

Universidade de São Paulo
Escola de Comunicação e Artes

Andrea Paula Picherzky

O pensamento dialógico de Martin Buber aplicado à educação
musical: processos criativos no ensino coletivo de violão

São Paulo
2022

Andrea Paula Picherzky

O pensamento dialógico de Martin Buber aplicado à educação
musical: processos criativos no ensino coletivo de violão

Versão Corrigida

(Versão original encontra-se na unidade que aloja
o Programa de Pós-graduação)

Tese apresentada à Escola de Comunicação e Artes
da Universidade de São Paulo para a obtenção do
título de Doutora em Artes.

Área de concentração: Processos Criativos

Orientador: Prof. Dr. Rogério Luiz Moraes Costa

São Paulo
2022

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)

Picherzky, Andrea Paula

O pensamento dialógico de Martin Buber aplicado à
educação musical: processos criativos no ensino coletivo
de violão / Andrea Paula Picherzky; orientador, Rogério
Luiz Moraes Costa. - São Paulo, 2023.
118 p.

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

1. Educação Musical. 2. Ensino coletivo. 3. Violão. 4.
Martin Buber. 5. Educação dialógica. I. Moraes Costa,
Rogério Luiz . II. Título.

CDD 21.ed. - 780

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

Dedico este trabalho à minha sogra, Paula Siqueira, in memoriam, que sempre nos estimulou a estudar e buscar o conhecimento com responsabilidade.

Agradecimentos

Meus agradecimentos a todas as pessoas que fazem parte da minha vida e que de uma forma ou de outra influenciaram na realização deste trabalho.

Aos meus professores que durante minha formação despertaram em mim reflexões e contribuíram com a construção da minha identidade profissional.

Aos meus estudantes que a partir de sua individualidade me possibilitaram acessar e conhecer universos tão diversos.

Ao Ricardo Rizek e Ruben Sternschein por terem trazido, em momentos e contextos distintos, o pensamento de Martin Buber ao meu círculo de reflexões e trabalho.

Ao meu orientador, Rogério Costa, por me fazer mudar o olhar pedagógico a partir da improvisação livre e acreditar neste trabalho.

À minha mãe, Lucy Cohn, que me ensinou exercitar e reconhecer minha autonomia desde muito cedo.

Aos meus filhos, Pedro, Ana e Luisa por me ensinarem tanto sobre educação e amor, nos erros e nos acertos.

Ao meu companheiro de jornada, amigo e amante, Paulo Tiné, sempre inspirador, paciente, incentivador e principalmente meu acolhedor porto seguro.

RESUMO

Este trabalho tem a intenção de refletir sobre as relações educador/estudante/conteúdo e sobre a responsabilidade do educador no processo de aprendizagem musical. A partir do conceito de diálogo do filósofo Martin Buber, iremos abordar a educação musical e, principalmente, a educação humanista possível de ser desenvolvida através do ensino coletivo de violão. As obras *Eu-Tu* (1923) e *O caminho do homem* (1946) serão nossos alicerces filosóficos para dialogar com as práticas realizadas em três instituições de ensino.

Palavras chave: ensino coletivo, violão, educação musical, Martin Buber, diálogo

ABSTRACT

This work intends to reflect on the educator/student/content relationships and on the educator's responsibility in the musical learning process. From the concept of dialogue of the philosopher Martin Buber, we will approach musical education and, mainly, the humanist education that can be developed through collective guitar teaching. The works *Eu-Tu* (1923) and *O Caminho do Homem* (1946) will be our philosophical foundations to dialogue with the practices carried out in three educational institutions.

Keywords: ensemble teaching, guitar, musical education, Martin Buber, dialogue

SUMÁRIO

Introdução	12
1. Ensino coletivo de instrumento como processo de aprendizagem	22
2. O pensamento pedagógico de Martin Buber	25
2.1 Breve biografia.....	25
2.2 O Mundo Eu-Tu e Eu-Isso.....	29
2.3 Pensamento Pedagógico: a educação dialógica.....	32
2.4 O educador dialógico.....	38
2.4.1 Sobre Comunidade.....	38
2.4.2 O caminho do homem.....	42
3. A educação dialógica aplicada à educação musical	46
3.1 Sobre Comunidade.....	46
3.2 O caminho do homem.....	48
3.3 Eu-tu eu-isso.....	55
4. Educação musical dialógica aplicada ao ensino coletivo de violão	58
4.1 Relatos de experiência.....	60
4.1.1 A dormida (LCCIP).....	61
4.1.2 A explicação de uma integrante (LCCIP).....	62
4.1.3 Apresentação grupos FASCS e LCCIP.....	63
4.1.4 Situações no palco (LCCIP).....	65
4.1.5 O não diálogo: um exercício que não deu certo - FMU.....	67
4.2 Aproximações Musicais e Violonísticas: Técnica; leitura vertical e horizontal; postura	67

4.3 O ambiente do Jogo.....	70
4.3.1 Processos Criativos no ensino coletivo de Violão.....	71
4.3.1.1 Valsinha - Manoel São Marcos.....	72
4.3.1.2 Estudo I - Edelton Gloeden.....	76
4.3.1.3 Estrada do Sol - Tom Jobim.....	85
4.3.2 A improvisação.....	91
4.3.2.1 Berimbau, Maracatu e Samba da Luiza.....	91
4.3.2.2 Aquela melodia: o jogo da improvisação para a criação de um arranjo coletivo.....	94
4.3.2.3 Estudo I: Leo Brouwer.....	95
5. Educação musical dialógica em tempos de pandemia	100
5.1 Desafios.....	101
5.2 Estratégias pandêmicas.....	101
5.2 Produções Pandêmicas.....	103
5.2.1 FASM- Licenciatura.....	103
5.2.2 FMU – Licenciatura.....	105
5.2.3 FASCS - Orquestra de Violões Fundação das Artes.....	107
5.2.4 Lar da Crianças da CIP.....	109
5 Considerações abertas	112
6 Referências.....	115

Lista audios/videos e Títulos das músicas

FASCS Composição Coletiva.....	55
FASCS e LCCIP (Música: Ahava Comp. Dafna Rosenberg).....	60
LCCIP Liderança Campos Natal (Música: Jingle Bells).....	62
FASM Valsinha prática acompanhamento (música: Valsinha autor: Manoel São Marcos).....	72
FASM Estudo I aleatórias.....	75
FASM Estudo I baixos.....	75
Estudo I composições individuais tocadas em sequência.....	78
Estudo I Composição Coletiva.....	78
FASCS Capoeira.....	88
FASCS Maracatu.....	88
FASCS Samba da Luiza (Luiza Marcon).....	89
FAAM Aquela Melodia (Música: BeShem Hashem Autor: Carlebach).....	91
FASM Cumbia	100
FASM Guá - (Caetano Veloso).....	100
FMU Sons da Quarentena.....	101
FMU Conversando com os pássaros.....	101
FMU Sakura tradicional japonesa.....	101
FMU Asa Branca (Luiz Gonzaga).....	103
FMU Valsinha (Manoel S.Marcos).....	103
FASCS Da noite para o dia (Pietro Carlo).....	105
FASCS Mafuá - Armando Neves.....	105
FASCS Bachianinha - Paulinho Nogueira.....	106
LCCIP - Pré Pandemia.....	107
LCCIP - O Ovo Hermeto Paschoal.....	108
LCCIP - Sarau Zoom.....	108
LCCIP - Andar Com Fé.....	108

Lista da Abreviações

OE: Orquestra Errante

LCCIP: Lar das Crianças da Congregação Israelita Paulista

FASM: Faculdade Santa Marcelina

FASCS: Fundação das Artes de São Caetano do Sul

FMU: Faculdades Metropolitanas Unidas

Introdução

O presente trabalho reflete a busca por uma ampliação na pedagogia do violão coletivo de forma que haja uma mudança qualitativa na relação música, professor e aluno em suas diversas combinações.

