram conforme respostas foram surgindo (embora novas perguntas também).

Com o tempo, esse lugar da dúvida, da falta de respostas definitivas, foi se tornando conhecido meu. As questões continuam, e, inclusive, conduzem o processo para novas possibilidades e desafios. Mas já não me apavoro tanto em não obter todas as chaves, em não saber tudo. Em não ter o controle absoluto.

Estes processos de escuta não somente me trouxeram de volta às perguntas (que ora se reformulam) como também me ensinaram a confiar nas crianças e nos seus saberes, nas relações e nos tempos. Levaram-me a perceber que coisas aparentemente pequenas, como uma folha encontrada no caminho, um caderno, o som que faço ao caminhar, um olhar entre duas pessoas ou um silêncio, podem carregar um mundo de simbolismos e possibilidades. Abrir espaços para essas coisas “pequenas”, “menores”, considerá-las em nossos planejamentos e avaliações, pode significar muito, pode mesmo desencadear um processo de aprendizagem, a vivência de uma experiência estética, uma nova compreensão de uma ideia.

No entanto, para estas pequenas grandes coisas, é preciso tempo e espaço; cuidado e presença. Fazer o esforço de sair dos tempos da produtividade. Isso exige do educador musical sensibilidade e profundidade, pois como afirmou Machado sobre estes processos com crianças, ‘não se trata de “qualquer coisa”, mas sim, de adquirir uma sintonia fina naquilo que está acontecendo diante dos nossos olhos, preconizado como “arte contemporânea” por alguns e a vida mesma por outros’ (MACHADO, 2012, p.13).

A escolha de tantos cenários e tão diversos (experiências vivenciadas no Piá, na escola, em minha infância, na oficina de Maracatú, nas falas das educadoras) – para dar corpo à reflexão sobre essa escuta das crianças – permitiu um tecido suficientemente denso, puxando e

conectando os fios que permeiam todas essas experiências, por vezes de maneira não linear, e possibilitou trazer à tona suas potências, como processos de aprendizagem, reflexão, afeto e música.

Foi possível observar que a escuta discutida nesta pesquisa tem como principais pilares a compreensão dos fazeres musicais das crianças, a presença enquanto disponibilidade do educador, a aceitação do risco e da incerteza como fundamentais nos processos de aprendizagem musical, a valorização do diálogo com as crianças e entre elas, a compreensão do brincar como potente fonte de expressão das crianças, a escuta dos corpos das crianças e a autoescuta dos educadores. Uma postura que não visa *dar* voz, porque as crianças já têm sua própria voz, mas escutar essas vozes e considerá-las.

Independentemente do formato (oficina, aula de música, encontro) e do tipo de ação musical empregada (dirigidas, não dirigidas, programadas, espontâneas, entre outras possibilidades), essa escuta das crianças pode acontecer de diferentes maneiras e em diversos contextos uma vez que constitui concepções e ações do educador, e não propriamente um método.

Partindo dessa escuta, torna-se possível transformar os espaços de educação musical em locais para se fazer música *com* as crianças e não apenas desenvolver atividades musicais *para* elas. Apoiá-las e desafiá-las perceptivamente para que criem seus próprios pensamentos e fazeres musicais, almejando o desencadear de processos de aprendizagem significativos, fomentando a autonomia, o pensamento crítico e a ação criativa.

Apesar deste trabalho não ter como foco os processos de *ensino*, não teve como propósito desqualificá-lo ou afirmar que os educadores devam parar de ensinar, mas:

(...) procurar novos meios e modos de “avaliar” o que as crianças e os jovens estão aprendendo, e como estão aprendendo... a partir de tudo que pensamos ser importante ensinar, sim, como adultos responsáveis por seus processos de mergulho na educação estética, mas sem nunca deixar de prestar atenção a tudo aquilo que a convivência com elas está nos ensinando em contrapartida, em correlação, como correntezas de um mesmo rio, em transformação e em curso permanente (MACHADO, 2012, p.19).

Considerando estas ideias, podemos questionar: O que seria uma aula de música? Como pensá-la a partir de uma perspectiva em que as crianças são sujeitos de seus processos de aprendizagem musical?

Como espaço de troca, essa aula pode se constituir a partir do que emerge do encontro de nossas culturas, repertórios, questionamentos e anseios, instaurando modos de convivência e inter-relações que se configuram a partir de sons e silêncios. Seja ouvindo, criando,

improvisando, compondo ou brincando, pode-se interpretar, simbolizar, expressar e ressignificar nossas relações com o mundo e o compartilhamento de culturas e perspectivas. Nessas trocas, que configuram a “ritualização do respeito”, valorizam-se as construções individuais e coletivas.

E na trajetória desta pesquisa, principalmente dentro da escola, a escuta das crianças me levou a observar que é urgente reencontrarmos os caminhos do corpo e reinventarmos os espaços. Com movimentos pequenos, mudanças constituídas de uma ação por vez, desde a reconfiguração espacial de uma sala de aula (esvaziando-a de mesas e cadeiras) ou saindo da sala de aula para ocupar outros espaços, até a construção de novos espaços que, realmente, acolham esses corpos e seus sons.

É preciso, acima de tudo, desconstruir a criança obediente que nos habita, o corpo que aprendeu a buscar sempre pela cadeira, o professor colonizador de ideias e ações, a pressão pelo desempenho, a busca pelo controle absoluto. E nutrir os saberes que nos conectam com a vida, o conhecimento de nossas histórias e raízes (principalmente aquelas que nos foram negadas ou das quais nos afastamos, como nossas matrizes indígenas e africanas), e um fazer musical imbuído de significado e alegria.

Referências

- ANTONIO, Renata de Oliveira. **Confluências de rios:** apontamentos sobre um primeiro ano no Piá. Ensaio de pesquisa-ação do Programa de Iniciação Artística da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo (Publicação interna). São Paulo, 2015.
- ARROYO, Margarete. **Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical:** um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- ASSARITTI, Dolores Setuval. **A educação do corpo das crianças na escola em narrativas do cotidiano.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. 2015.
- ATELIER Fazer e Ser. **A pedagogia profunda.** Disponível em: < <https://atelierfazereser.wordpress.com/pedagogia-profunda/>> Acesso em 05 set. 2019.
- AULA. **Michaelis:** Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa. Editora Melhoramentos Ltda, 2015. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/Aula>> Acesso em 23 mai. 2019.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *In Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007.
- BARROS, M. Uma didática da invenção. *In: O livro das invencionices.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
- BOTELHO, Alice. **Meu piano é divertido.** Vol. I. Ricordi brasileira: São Paulo, 1985.
- BOURDIEU, Pierre. **Capital Cultural, Escuela y Espacio Social.** México: Siglo Veinteuno Editores, 1998.
- _____. **Coisas Ditas.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.
- _____. **Meditaciones Pascalianas,** Ed. Anagrama, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> >. Acesso em: 10 mai.de 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Inovação e criatividade na educação básica.** Disponível em: <<http://criatividade.mec.gov.br/>> Acesso em 12 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. V. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Teca Alencar de. **O menino e a folha de capim**: trajetórias do fazer musical da infância. Educação, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 61-72, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3770/2711>> Acesso em 11 set. 2016.

_____. **Por uma educação musical do pensamento**: novas estratégias de comunicação. (Tese de Doutorado) – Programa de Comunicação e Semiótica. PUC/SP, 2007.

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

CAMARGO, Elisabeth B. de. **O pensamento musical e a prática docente**: as demandas da contemporaneidade no ensino da música. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP, 2007.

CASTRO, Lucia Rabello de Castro. **Da invisibilidade a ação**: crianças e jovens na construção da cultura. In: CASTRO, Lucia Rabello de Castro (org.) *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU Editora : FAPERJ, 2001.

CONTROLE REMOTO FILMES. Renata Meirelles. Episódio 6 da Série **Tão Longe, Tão Perto**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HPD_4dHVMNc Acesso em: 24 ago. 2019.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Trad. Lia Gabriele R. Reis. Rev. Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011, 2ª ed.

DELALANDE, François. **La musica es un juego de niños**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1995.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

ENCONTRO. **Michaelis**: Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa. Editora Melhoramentos Ltda, 2015. Disponível em: < <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/encontro>> Acesso em 23 ago. 2019.