No ensino coletivo ocorrem situações e relações que podem propiciar o desenvolvimento de valores humanos a partir de práticas musicais que estimulem o exercício e desenvolvimento dos mesmos. A composição de cada grupo, levando em consideração a individualidade e unicidade de cada componente, terá sempre uma identidade única, ou seja, um grupo sempre será diferente do outro.

Cada estudante, integrante de cada grupo, traz em sua bagagem um repertório para além do fazer musical e que engloba suas relações familiares, suas emoções, suas reações às mais diversas situações, suas crenças, seus conceitos e pré-conceitos. Essa bagagem pode expressar, implicitamente, os valores que cada um traz consigo: respeito, confiança, segurança, olhar para o outro, liderança, pertencimento, julgamento, autoestima, compaixão, empatia, autenticidade, transparência, liberdade entre inúmeros outros.

O que acredito ser o objetivo principal no despertar e exercício desses valores através da prática musical coletiva é o autoconhecimento, de forma que o estudante conquiste uma autonomia que o estimule a dar o melhor de si para além da prática musical e exercite o “ser uma pessoa melhor” ou buscar a melhor versão de si mesmo, como um auto aprimoramento. Desenvolver o olhar para si, e entender-se como único, respeitando suas limitações e virtudes, e sentir sua importância como parte de um grupo possibilitará que olhe para o outro com autoconfiança e respeito às diferenças.

Consideramos ser este um dos principais objetivos do educador à frente de um grupo: auxiliar cada um dos estudantes a perceber e exercitar os valores que se apresentam durante a execução das práticas musicais propostas para que, em diálogo com a própria bagagem, pratiquem a partir de sua individualidade.

Traremos como embasamento teórico para tal, o pensamento dialógico do filósofo Martin Buber, para quem a educação dialógica refere-se à educação do caráter através da possibilidade de nos posicionarmos de duas formas frente ao mundo: Eu-Tu e Eu-Isso.

Partimos, assim, de alguns questionamentos como docente e pesquisadora da prática musical coletiva em relação a alguns aspectos envolvidos na aprendizagem musical: qual é, de fato, o papel e a responsabilidade do professor? Qual é a sua relação com o conteúdo e com a forma a ser transmitido? Transmitir ou compartilhar? Como

olhar, perceber e receber os alunos? Como lidar com a heterogeneidade do grupo na condução de uma atividade? Existe um resultado final?

Os questionamentos acima mencionados afloraram a partir da experiência pessoal realizada a partir do trabalho com diferentes grupos de ensino musical coletivo em várias instituições que, por sua vez, também possuem características distintas, alguns mais específicos, outros um tanto mais heterogêneos. De certa forma, tais grupos, que serão descritos a seguir, se constituíram no lugar onde as respostas aos questionamentos foram buscadas enquanto método investigativo.

Em 1999 fui chamada para ministrar a disciplina “Instrumento Complementar-Violão” na FASM¹. As aulas eram semanais com 1h40 de duração, o curso tinha duração de dois semestres letivos e era voltado aos alunos de bacharelado em instrumento, que não fosse o violão, e licenciatura. O número de vagas era limitado, 15 estudantes, para que se distribuíssem entre os outros instrumentos oferecidos, no caso, piano, flauta doce e percussão. O ponto em comum entre os estudantes era, além de serem iniciantes ao violão, o fato de já estudarem música, ou seja, os conceitos teóricos básicos e a leitura musical já eram abordados em outras disciplinas. Vários critérios foram levados em conta na elaboração do curso e considero um deles como, talvez, o mais importante para o meu desenvolvimento como educadora e também, talvez tenha sido o ponto de partida para as reflexões que hoje apresento na minha pesquisa: o curso seria exclusivamente presencial. Ou seja, eu como instrumentista, ciente das necessidades e tempo despendido para o estudo de instrumento não poderia exigir que os estudantes abrissem um espaço para se dedicarem a um segundo instrumento portanto era muito importante que, da parte deles, não faltassem em nenhuma aula e, de minha parte, que eu elaborasse e conectasse as aulas de forma consistente e contínua.

O curso permaneceu neste formato até 2018, e durante este período pude observar, a partir da particularidade do instrumento de cada um, quais habilidades cada estudante já possuía e quais eram as necessárias para a execução musical ao violão. Uma violoncelista, por exemplo, desenvolve a musculatura da mão esquerda de forma muito similar ao violonista, porém o raciocínio para o deslocamento pelo braço do instrumento difere uma vez que as cordas do violão são afinadas em quartas e as do violoncelo em quintas. Em resumo, a mecânica da mão esquerda é similar (seleciona as notas pressionando-as, necessita de leveza e agilidade de movimentação do complexo mão-

¹ FASM – Faculdades Santa Marcelina.

braço-ombro, etc.) porém o raciocínio musical associado à mecânica é diverso por conta das afinações já mencionadas. Uma pianista, além de ter uma visualização muito clara e explícita das notas, propiciada pela sua disposição em sequência no teclado, utiliza as duas mãos de forma similar para a produção sonora. Naturalmente o pianista buscará o mesmo apoio visual no violão e o movimento de seus dedos de ambas as mãos farão, a princípio, o mesmo movimento para a execução sonora. Estes são apenas alguns, e poderia desenvolver ainda inúmeros exemplos desta ordem, porém o que nos interessa para este trabalho é observar justamente o exercício de “olhar a particularidade”, neste caso, instrumental, como disparador de reflexões para elaboração de atividades de forma contínua que contemplasse todos os estudantes de forma que se apropriassem da prática violonística a partir da experiência com seu próprio instrumento.

O fato de serem iniciantes ao violão propiciava aos estudantes a oportunidade de refletirem sobre a postura necessária para tocar o seu instrumento “oficial” e, ter como ponto de partida essa reflexão para adaptar a postura com o novo instrumento. Também foram estimuladas reflexões sobre “brincar de aprender” outro instrumento sem a pressão usual, às vezes acima do necessário, que o instrumentista carrega consigo na busca da perfeição de execução e do desenvolvimento de habilidades técnicas. Sabendo que, em sendo um segundo instrumento e não havendo exigência da prática em casa, o curso propiciava um “fazer musical” com leveza, com menos julgamento, com um olhar de reconhecimento das próprias condições e das condições das colegas criando um ambiente colaborativo, criativo e com espaço para “correr risco”. Observamos também que a habilidade ao instrumento sendo posta em outro lugar na lista de prioridades de cada integrante gerava um desprendimento, com relação ao, “tocar em público” identificado nas apresentações de final de semestre.

A partir de 2019 essa disciplina na FASM passou a atender apenas os alunos de licenciatura. Retomaremos mais adiante as mudanças particulares ocorridas quando falarmos do curso da FMU².

Trabalhando com atendimento individual de violão e regente coral na FUNDARTE³, desde 1990. Sempre sensibilizou-me o fato de não possuímos vagas necessárias para atender todos os candidatos que se apresentavam no período dos testes. A cada teste ouvíamos em média sessenta candidatos para 2 ou 3 vagas. Os estudantes

² FMU – Centro Universitário FMU: Faculdades Metropolitanas Unidas

³ FUNDARTE – Fundação das Artes de São Caetano do Sul.

podem frequentar o curso de teoria sem atendimento individual apenas durante o período chamado “Curso Livre” que tem duração de seis semestres. Para seguir para o “Profissionalizante”, por mais quatro semestre, é obrigatório cursar instrumento.

Para antecipar a prática instrumental, em 2001 criamos a Orquestra de Violões da Fundação das Artes com o intuito de oferecer aos estudantes a possibilidade de iniciar os estudos instrumentais mesmo sem ter sido selecionado para o atendimento individual. Vindo já de dois anos de experiência com ensino coletivo na FASM de pronto senti a necessidade de um outro olhar para com os estudantes da FUNDARTE. Ali o ponto em comum era todos serem violonistas, muitos tinham atendimento individual e, mesmo os que não tinham, já tocavam. O objetivo principal era desenvolver as habilidades através da prática e da leitura de repertório adaptado a essa formação para que pudessem concorrer à vaga de atendimento individual mais preparados.

De fato, os estudantes que passavam pela Orquestra conseguiam a vaga em um ou dois semestres, porém continuavam como integrantes e logo, com o crescimento musical das instrumentistas, o grupo tornou-se um organismo artístico representativo da FUNDARTE, passando a fazer concertos e trazendo como foco o estudo de repertório a partir da leitura de partituras.

Até 2014, o perfil desse grupo e todo o processo pedagógico era focado no desenvolvimento de repertório preparado para concertos. Tendo esse foco, a abordagem era técnica e com ênfase na leitura, não havendo espaço para o exercício da criatividade musical e a dependência da partitura não permitia uma apropriação instrumental efetiva, como se estivéssemos fazendo o caminho inverso e aprendendo a teoria antes da prática. É claro que são possíveis importantes conquistas neste tipo de abordagem como por exemplo o exercício de subir ao palco com frequência, estudar simultaneamente repertório de vários períodos e, da parte do educador, a prática de fazer arranjos para essa formação.

A minha questão com esse grupo era como auxiliá-los a desenvolver, de forma consciente, uma gama de possibilidades de interpretação e que pudessem acessá-las de acordo com suas particularidades, principalmente musicais e instrumentais. Para tanto, era necessária uma mudança de abordagem, o olhar sobre as particularidades instrumentais que se apresentavam no grupo da FASM não eram as mesmas pois, como já dissemos, as estudantes eram todas violonistas. Essa mudança deu-se quase por acaso ao me aproximar da prática da improvisação livre em 2013.

Buscando inspiração para retornar aos estudos acadêmicos, em 2013, cursei a disciplina Territórios da Improvisação Livre ministrada pelo Professor Dr. Rogério Costa como aluna especial. Apesar de não ter encontrado o tema para minha pesquisa na ocasião, o curso foi um divisor na minha atuação como educadora. A improvisação livre, como uma prática musical que não se prende a laços estéticos a priori (COSTA, 2016), usa o som e suas propriedades como material de expressão ampliando a relação do músico com o seu instrumento: este, passa a ser um produtor de som e não de notas apenas. A ação do músico, enquanto na execução tradicional há uma preocupação com notas, timbre, interpretação e “o percorrer de um caminho já trilhado” em horas de estudo sobre o mesmo material musical, na execução de improvisação livre tudo acontece em tempo real. O som que o músico produz, ao mesmo tempo que é gerado, o desperta e conduz a desenvolver uma continuidade sonora que pode seguir por diversos caminhos sejam eles melódicos, harmônicos, ruidosos, fortes, fracos, densos. Não há o certo ou errado. Tudo em tempo real e fugaz. A emancipação do som é uma aquisição da evolução da música em nosso século passando de uma função subordinada à uma experiência empírica e imediata, livre da referência tonal e das consonâncias e dissonâncias (COSTA, 2016). A “nota” a partir do início do século XX é, ou pode ser, “som”.

O processo de aquisição de uma nova escuta, de “nota” para “som”, despertava alguns questionamentos que iam de encontro aos meus conhecimentos e práticas tradicionais, e alguns já sedimentados adquiridos em anos de estudo de instrumento. Um dos que mais me intrigava, e incomodava, era o fato de que, se tudo é música, e como nos diz John Cage “música é sons, sons à nossa volta, quer estejamos dentro ou fora das salas de concerto” (SCHAFER, 2001), e posso fazer o som que eu quiser, com o timbre, intensidade, duração que eu quiser e com o instrumento que eu quiser não necessariamente preciso ser músico nem instrumentista no sentido tradicional dos termos. Esse pré-conceito me impedia de abrir os ouvidos para uma outra escuta, velando talvez, uma outra possibilidade de relação com a música.

O trabalho a ser entregue ao final do curso era uma gravação em vídeo de uma improvisação livre de mais ou menos três minutos de duração. Como essa prática não me era comum me propus a, durante um mês, todos os dias, gravar uma performance curta para a qual as regras eram: ligar o gravador, pegar o instrumento e tocar, deixar fluir. Ao final de um mês, várias barreiras de escuta haviam sido transpostas, vários conceitos revistos e revisitados, e finalmente fiz a gravação final.

A ideia de como traduzir em experiência, um universo sonoro que entende que “todos os sons fazem parte de um campo contínuo de possibilidades e que pertencem ao domínio compreensivo da música, e que o músico pode ser qualquer um, e o instrumento, qualquer coisa que soe” (SCHAFER, 2001), foi incorporada à minha prática pedagógica.

A partir da experiência vivida na disciplina, que alterou a minha relação com o meu instrumento e, por extensão, com a música, naturalmente passei a observar e ouvir com outros ouvidos a relação entre mim e meus estudantes e, por consequência, dos estudantes com seus instrumentos e com a música que produziam.

Em 2016, a disciplina Práticas Coletivas – Violão foi inserida na grade curricular do curso de Licenciatura da FMU com duração de dois semestres. O objetivo principal dessa disciplina, voltada a futuras educadoras, era munir as estudantes de habilidades básicas para manuseio do instrumento e ferramentas pedagógicas para que pudessem utilizá-lo em sala de aula como meio para a aprendizagem musical.

Somando às experiências adquiridas com as práticas na FUNDARTE e na FASM, o diferencial acrescido nesta disciplina, vindo do fato de as estudantes serem futuras educadoras, foi a possibilidade de propiciar um ambiente de constante reflexão sobre assuntos que permeiam o “ser educador” em simultaneidade com o ser estudante, ou seja, o exercício constante de refletir sob dois pontos de vista, educador e estudante, buscando maior aproximação entre a prática e a teoria. O ponto de partida era estimular o “observar” quem e como eram os seus educadores de forma crítica e profunda, porém sem julgamentos. Ministrando este curso me propiciou, e ainda propicia, a auto avaliação constante uma vez que a cada atividade realizada com o violão praticamos uma reflexão sobre a condução das atividades, sobre o olhar individual e coletivo do educador entre outros tantos assuntos que estão envolvidos na relação educador-estudante e que detalharemos mais adiante. Outro disparador de reflexões foram as atividades de conclusão da disciplina, para as quais cada estudante deveria preparar e aplicar uma atividade com a própria turma na qual a única regra era o violão fazer parte da aula de alguma forma. O estímulo ao grupo era vivenciar, de forma consciente e presente, a possibilidade de ser estudante e educador simultaneamente.