ESPERO a tua (re)volta. Direção de Eliza Capai. Brasil: Globo Filmes, 2019, Loga-documentário. 93 min.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2ªed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

FRIEDMANN, Adriana. A arte de adentrar labirintos infantis. In: FRIEDMANN, Adriana et al. **Quem está na escuta?** Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. Blucher: 2018. Disponível em: <<https://www.blucher.com.br/livro/detalhes/quem-esta-na-escuta-dialogos-reflexoes-e-trocas-de-especialistas-que-dao-vez-e-voz-as-criancas-1461/educacao-e-licenciatura-113>> Acesso em 21 mar. 2019.

_____. **Muito além do ouvido: o que é efetivamente escutar uma criança?** [Entrevista concedida a] Renata Penzani. Lunetas: 19 fev. 2019. Disponível em: <<https://lunetas.com.br/escuta-infantil>> Acesso em: 30 mai. 2019.

_____. **O olhar antropológico por dentro da infância: adentrando nas casinhas das crianças**. In: MEIRELLES, Renata (org.). *Território do brincar: diálogo com escolas*. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

_____. **O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância**. 2014. Disponível em: <http://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2015/06/Adriana_Friedmann_O_Universo_Simbolico_da_Crianca.pdf> Acesso em 10 mai. 2018.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>> Acesso em 13 ago. 2019.

GREEN, Lucy. **Ensino de música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula**. Tradução Flávia Motoyama Narita. Revista da ABEM, Londrina v.20, n.28, p. 61-80, 2012.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2ª edição ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HILLESHEIM, Betina. **Uma educação por vir: infância e potência**. In Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 123, p. 611-620, abr.-jun. 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/16.pdf>> Acesso em 01 jul. 2019.

HOLT, John. **Aprendendo o tempo todo: como as crianças aprendem sem ser ensinadas**. Tradução Walther Castelli Jr. Campinas, SP: Verus Editora, 2006.

HORTÉLIO, Lydia. **Música Tradicional da Infância**. [Entrevista concedida a] Dulcimarta Lemos Lino. *Reflexão & Ação*, Vol. 22, Nº 1, p.273-282, 2014.

IAVELBERG, Rosa. **Arte-educação modernista e pós modernista: fluxos**. Tese (Livre-Docência). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-16082016-161014/fr.php>> Acesso em 17 jul. 2019.

IAVELBERG, Rosa; MENEZES, Fernando Chui de. O cultivo do desenho infantil na aprendizagem compartilhada. In: 21º Encontro da ANPAP - **Vida e fricção / arte e fricção**, 2012, Rio de Janeiro. v. 1. p. 660-672

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LORTHIOIS, Céline. **Exercícios de Pedagogia Profunda: Uma inclusão da Alma na Educação**. São Paulo: Ed. Paulus, 2016.

MACHADO, Marina Marcondes. **A Criança é Performer**. *Educação e Realidade*, v. 35, p. 115-137, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/11444/9447>> _Acesso em: 09 mai.2018

_____. **Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte**. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.8 n.1 ABRIL 2012. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9048>> Acesso em 28 mai. 2019.

MANTOVANI, Michelle. **O movimento corporal na Educação Musical: influências de Émile Jacques-Dalcroze**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música. UNESP. São Paulo: 2009.

MEIRELLES, Renata; ECKSCHMIDT, Sandra; SAURA, Soraia Chung. Olhares por dentro do brincar e jogar, atualizados no corpo em movimento. In Marin, E.C.; Gomes-da-Silva, P.N. (orgs) **Jogos Tradicionais e Educação Física Escolar**. Editora CRV: Curitiba – Brasil, 2016, vol. 16, 182p. Pag. 63-78.

MEURER, Rafael Prim e FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **O corpo como instrumento do cantor na prática coral**. XXVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – Manaus – 2018.

PASSMORE, J. **The Philosophy of Teaching**, London: Duckworth, 1980, pp. 19-33.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **O corpo no processo ensino-aprendizagem de instrumentos musicais: percepção de professores**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília. Brasília: 2005.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAPURU. São Paulo, n.1, 2013. Disponível em: <
https://issuu.com/divform/docs/revista_pia_final> Acesso em 10 jul. 2019.

PIORSKI, Gandhi. **Náufragos e Piratas do Aprendizado**. In Território do brincar: diálogo com escolas / Renata Meirelles, (org.). -- São Paulo: Instituto Alana, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROCHA, Ana Cristina Rossetto. **Educação musical e experiência estética: entre encontros e possibilidades**. Campinas, 2011. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas.