Em julho de 2017, fui chamada para finalizar um projeto mantido pela Lei Rouanet na ONG Lar das Crianças⁴ da Congregação Israelita Paulista. O Lar atende 400

⁴ Lar das Crianças da Congregação Israelita Paulista: Criada em 1937 para atender famílias imigrantes judias refugiadas da segunda guerra. Hoje atende 400 crianças de qualquer religião em situação de vulnerabilidade social. Disponível em: www.lardascrianças.org.br Acesso em: 11 jan. 2022.

crianças em vulnerabilidade social no contra turno escolar e os acompanha dos 4 aos 24 anos incluindo, portanto, o encaminhamento profissional. No período em que permanecem no Lar, as crianças participam de algumas atividades comuns e outras optativas. O violão faz parte das optativas e, uma vez escolhida, as crianças devem permanecer por dois semestres com possibilidade de mudar de atividade ou continuar avançando na mesma. Num momento de transição, as mudanças que ocorriam no Lar, na esfera pedagógica, se direcionavam principalmente ao olhar a cada criança como indivíduo único e com características únicas. A finalização do trabalho para qual fui chamada consistia em preparar os grupos para oito apresentações entre os meses de agosto e dezembro do mesmo ano, portanto o desafio principal foi a delimitação do tempo para uma realização e aprendizagem musical consistente e significativa.

Levando em conta as mudanças de escuta e de atuação pedagógica a partir das experiências com a improvisação livre somadas às experiências com o ensino coletivo, minha atuação no Lar foi pontual no sentido de utilizar as ferramentas de forma objetiva para a finalização do projeto. A relação horizontal estabelecida foi o diferencial sentido de imediato pelas crianças. Gestos como colocar o violão virado para baixo enquanto o professor fala foram trocados pela reflexão e compreensão da responsabilidade em fazer silêncio para ouvir o outro; o mostrar a localização das notas no braço do violão foi trocado por explorar e descobrir os sons; e o trazer uma música para ensinar foi trocado por escolher uma música com o grupo e criar arranjos coletivos.

O novo formato desenvolvido, com o foco nas particularidades dos estudantes e a atenção para o desenvolvimento individual dos integrantes, ia ao encontro das novas perspectivas da direção pedagógica resultando na continuidade do projeto até o presente.

Resgatando meu primeiro contato com a improvisação livre em 2013 descrito anteriormente, com meu ingresso no PPGMUS⁵, em 2018, passei a integrar a Orquestra Errante. Este grupo, conduzido pelo Prof. Dr. Rogério Costa, é composto por estudantes da graduação e pós-graduação e tem como foco a pesquisa e prática da improvisação livre. A instrumentação é diversa e não necessariamente a mesma em todos os ensaios, e, nos encontros fazemos leituras de textos relacionados à improvisação livre, além de realizamos propostas musicais trazidas pelos integrantes do grupo.

⁵ PPMUS- Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

Em contraponto à minha experiência inicial, na qual o foco foi a ressignificação e transformação de conceitos musicais sedimentados e pré-estabelecidos, a prática coletiva da improvisação livre com a Orquestra Errante tornou-se um laboratório de observação, prática e experimentação destes conceitos.

Como dissemos anteriormente, na prática coletiva da improvisação livre, o som e suas propriedades são o material de realização musical. Insisto aqui em chamar de prática “coletiva” pois, em implicando relações, também musicais, o termo aponta para a construção musical em conjunto.

Durante a improvisação coletiva o instrumentista cria e expressa suas ideias ao mesmo tempo que ouve sons criados por outros. Em linhas gerais e, por ora, sem adentrar conceitos, o instrumentista opta, em tempo real, se absorve ou não algum som; decide como a sua produção sonora se posiciona em relação aos sons gerados, pode contrastar, compor ou sobrepor sons; pode imitar e desenvolver alguma ideia; pode associar-se à alguma expressão sonora; pode silenciar, enfim, os caminhos de atuação são inúmeros e ocorrem em tempo real. É “um mergulho de forma intencional num fluxo criativo complexo, contínuo e interativo, produzindo e conectando ideias, sensações e materiais sonoros e musicais. Presente passado e futuro em um momento” (COSTA, 2016).

O laboratório a que me referi anteriormente diz respeito exatamente às práticas da percepção, memória, imaginação, intenção e ação, necessárias à prática da improvisação livre e, valores como o respeito ao som do outro, o espaço que eu abro para o som do outro, a exposição do meu som, o pertencimento do meu som a uma resultante coletiva são, também, presentes e necessários ao educador musical frente a um grupo de estudantes de música. O exercício dessas habilidades e valores através de dois pontos de vista, como educadora e como integrante da OE, é um ponto de convergência importante para nossa pesquisa e contribui de forma significativa na elaboração de atividades. Apesar de não ser o foco, apresentaremos algumas dessas atividades no decorrer do texto.

As variantes nas relações com estudantes ocorridas nos diversos grupos descritos conduziram as reflexões sobre o papel do educador no processo de aprendizagem. A percepção do educador sobre os estudantes e a possibilidade de criar ambientes que propiciem a experiência musical através do exercício de valores é o foco deste trabalho.

A relação dialógica da qual falaremos se estabelece também nas aulas individuais. Seguir um percurso que busca e fortalece a identidade musical de cada um a partir de sua própria bagagem é um ponto em comum com o ensino coletivo. Porém, como o fazer musical acontece entre duas pessoas apenas, as possibilidades de aprofundamento nas

várias esferas musicais se amplificam tornando o educador um parceiro na trajetória profissional do estudante.

As relações que se estabelecem são profundas e, assim como no ensino coletivo, no ensino individual, o educador tem a possibilidade de se reconhecer e renovar ao entrar em relação com cada estudante. Porém o que nos interessa no presente trabalho é compreender também as dinâmicas que ocorrem entre os estudantes de um grupo e como o educador lida com a heterogeneidade de um grupo a partir do pensamento dialógico buberiano. Para tanto, abdicaremos de abordar experiências em aulas individuais e traremos as práticas realizadas com os grupos descritos

Faremos no primeiro capítulo um levantamento bibliográfico sobre o ensino coletivo de instrumento com a intenção de buscar e estabelecer os referenciais teóricos específicos que farão parte do trabalho. Apresentaremos também neste capítulo, teses e artigos sobre o ensino coletivo específico de instrumento.

O segundo capítulo será dedicado ao filósofo Martin Buber. Minha intenção é apresentar um caminho de reflexão e ação para o educador de forma a seguir como parceiro dos estudantes de forma significativa para ambos. Para tal apresentaremos uma breve biografia e traremos como referência três obras de Martin Buber: *Eu Tu* (1923), *O Caminho do Homem* (1946) e *Sobre Comunidade* (1929).