_____. **Experiência estética e brincadeira livre**. In: *Revista Avisa lá*. São Paulo, n° 72, 2017.

ROCHA, Eloísa Acires Candal; SIMÃO, Márcia Buss. Crianças, infâncias, educação e corpo. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 185-204, jan./dez. 2007.

SALLES, Pedro P. **Gênese da Notação Musical na Criança**. Dissertação de mestrado. São Paulo: FEUSP, 1996.

SANTIAGO, Patrícia Furst. Dinâmicas corporais para a educação musical: a busca por uma experiência musicorporal. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 19, 45-55, mar. 2008.

SÃO PAULO (SP). Edital de chamamento para credenciamento de artistas para o Programa de Iniciação Artística da Supervisão de Formação Cultural 28/2018 - smc/cfoc/sfc. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**. São Paulo, 63 (237), p. 52, 19 de dezembro de 2018. Disponível em: <<http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=8d0d5920a435040f50ec89f9b17f0cec&PalavraChave=Programa+de+Inicia%u00e7%u00e3o+Art%u00edstica>> Acesso em 23 ago. 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Retrato em positivo – entrevista com Manuel Jacinto Sarmento. In: MAPA DA INFÂNCIA BRASILEIRA. **Quem está na escuta?** Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. Bluncher: 2018. Disponível em: <<https://www.blucher.com.br/livro/detalhes/quem-esta-na-escuta-dialogos-reflexoes-e-trocas-de-especialistas-que-dao-vez-e-voz-as-criancas-1461/educacao-e-licenciatura-113>> Acesso em 21 mar. 2019.

SAYÃO, Déborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche.** (Tese de Doutorado). PPGE/UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCHAFER, R. M. **O Ouvido Pensante.** Trad. de Marisa Trench de O. Fonterrada e outros. São Paulo, UNESP, 1991.

SIMÕES, Thays Lana Peneda. Práticas musicorporais no ensino e aprendizado de técnica vocal para grupos corais infantojuvenis. In: **Anais XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – B. Horizonte – 2016.**

SMALL, Christopher. **Musicking, the meaning of performance and listenng.** Hanover/London: Wesleyan University Press, 1987.

STOROLLI, Wânia Mara Agostini. **O corpo em ação:** a experiência incorporada na prática musical. In: Revista da ABEM, v. 19, n.25, 131-140, Londrina: 2011.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos:** a dança na escola. Cadernos Cedes, ano XXI, n 69 o 53, abril/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a05v2153.pdf> Acesso em: 10 mai. 2018.

SUBTIL, Maria José Dozza. Reflexões sobre ensino de arte: recortes históricos sobre políticas e concepções. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.41, p. 241-254, mar 2011 - ISSN: 1676-2584. Disponível em < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41/art18_41.pdf> Acesso em 17 jul. 2019.

ZIMMERMANN, Ana Cristina. **Ensaio sobre o Movimento Humano: Jogo e Expressividade** (Tese). Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Florianópolis: 2010.

ZIMRING, Fred. **Carl Rogers.** Tradução e organização: Marco Antônio Lorieri. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ANEXOS

ANEXO I - Questionários

Questionários 1, 2 e 3 respondidos pelas educadoras. O Questionário 1 foi respondido por uma Artista Educadora de Música que atua no Piá. O questionário 2 foi respondido por uma Artista Educadora que atuou no Piá por dez anos e não é da área de Música. O questionário 3 foi respondido por duas educadoras que não atuaram no Piá. Todas elas apresentam, em suas práticas, a escuta das crianças tratada nesta pesquisa.

Questionário 1

Ana Cristina Anjos
Artista Educadora de Música do Piá

1) O que você considera de maior relevância ao pensar em processos de aprendizagem musical de uma pessoa? Em que se baseia seu trabalho?

Acredito muito na importância da escuta, não só do aluno, mas também do educador, em se abrir para conhecer a cultura musical da criança, afim de desenvolver processos mais ricos e significativos.

Me baseio muito no trabalho de Teca Alencar, com a música criativa e que não é exclusiva apenas de teoria musical, é importante utilizar de outras linguagens para atingir a aprendizagem musical, tornando o aprendizado mais prazeroso e natural.