Eu e Tu traz a reflexão de como nos posicionamos perante o mundo e como mantemos relação com tudo o que se nos apresenta; *O Caminho do Homem* traz a reflexão de como podemos nos aprimorar individualmente enquanto seres humanos e no nosso caso, como educadores, e o *Conceito Buberiano de Comunidade* refere-se a como, e para que atuamos como educadores.

Meu primeiro contato com Martin Buber deu-se nos últimos anos dos meus estudos no curso de graduação em regência coral, mais especificamente na aula de estética musical do Prof. Ricardo Rizek. Durante o semestre estudamos a obra *Eu-Tu* (1923) como ferramenta para refletir sobre a nossa relação com o mundo, com as pessoas e com nós mesmos. Foi uma obra de muito impacto para o momento pois estávamos a ponto de adentrar a vida profissional. Muitos anos se passaram até que, participando de um curso de *Pensamento Judaico*, em 2016, novamente me deparei com Martin Buber e, em algum momento, o professor Dr. Ruben Sternschein comentou sua produção sobre educação. Pesquisei e me deparei com textos que, apesar de se referirem à educação do caráter e educação em geral, vinham ao encontro das reflexões que brotavam das minhas experiências com o ensino coletivo.

Como já dito, os pensamentos, registros e reflexões sobre as atividades musicais no ensino coletivo têm origem na minha prática e, quando retomei o contato com a obra de Buber, esse foi um dos pontos de união que, dentre outros, serviu de estímulo a trazê-lo como embasamento de minha pesquisa: sua obra e seu pensamento são completamente vinculados à sua experiência de vida.

Martin Buber representa um dos exemplos do verdadeiro vínculo de responsabilidade entre reflexão e ação, entre práxis e logos. Para ele a experiência existencial de experiência ao mundo ilumina as reflexões. A fonte de seu pensamento é sua vida; sua existência é a manifestação concreta de suas convicções. (BUBER, 1979, p. 6)

Outros pontos que se somaram foram, e serão apresentados neste capítulo, os conceitos de relação dialógica e os reinos do Eu-Tu e Eu-Isso, a inclusão, o olhar e respeito ao outro como indivíduo único. Falaremos também sobre a relação educador – estudante, suas possíveis variantes e sobre a educação dialógica.

No capítulo 3 aproximaremos os conceitos apresentados à educação musical dialogando com a filósofa da educação musical Estelle Jorgensen e a educadora musical Susan Quindag.

No capítulo 4 adentraremos o ensino coletivo de violão. A partir de relatos e registros em áudio e vídeo descreveremos práticas realizadas com os grupos apresentados nesta introdução e análise e reflexões conduzidas a partir do pensamento buberiano. Os exemplos apresentados são registros dos grupos realizados durante os anos de preparação e realização da pesquisa sendo eles: grupos de violões do Lar das Crianças das CIP (LCCIP), Turmas de Licenciatura da FASM (FASM); Turmas de Licenciatura da FMU (FMU); Orquestra de Violões da FASCS (FASCS).

Em 2020, com a pandemia, a pesquisa teve uma interrupção brusca principalmente com o isolamento físico, pondo em risco sua continuidade. A principal inquietação era a incerteza das possibilidades das relações dialógicas. Optei por registrar as novas formas de relações educador/estudante que foram desenvolvidas desde o início da pandemia e no capítulo 5 serão apresentadas juntamente com a descrição das estratégias realizadas durante o período pandêmico.

1. O ensino coletivo de violão como processo de aprendizagem musical

O ensino coletivo de instrumento tem se desenvolvido de forma significativa nas últimas duas décadas. Como ferramenta para a educação musical ou para o desenvolvimento de repertório e performance na prática artística, este desenvolvimento tem se dado em várias vertentes como pesquisas acadêmicas, elaboração de métodos específicos para instrumentos, encontros de educadores que se dedicam ao ensino coletivo e grupos permanentes de ensino coletivo fomentados pelo poder público.

Em sua pesquisa de doutorado *Leitura musical para iniciantes em aulas coletivas de violão: uma visão através da Teoria da Autoeficácia*, o pesquisador Marcelo Brazil nos traz um panorama detalhado das pesquisas acadêmicas comprovando um crescimento quantitativo significativo nos últimos vinte anos. A Universidade Federal da Bahia é um ponto central nas pesquisas acadêmicas relacionadas ao tema, devido principalmente à presença e ao trabalho desenvolvido pela Professora Doutora Cristina Tourinho.

O Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, ou Enecim⁶, criado pela pesquisadora Flávia Cruvinel da Universidade Federal de Goiás, tem sido, desde 2004, um importante espaço de construção de conhecimento sobre o tema através de painéis, comunicação de pesquisa, relatos de experiência e arranjos. Os Anais dos encontros constituem uma rica e atualizada fonte de pesquisa sobre o tema, tendo sido o encontro mais recente em 2020 em formato remoto devido à pandemia.

Ao longo dos vinte anos de prática da autora como educadora à frente de grupos de ensino coletivo pudemos identificar vários elementos importantes para o crescimento da utilização desta prática e que abarcam desde os aspectos musicais aos sociais. Como aspectos musicais podemos apontar a possibilidade da criação musical coletiva a partir da capacidade e do estágio de cada integrante em manusear elementos musicais como melodia, harmonia e contraponto; a prática das propriedades sonoras em diferentes níveis instrumental porém simultaneamente, ou seja, a exploração de timbres, tessitura e volume combinando e somando as habilidades individuais; a abordagem de um amplo repertório que parte não só do educador mas também da sugestão dos integrantes de cada grupo de forma complementar; e como aspectos sociais e porque não, humanos, o exercício de

⁶ Disponível em: <https://www.emac.ufg.br/p/35314-enecim-encontro-nacional-de-ensino-coletivo-de-instrumento-musical>. Acesso em: 05/05/2022

valores como pertencimento, liberdade, respeito, confiança, o olhar para si, olhar para o outro e tantos outros. Machado (2014) nos apresenta a de vários educadores sobre os benefícios do ensino coletivo.

"O ensino coletivo vem sendo adotado na iniciação instrumental por escolha metodológica, por possibilitar uma demanda maior de interessados, como alternativa de musicalização e educação musical através de instrumentos, para sondagem de aptidões, por possibilitar o contato com uma gama instrumental maior, como alternativa financeira mais viável ..." (MACHADO, 2014, p.56).

Flávia Cruvinel:
disciplina, organização, cooperação, solidariedade, respeito-mútuo, concentração, desempenho técnico musical, consciência corporal, assimilação de conteúdos, socialização, motivação, desenvolvimento do repertório de maneira rápida, (MACHADO, 2014, p. 58)

Cristina Tourinho: "o aprendizado se dá pela observação e interação com outras pessoas" (MACHADO, 2014, p.59)

Tiago, Perdomo: proficiência técnica ao instrumento; percepção e consciência dos elementos básicos da linguagem musical; audição ativa e crítica; atitudes positivas em relação à música (...).

Barbosa: sentir-se parte de um grupo, facilita o aprendizado de pessoas menos talentosas, competição saudável para conquistar sua posição musical no grupo (...).