O tempo é forte aliado nesses processos, sinto que os encontros musicais são muito importantes para a criança, mas em sua maioria tomam uma carga horária muito pequena dentro do currículo escolar, tornando assim a jornada do educador um processo muito demorado e a longo prazo.

2) O que significa para você escutar as crianças?

Escutar as crianças é dar voz e protagonismo, muitas vezes é permitir que elas se expressem no tempo delas, mesmo que demore um pouco mais. Que elas possam participar ativamente dos processos, não apenas como seres reprodutores, mas seres criativos e potenciais.

3) Você reconhece o Piá como um espaço que considera a escuta das crianças em suas metodologias, ações e políticas? Conhece outras instituições que também prezam por essa escuta? Quais?

Estou no Piá há seis edições/anos, já passei por muitas equipes diferentes umas das outras. O Piá em si é um programa que defende em suas características o protagonismo infantil e para isso é necessário escutar, mas sabemos que apesar de ser um de seus pilares, nem sempre em todos os equipamentos os artistas irão escutar as crianças e entender suas necessidades. Cada equipe é uma equipe e por muitas vezes os educadores não tem paciência ou não conseguem ter uma compatibilidade com os pilares do programa.

Mesmo assim acho que o Piá é um dos poucos locais da cidade de São Paulo em que a criança é de fato ouvida. Por isso o Piá se torna o local preferido das crianças que participam dele toda semana, devido à sua capacidade de escutá-las e entendê-las como cidadãos.

A EMIA, de onde o programa deriva, também tem esta premissa e por isso estabelece processos tão ricos em criação artística em todas as linguagens.

4) Quais são as dificuldades por você encontradas nestes processos de escuta?

Com toda certeza são muitas as dificuldades, as escolas e locais culturais apesar de quererem o educador musical não entendem muito bem o seu papel. Ficando presas apenas ao resultado do trabalho do educador com apresentações e cobranças desnecessárias, esquecendo da importância do processo. As crianças e adolescentes também, super estimulados, tem dificuldade de se abrir para a escuta, questões sociais e familiares por diversas vezes interferem nos processos, mas como educadora, tento sempre perceber e reinventar novas formas de aprendizado para se adequar as situações. A falta de instrumentos ou materiais, muitas vezes, me fez arcar com as despesas para que o processo acontecesse. Mas nunca me arrependi de me empenhar e dar um pouco mais. Sempre gostei de construir um vínculo afetivo com as crianças e adolescentes, pois assim a aprendizagem flui de forma mais natural e estabelecemos uma troca.

5) Quais foram suas principais referências/ influências artístico pedagógicas?

Minhas referências ao longo destes anos de trabalho, muitas vezes, vieram do Piá, pois tenho mais autonomia no meu trabalho e mais liberdade, pude me inspirar muitas vezes nos trabalhos dos meus colegas artistas educadores e assim levar novas propostas para outros ambientes onde desenvolvo processos musicais. Também me inspirei muito no trabalho e nas leituras de Murray Schafer, Teca Alencar e Marina Marcondes Machado, docentes que trouxeram em suas práticas o protagonismo de crianças e adolescentes não só no meio musical, mas também em outras linguagens. Schafer com seu trabalho mais pautado no desenvolvimento da escuta sempre me inspirou no ouvir atento em conhecer o alíneo e a possibilidade de todo som ser material de estudo. Teca Alecar com sua criatividade sempre me encantou seu laboratório de música, em que tudo podia ser construído e usado para aguçar a curiosidade musical de crianças tão pequenas. E Marina Marcondes que trouxe para mim um novo olhar para a criança como indivíduo que merece protagonizar sem aprendizado seja com música ou com outras linguagens.

6) Como essa escuta afeta musicalmente as crianças?

Acredito que através desta escuta as crianças se sentem mais confiantes para experimentar a música de uma forma diferente. Ver novas formas de tocar, ouvir, de discriminar de uma forma natural e interligada a outras linguagens.

Questionário 2

Andrea Lucia Rocha

Artista Educadora de Dança e Artes Integradas. Atuou no Piá por 10 anos.

1) O que significa escutar as crianças?