Como aspecto principal, ou seja, que abarca o musical e o social, destacamos a heterogeneidade que se apresenta em cada grupo e que em nosso trabalho, como veremos adiante, é ponto central uma vez que vai constituir-lo como único, musicalmente e socialmente. Nosso intuito é justamente demonstrar o estímulo que pode ocorrer também entre os opostos. Fazer parte de um grupo e desenvolver o sentimento de pertencimento, por exemplo, é o mesmo que reconhecer-se a si mesmo em suas habilidades e limitações para então compartilhar com o outro e também olhá-lo como fonte de inspiração. Um estudante com habilidades motoras inatas tocando num mesmo grupo que um estudante com habilidades motoras limitadas se complementam de várias formas e uma delas é reconhecendo a diferença entre ambos. Essa diferença não torna ninguém melhor ou pior, apenas diverso e olhando para este viés, o oposto como uma diversidade passa a ser uma possibilidade de complemento, musical ou social.

Nossa intenção é complementar as pesquisas que vêm sendo realizadas sobre o ensino coletivo de violão buscando estimular a reflexão sobre o papel do educador na possibilidade de estabelecer no centro do processo de aprendizagem as relações que acontecem “entre” o educador, os estudantes e o conteúdo.

2. O Pensamento pedagógico de Martin Buber

2.1 Breve biografia

Apresentar Martin Buber é, ao mesmo tempo, apresentar o seu pensamento dialógico. Buber registrou seus pensamentos em livros, palestras e, em seu pequeno livro “Encontro, Fragmentos Autobiográficos”, escrito um ano antes de seu falecimento, nos apresenta, como ele mesmo diz “alguns momentos que afloraram da minha introspecção e exerceram influência determinante sobre o modo e a direção do meu pensamento”. (BUBER: 1991, p. 7).

Seu pensamento dialógico tem como origem a sua própria experiência de vida. Sua teoria dialógica é completamente ligada à sua prática. Reflexão e ação estão intimamente relacionadas. Aquiles Von Zuben⁷, no prefácio à uma de suas obras nos diz:

Martin Buber é mais um pensador do que um filósofo acadêmico ou um teólogo. A vitalidade de seu pensamento toma sua força no sentido da concretude existencial da experiência de presença ao mundo. A obra é inexoravelmente unida à vida (...). Buber radica a gênese e o desenvolvimento de sua reflexão na riqueza e na força vital de sua experiência concreta” (BUBER: 1979, XXIII).

Não temos aqui a intenção de apresentar a completude de sua obra por ser numerosa e também por não ser nosso foco. Buscaremos traçar um perfil dando ênfase a experiências e obras que se relacionem com o objeto de nosso estudo: o pensamento dialógico aplicado à educação.

Vale ressaltar, também, que apesar de nossa pesquisa não ter cunho religioso, alguns acontecimentos e influências da vida religiosa de Buber foram fundamentais no desenvolvimento de seu pensamento dialógico e, por isso, estão mencionados no decorrer do texto.

Martin Buber nasceu em Viena no dia 08 de fevereiro de 1878 e viveu até os 14 anos num ambiente de muito estudo, leitura e comprometimento. Aos quatro anos sua mãe se foi, deixando-o aos cuidados dos avós em Lemberg, na Polônia. Na casa de seus avós, nada se falava sobre a partida da mãe, o que mantinha em Buber, talvez, a esperança de seu retorno. Soube que sua mãe não voltaria quando uma outra criança, um pouco mais velha cuidava dele e, sem nenhuma intenção, numa conversa de crianças disse “não, ela não volta nunca mais”.

⁷ Newton Aquiles Von Zuben, tradutor da obra *Eu e Tu* de Martin Buber. Foi professor de Antropologia Filosófica na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

A frase ressoou no coração do menino durante muitos anos até que, vinte anos depois, ao reencontrar sua mãe não podia olhá-la nos olhos sem que a palavra “desencontro”, definido por ele como o fracasso de um verdadeiro encontro entre seres humanos, soasse em seus ouvidos, “Suponho que tudo o que experimentei, no correr da minha vida, sobre o autêntico encontro, tenha a sua primeira origem naquela hora na galeria” (BUBER, 1991, p.8)

Seu avô, Salomon Buber, era um latifundiário, trabalhava com seu próprio comércio de cereais e, simultaneamente, era filólogo, Respeitado estudioso das escrituras sagradas, “ao qual devemos as primeiras e autorizadas revisões críticas de um gênero particular da literatura hebraica: os *midrashes*, que reúnem comentários exegéticos das Escrituras Sagradas, provérbios e lendas fantasiosas” (BUBER: 1991, 9). Também ocupava cargos de liderança na Comunidade Judaica e na Câmara Municipal do Comércio.

Sua avó, Adele Buber, conduzia o comércio para que seu marido pudesse estudar as escrituras. Nascida numa pequena cidade da Polônia e numa época na qual, para as meninas, a maioria das leituras era inconveniente, aos quinze anos instalou um esconderijo onde pudesse ler de forma concentrada. Levou essa prática para o casamento e na criação dos filhos: o amor pela leitura e pela palavra. “O avô era um filólogo, um ‘amante da palavra’, entretanto, o amor da avó à palavra legítima atuava mais forte sobre mim que a sua, por ser este amor tão espontâneo e tão devotado” (BUBER, 1991, p.10).

Buber passou a frequentar a escola aos dez anos. Até então tinha aulas particulares de línguas, principalmente porque para a avó o “humanismo centrado na linguagem era o nobre caminho da educação”. Esse domínio das línguas permitia que ele fosse capaz de, por vezes e em pequenas contribuições, auxiliar seu avô em suas traduções exercitando, desde muito jovem, a interpretação e expressão de palavras e frases de um idioma a outro.

Aos 14 anos foi viver com seu pai que, desde cedo, dedicou-se à agricultura e era um expert no seu ramo. A seriedade com que cuidava das plantações, o respeito e carinho com os animais e a forma como se relacionava e participava da vida das pessoas que dependiam dele aconteciam de forma prática propiciando ao jovem Buber experiências que não aprenderia através de nenhum dos autores lidos por ele.

Entre os 14 e 18 anos, num momento no qual a questão do tempo era o foco de seu pensamento, entrou em contato com as obras dos filósofos Immanuel Kant (1724-1804) e Friedrich Nietzsche (1844 - 1900).

Em 1896, aos 18 anos, de volta a sua cidade natal iniciou seus estudos universitários em filosofia na Universidade de Viena e na Universidade de Leipzig. Em 1904 concluiu sua tese de doutorado sobre o Misticismo Cristão durante a Renascença e a Reforma na Universidade de Viena. (MORGAN, 2014).

Em 1901 aderiu ao movimento Sionista e foi editor da publicação oficial do 5º Congresso Sionista, o *Die Welt* (O Mundo). Até a década de 1920 Buber concentrou-se em programas educacionais e publicações para a editora *Der Jüdische Verlag* (O Editor Judeu), e entre de 1916 e 1928, para o *Der Jude* (O Judeu) o principal jornal político do Judaísmo da Europa Central.

Em 1906, estabelecido em Berlim, publicou seus primeiros livros que fazem parte da chamada fase mística de sua produção literária na qual “seus interesses se baseiam na habilidade das pessoas em transcender as concepções profanas da realidade” (MORGAN apud SMITH: 2000, 2009).