“Escutar a criança é considera-la um sujeito que pensa, que toma decisões, que é competente (Ponzio, 2018) ”.

Requer do adulto gesto e olhar generoso, acolhedor e sensível! É um processo de comprometimento com as infâncias, e um aprender com elas, sem pressa, disposto e inteiro.

2) Você acha que essa escuta tem relevância no desenvolvimento de processos de aprendizagem? Por quê?

Sim. A criança é um ser potente, com direitos e vontades que devem ser valorizados e respeitados. A escuta é um aliado fundamental nos processos com as crianças que são capazes de construir conhecimento e influenciar a vida coletivamente. Para que isso aconteça é preciso criar um contexto participativo e permanente.

3) Como essa escuta se dá no seu trabalho com as crianças? Quais dificuldades e possibilidades encontradas?

“Quando as crianças brincam
E eu as oiço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar.

E toda aquela infância
Que não tive me vem,
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém.

Se quem fui é enigma,
E quem serei visão.
Quem sou ao menos sinta
Isto no coração”.

Fernando Pessoa

Eu acredito que o trabalho com as crianças precisa acontecer com liberdade criadora, as crianças como centro no processo, o adulto ativo e brincante. Trabalhar com as experiências que as crianças nos trazem, valorizando sua individualidade e singularidade. Penso no educador com olhos, ouvidos e coração bem abertos para conhecer e respeitar o tempo de cada criança. As dificuldades e possibilidades nos encontros com as infâncias foram: escutá-las sem pressa, sem ansiedade, sem preconceitos, sem modelos, num exercício diário de cuidado e respeito.

4) Quais são suas referências e influências?

As referências e inspirações: Abordagem Reggio Emilia, Adriana Friedmann, Ana Marie Holm, Declaração Universal dos Direitos da Criança, Gandhi Piorski, Uxa Xavier, Luiza Lameirão, Marina Marcondes Machado, Manuel Jacinto Sarmento, Manuel de Barros, Paulo Freire e Renata Meirelles.

5) Você reconhece o Piá como um espaço que considera a escuta das crianças em suas metodologias, ações e políticas? Conhece outras instituições que também prezam por essa escuta? Quais?

O Piá propõe princípios que norteiam as práticas de todos os artistas envolvidos no programa, gerando leituras e entendimentos diferentes de um mesmo programa. O tempo reduzido de contrato e a falta de visibilidade fragilizam as relações. O Piá vai se desenhando nos equipamentos públicos com suas equipes de artistas: já atuei com artistas que valorizam o protagonismo e participação das crianças e artistas com visão adultocêntrica, já atuei em equipamentos parceiros do programa e outros não tão parceiros, assim vai se revelando e apresentando o jeito Piá de ser.

Outros programas públicos que pensam infância e arte como o Piá são raros. Podemos encontrar algumas escolas públicas que valorizam o protagonismo e participação das crianças como a Escola Municipal de Educação Infantil Dona Leopoldina, EMEI Nelson Mandela e outras.

6) Outros comentários, reflexões, observações e experiências.

Questionário 3

Céline Lorthiois

Pedagoga e mestre em Psicologia da Educação. Atende crianças, adolescentes e adultos em seu atelier “Fazer e Ser”, localizado em Cotia, SP. Também ministra cursos de formação de professores.

1) O que significa escutar as crianças?

Significa dar atenção à elas, na medida de suas necessidades, sem invadi-las. Saber compreender um olhar, um silêncio, um gesto, uma postura, um sorriso, um choro, além das falas. Significa saber, eventualmente, detectar e respeitar a necessidade da criança ser deixada em paz. Escutar as crianças envolve também autoconhecimento, por parte do educador, a fim de evitar projeções, ou seja a fim de evitar enxergar na criança conteúdos, dores ou emoções que pertencem a ele, à sua criança interna.

2) Você acha que essa escuta tem relevância no desenvolvimento de processos de aprendizagem? Por quê?

Sim, claro, os processos de aprendizagem não estão desvinculados do desenvolvimento global da criança. O cuidado para com todos os aspectos do ser (bem-estar físico, emocional, entre outros) prepara e mantém um terreno sadio sobre o qual a aprendizagem desabrocha naturalmente, por assim dizer...

3) Como essa escuta se dá no seu trabalho com as crianças? Quais as dificuldades e possibilidades encontradas?