Já com uma formação intelectual e acadêmica iniciou seus estudos das fontes hassídicas, estudo esse que influenciou toda a sua obra a partir da relação entre Deus e os homens. São desse período, as obras: *Histórias do Rabbi Nachman* (1907), *A Lenda do Baal Shem Tov* (1908) e *Speeching and Allegories of Chuang-Tzu: The Teaching of the Tao* (1910).

Em 1913, publicou o livro *Daniel-dialogues on Realization* no qual antecipa as duas formas de se colocar perante a realidade que comporão o seu pensamento dialógico em sua obra *Eu-Tu* (1923).

Já neste período Buber se importa que sua obra não seja lida apenas pelo viés místico:

(...) realização não é êxtase. Enquanto o êxtase é episódico e isolado a realização é duradoura e permanente. Na realização o conhecimento e o *ethos* se fundem. Uma pessoa só conhece o mundo através de suas ações” (BUBER, 2018, p. 44).

Esse pensamento toma consistência e permanência após um episódio chamado por ele mesmo de “conversão” no qual, após uma manhã de êxtase religioso, recebe um jovem com a atenção e olhar que recebia a todos que o procuravam em busca de orientações. O jovem saiu de lá e, após alguns dias, Buber soube que havia tirado sua própria vida. Apesar de ter respondido todas as perguntas do rapaz, não teve a capacidade de olhar para além dos gestos, e ouvir para além das palavras, concluiu que não poderia existir uma

divisão entre a vida religiosa, do êxtase místico e contato com a eternidade, sem a atualização no cotidiano, na vida mundana, no dia a dia.

Desde então eu abandonei aquele “religioso” que não é nada mais que exceção, retirada, saída, êxtase; ou ele me abandonou. Eu não possuo nada além do cotidiano, do qual eu nunca sou retirado. O mistério não se abre mais, ele se subtraiu ou fixou domicílio aqui, onde tudo acontece como aconteceu. Eu não conheço mais nenhuma plenitude além daquela de cada hora mortal, de exigência e responsabilidade” (BUBER, 1991, p. 43).

A segunda fase de sua produção, entre 1923 e 1938, seu foco está nas relações e na natureza dialógica da existência e é em sua primeira obra deste período, *Eu-Tu* (1923) que Buber apresenta um estudo sobre as relações que o homem vivencia em sua existência.

Entre 1924 e 1933, Buber foi professor de História da Religião Judaica e Ética da Universidade de Frankfurt, onde consolidou sua reputação como um dos mais importantes filósofos da religião de sua geração e tornou-se um palestrante proeminente para o público acadêmico e em geral.

Em 1925, em parceria com o filósofo Franz Rosenzweig, iniciou uma tradução da bíblia do hebraico para o alemão de forma poética, buscando explicitar a relação dialógica entre Deus e o povo hebreu.

Com a ascensão do regime nazista ao poder, em 1933, foi vetado aos judeus o direito de frequentarem as instituições formais de educação. Buber foi impedido de lecionar na Universidade e tornou-se diretor do *Office for Jewish Adult Education* com a responsabilidade de incentivar e formar jovens judeus a serem professores voluntários. Num momento histórico no qual os judeus, praticantes ou não, e querendo ou não, foram obrigados a reconhecerem-se como judeus, segundo Hannah Arendt (1906-1975), Buber era o líder ideal para conduzir esse retorno ao judaísmo de forma consistente e não superficial: “(...) ele (Buber) é o chefe de todas as instituições culturais e educacionais. Sua personalidade é reconhecida por todos os grupos e partidos. E além disso ele é o verdadeiro líder da juventude” (ARENDR, 2007).

Em 1938, a convite da Universidade Hebraica de Jerusalém, Buber transferiu-se para Jerusalém onde passou a lecionar Filosofia Social e Sociologia. Em 1942, filiou-se ao partido político *Ichud* (União) e junto a outros intelectuais defendeu o duplo estado na Palestina com o poder compartilhado entre as comunidades Judaica e Árabe.

Em 1948, publicou “*Between Man and Man*”, um livro de ensaios filosóficos o qual contém o primeiro texto dedicado à antropologia filosófica: “O que é o Homem”⁸.

Em 1949, com o Estado de Israel já estabelecido, a pedido do ministro da educação, Buber participou da criação do *Institute for Adult Education* em Jerusalém que tinha como objetivo treinar educadores para receberem judeus imigrantes encorajando o senso comunitário entre pessoas de várias culturas e níveis sociais em busca de uma identidade comum israelense. A experiência que trazia em sua história pessoal referente aos contextos Alemão e Israel-Palestina foram fundamentais para o desenvolvimento de sua filosofia do diálogo e da educação de forma prática, no contexto do trabalho com imigrantes judeus. Esse engajamento lhe trouxe respeito e boa reputação como acadêmico e ativista.

Entre 1951 e 1952, convidado a palestrar nos Estados Unidos, realizou 73 palestras em Universidades e ambientes não acadêmicos (FRIEDMAN, 2013).

Em 1953, o pensamento dialógico de Buber foi reconhecido pelas Nações Unidas como a chave para a resolução de conflitos e Buber tornou-se uma importante liderança engajando-se nos assuntos Israel-Palestina, em problemas na África e na guerra da Coreia. O então secretário geral, o sueco Dag Hammarskjöld, admirador de Buber, o indicou ao Prêmio Nobel da Paz.

Até o final de sua vida, Buber atuou intelectual e praticamente na educação, filosofia, teologia e paz estabelecendo diálogo com pensadores de várias esferas como Emmanuel Levinas (1905-1995), George Lukács (1875-1971), Carl Jung (1875-1961), Mahatma Gandhi (1869-1948) entre outros. Também atuou intensamente na resolução de conflitos entre comunidades, especialmente o problema israelo-palestino até a sua morte em 13 de junho de 1965.

2.2 O mundo Eu-Tu e Eu-Isso

Para Martin Buber, o mundo é duplo para o homem segundo a dualidade de sua atitude, ou seja, o homem tem duas possibilidades de relação com o mundo. Buber define estas duas atitudes através do que ele chama “palavra princípio”: Eu-Isso e Eu -Tu.

Buber considera o homem como um ser objetivo, material, mundano, que necessita de relações objetivas, de experiências, e também como um ser subjetivo, que

⁸ Livro resultante de um curso de verão realizado em 1938 na Universidade Hebraica de Jerusalém.

adentra as relações em sua totalidade, percebendo e compartilhando o que é falado nas “entrelinhas”, no silêncio, e, no dito e no não dito. Eu-Isso diz respeito ao mundo da experiência e Eu-Tu, fundamenta o mundo da relação (BUBER, 1979).

A relação Eu-Isso seria a relação objetiva que nos permite prover as necessidades básicas e desejos, uma vez que somos seres materiais e a relação Eu-Tu seria a relação subjetiva que nos permite suprir nossa existência criativamente e espiritualmente. Para Morgan, esse seria um dos maiores *insights* do pensamento filosófico de Buber: “Dada a natureza da existência humana, embasada num mundo material e objetivo, mas que também engloba a subjetividade e interioridade de cada ser, os seres humanos necessitam dos dois tipos de relações” (MORGAN; GUILHERME, 2014, p.5).

A relação Eu-Tu inevitavelmente torna-se Eu-Isso e a relação Eu-Isso tem potencial para tornar-se Eu-Tu. Há uma dinâmica entre elas não sendo uma considerada certa ou errada, ambas fazem parte das relações humanas e há, segundo a concepção buberiana, um dinamismo entre elas.