Essa escuta se dá da melhor maneira possível, na medida em que trabalho em oficinas pedagógicas extra-escolares nas quais o número de crianças é relativamente pequeno, e o número de educadores suficiente para dar uma atenção individualizada a cada uma. Além disso, as reuniões de educadores são frequentes, elas conferem qualidade à nossa escuta, na medida em que permitem trocar impressões, corrigir percepções equivocadas e dar voz a cada um, levando em consideração seu caminho de autoconhecimento.

As possibilidades abertas por essa escuta cuidadosa são imensas, na medida em que verificamos resultados positivos na aprendizagem escolar das crianças, na sua saúde psicológica e até física, e na sua criatividade judiciosa, isto é, condizente com suas necessidades.

4) Quais são suas referências e influências?

Meu trabalho se baseia na psicologia Junguiana, no meu próprio referencial, elaborado ao longo de anos de trabalho com crianças, e na neurociência.

5) Outros comentários, reflexões, observações e experiências.

Daniela Muelas Bonafé de Andrade

Professora de Arte na EMEF Marcos Mélega (São Paulo)

1) O que significa escutar as crianças?

Escutar as crianças significa dar a elas voz e vez, legitimar o espaço que deveria ser delas na escola e não é, é dar oportunidade para protagonizar, é valorizar suas vivências e histórias (inclusive história de vida), é estar próximo e presente na escuta, é dar oportunidade para se reconhecer nos outros e em suas histórias a partir da prática da escuta, é deixar que criem sentidos para o que falam porque existe espaço também para se ouvirem, é momento para serem apreciadas suas palavras e também por vezes problematizadas, é deixar que sejam elas mesmas.

2) Você acha que essa escuta tem relevância no desenvolvimento de processos de aprendizagem? Por quê?

Sim, através da prática da escuta a criança passa a valorizar o que fala e o que os outros falam, aprende a se comunicar melhor e transformar sentimentos em palavras, atribuindo-lhe sentidos, através da escuta ela se percebe, percebe os outros e o mundo, consegue trabalhar a tolerância e a empatia, através da escuta é capaz de refletir sobre si para promover mudanças.

3) Como essa escuta se dá no seu trabalho com as crianças? Quais as dificuldades e possibilidades encontradas?

No geral, pratico a empatia e a escuta atenta de cada coisa que as crianças e jovens me trazem ou que com entre si, sou extremamente democrática e o planejamento das aulas é feito com eles, bem como os combinados de convivência e etc.

4) Quais são suas referências e influências?

Tenho minha prática pedagógica embasada em Paulo Freire, na Pedagogia Profunda no que se refere a liberdade, autonomia, educação e política, e nas contribuições de diversos filósofos como Baktin, Tomás de Aquino, Djamila Ribeiro entre outros, que trazem interessantes referências sobre a palavra, o lugar de fala, a empatia, etc.

5) Outros comentários, reflexões, observações e experiências.

ANEXO II - Autorização

Autorização

Eu, _____, RG _____,
responsável pelo menor _____,
RG _____, o autorizo a participar da pesquisa “Processos de Educação Musical não protagonizados pelo ensino”⁸, desenvolvida por Renata de Oliveira Antonio no Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMus) da Escola de Comunicações e Artes da USP.

Também autorizo o uso da imagem do menor em todo e qualquer material entre fotos, vídeos, documentos e artigos oriundos deste estudo para utilização em Dissertação de Mestrado e todos os demais produtos deste trabalho.

São Paulo, 02 de março de 2018.

Assinatura

⁸ Título original da pesquisa quando ainda estava em projeto.

ANEXO III – Carta de Anuência E.E. Francisco de Assis Reys

Carta de Anuência

Declaro, para os devidos fins, a educadora musical Renata de Oliveira Antonio, RG 34.027.703-8, CPF 393.631.938-37, está autorizada a desenvolver seu projeto de pesquisa “Processos de aprendizagem musical não protagonizados pelo ensino” na Escola Estadual Francisco de Assis Reys, localizada na cidade de São Paulo.

São Paulo, 27 de fevereiro de 2018.

Regina M. K. Trigo

RG: 15.196.118-9

Diretor de Escola

Regina Maria Kaminari Trigo

Diretora

ANEXO IV - Respostas das crianças

Respostas das crianças da E. E. Francisco de Assis Reis à pergunta: “Como os adultos podem escutar as crianças?”

PRESTANDO A TENÇÃO QUE AS CRIANÇA FALA

Figura 9 – Resposta do Murilo

largar um pouco de mão
aquei foge.

Figura 10 – Resposta do Paulo H.

Figura 11 – Resposta do Diogo

falando que meu pai está ligando K,K,K

Figura 12 – Resposta da Laís

• LARGA UM POUCO QUE FAZ
E ESCUTA COM O OUVINO.

Figura 13 – Resposta do Guilherme

~~PARA ESCUTAR DE CRIANÇAS~~ JÚLIA S.
GRITAR ATÉ ELES NOS ESCUTAREM.

Figura 14 – Resposta da Júlia S.

PRESTANDO A TENÇÃO NOS FILHOS

Figura 15 – Resposta do Jhamylsson

Figura 16 – Resposta do João Paulo

Figura 17 – Resposta da Júlia G.

Figura 18 – Resposta da Nathalia

Figura 19 – Resposta da Wendy

fazer silêncio para nos estudar porque com muito
barulho não dá pra ouvir.

Eu: Eu caloro muitas famílias

Figura 20 – Resposta da Luluzinha

Figura 21 – Resposta da Emanuelly

Figura 22 – Resposta da Anna G.

APÊNDICE

Material entregue às professoras

Material entregue às professoras da EE Francisco de Assis Reys, no encontro realizado em 26/08/2019, como devolutiva para a escola com algumas referências pertinentes à presente pesquisa de mestrado.

Pesquisa de Mestrado desenvolvida na Escola de Comunicações e Artes (ECA) – USP

Escutando crianças em processos de aprendizagem musical

Renata de Oliveira Antonio e-mail: renatamu90@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Pedro Paulo Salles

Algumas Referências

Território do Brincar (site)

<https://territoriodobrincar.com.br/>

Território do Brincar Diálogo com escolas (livro digital)

Renata Meirelles (org.)

Disponível em: [https://territoriodobrincar.com.br/wp-](https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio_do_Brincar_-_Di%C3%A1logo_com_Escolas-Livro.pdf)

[content/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio do Brincar - Di%C3%A1logo com Escolas-Livro.pdf](https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio_do_Brincar_-_Di%C3%A1logo_com_Escolas-Livro.pdf)

Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças (livro digital)

Adriana Friedmann, Gabriela Romeu e outros

<https://openaccess.blucher.com.br/article-list/9788580393514-406/list#undefined>

Revista PIAPURU - Programa de Iniciação Artística (Piá)

Disponível em: https://issuu.com/divform/docs/revista_pia_final

Renata Meirelles – Episódio 6 – Série Tão longe, tão perto (vídeo)

https://www.youtube.com/watch?v=HPD_4dHVMNc

Olhares por dentro do brincar e jogar, atualizados no corpo em movimento (artigo)

Renata Meirelles, Sandra Eckschmidt, Soraia Chung Saura

Disponível em: <https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2019/04/Olhares-por-dentro-do-Brincar-e-Jogar-Meirelles-Eckschmidt-Saura.pdf>

A educação do corpo das crianças na escola em narrativas do cotidiano (Dissertação de Mestrado)

Dolores Setuval Assaritti

Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253981>

Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação (livro)

Teca Alencar de Brito

Educação como prática da liberdade (livro)

Paulo Freire

Disponível em: <https://onlinecursosgratuitos.com/17-livros-de-paulo-freire-para-baixar-em-pdf-livros-de-pedagogia/>

Muito além do ouvido: o que é efetivamente escutar uma criança? (entrevista)

Entrevista com Adriana Friedmann

Disponível em: <https://lunetas.com.br/escuta-infantil>

Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte (artigo)

Marina Marcondes Machado

Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9048>

Náufragos e Piratas do Aprendizado (texto)

Gandhy Piorski

Disponível em: <https://territoriobrincar.com.br/biblioteca-cat/olhares-brasil/naufragos-e-piratas-do-aprendizado/>

O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual (livro)

Jacques Rancière

Disponível em: <http://www.institutoveritas.net/livros-digitalizados.php>