Pertencem ao reino do Eu-Isso todas as atividades que possuem algo como objeto e que o ser-humano as realiza em si: as percepções, experimentações, as vontades, os sentimentos, representações e pensamentos. “Cada Isso é limitado por outro Isso. As experiências acontecem e se realizam no ser humano e não entre ele e o mundo. O mundo não toma parte da experiência” (BUBER, 1979, pg 6).

Na relação Eu - Isso não há diálogo. A pessoa trata as coisas, e outras pessoas, como objetos para serem usados e experimentados. Para Buber, a condição humana necessita desse tipo de relação (MORGAN; GUILHERME, 2014). A relação Eu-Isso supre as necessidades básicas do ser humano.

A atitude, ou “palavra princípio”, Eu-Tu, só pode ser proferida pelo ser na sua totalidade. Nesta relação não há objeto, quem diz Tu, não possui nada, permanece em relação (BUBER, 1979).

A relação Eu-Tu, salienta a existência mútua e holística entre dois seres humanos. É um encontro entre iguais que se reconhecem como tais, é um diálogo. A infinitude e a universalidade são a base dessa relação, não havendo, portanto, uma estrutura e conteúdo próprio definido.

O reino do Tu é onde ocorrem os momentos nos quais se percebe a ordem do mundo. Momentos fugazes, esporádicos e com pouca duração. Nele ocorrem os “flashes” de intuição, sem conteúdo e sem fixação. Apesar das relações Eu-Tu e Eu-Isso serem

opostas, se complementam, uma vez que, como já dissemos, são as duas possibilidades de atuação do homem perante o mundo.

Buber apresenta as possibilidades da relação Eu-Tu em três esferas. A primeira se refere à relação com a natureza; a segunda, a relação com os homens, e é a esta que daremos mais atenção neste trabalho. A relação entre seres humanos se dá através do diálogo, da percepção do outro como um ser único e da participação efetiva e mútua de ambas as partes; e, finalmente, a terceira é a relação com Deus. Para Buber, a relação com Deus não leva o homem para fora de sua vida concreta uma vez que acontece através das relações que ocorrem nas esferas da natureza e do homem. Deus se manifesta através do Eu nas duas primeiras relações. Sendo assim, cada Tu proferido, cada relação que ocorre com os seres em sua totalidade tocam o Tu-Eterno, fora do tempo e do espaço.

A relação Eu-Tu não pode ser buscada, não há um caminho definido. Para Buber “o Tu encontra-se comigo por graça” (BUBER, 1979, p.12). No entanto, podemos nos colocar em uma postura de abertura (falaremos mais adiante sobre “estar aberto a”) para que ela ocorra mesmo sabendo que serão momentâneas, fugazes, porém únicas e significativas. Cada encontro com um Tu afeta a qualidade do Eu para os próximos encontros realizados nos reinos do Tu ou do Isso.

Buber chama de “encontro” o evento ou situação na qual as relações ocorrem. Nós só podemos crescer e nos desenvolver se aprendemos a viver em relação com os outros, se aprendemos a considerar as possibilidades de espaço entre nós. No encontro podem ocorrer processos criativos, que Buber associa à vida dialógica. As relações existem em forma de diálogo, diálogo este que envolve todos os tipos de relação: relação consigo, com outros e com todos os seres vivos.

Buber define, portanto, três tipos de diálogo: o genuíno ou autêntico, o monólogo e o técnico.

No diálogo técnico o foco é apenas o entendimento objetivo, e no monólogo o outro é percebido apenas como um objeto. Portanto, ambos são pertencentes ao mundo do Isso. No diálogo genuíno, falado ou silencioso, os participantes têm em mente o outro em seu presente único, e se volta a eles com a intenção de estabelecer uma relação mútua, consigo e com o outro. O diálogo torna-se genuíno quando cada participante está completamente presente para o outro, aberto a todas as vozes e completamente sem julgamento.

O diálogo genuíno é definido por quatro características: voltar-se ao outro sem reservas, endereçar ao outro aceitavelmente, ouvir o outro atentamente e responder com

responsabilidade. Praticar o diálogo genuíno inclui reaprender a própria identidade através da reciprocidade. Todo diálogo genuíno envolve três vozes: a de quem fala, a de quem ouve e a fala em si (KRAMER, 2013, p. 8).

2.3 Pensamento pedagógico: a educação dialógica

O educador genuíno não considera apenas as individualidades de seu aluno, como se pretendesse ensiná-lo apenas a saber algo ou ser capaz de realizar algo predefinido; sua preocupação é sempre a pessoa como um todo, tanto na realidade em que vive diante de você agora e em suas possibilidades, o que ele pode se tornar, o que pode vir a ser (BUBER: 14, 104).

O contato de Buber com o movimento Hassídico foi um primeiro motivador do seu pensamento dialógico. O Hassidismo foi um movimento místico judaico surgido na Polônia no final do século XVIII (1750-1810) sendo uma das características a extensão da sabedoria espiritual dos mestres, ou *Tzadikim*, em histórias e lendas. Praticado e ensinado simultaneamente num *continuum*, o Hassidismo enfatizava que Deus está presente em cada coisa e pode ser alcançado através de cada ato, no cotidiano.

Fundado pelo Rabi Israel ben Eliezer (1698-1760), conhecido como "Baal Shem Tov", num período de aridez espiritual, o movimento representou uma reação ao rabinismo tradicional e conservador, dando prioridade à relação direta e pessoal de cada ser humano com seu Deus cultivando alegria e simplicidade e procurando realizar a união com o sagrado em cada ação concreta e em cada momento cotidiano (CROMBERG, 2005, p. 20).

O movimento tinha como características principais a relação Mestre-Discípulo na qual os *Hassidim* contavam histórias sobre seus mestres com a intenção de tornar presentes o mestre e sua luz. O *Tzadik*, que era considerado um sábio, transmitia seu conhecimento através do seu modo de vida, de como atuava no cotidiano. Muitos contos relatam discípulos observando seus mestres ou situações cotidianas dos mesmos como meio de apreender o conhecimento.

Identificamos dois pontos importantes na filosofia de Martin Buber que podem ter vindo diretamente do hassidismo: a figura do mestre que tem o seu cotidiano, atitudes e

modo de vida, como exemplos para seus discípulos, e a importância dada às histórias⁹ como ferramenta na transmissão de valores e conteúdos.

Não entraremos nesse tema em profundidade, porém, destacamos que a prática do contar e interpretar histórias é trazida por Buber para as relações humanas, uma vez que a nossa individualidade e unicidade podem ser determinadas pelo conjunto de nossas histórias.

Trazemos para nossa pesquisa a relação entre mestre e estudantes presente no movimento. O que nos chama a atenção aqui é a relação prática-ensino: sem “ensino”, a prática perde sua estrutura, sua expressão; sem “prática”, o ensino permanece incompleto, não realizado. (KRAMER, 2012). A prática é guiada e expressa o ensino.

Uma das fontes importantes do pensamento de Buber sobre educação está em sua vasta coleção de contos hassídicos, que em boa parte abordam questões pedagógicas entre os mestres, ou *tzadikim*, e os fiéis, *hassidim*.

Buber carregou consigo essa prática-ensino, e por toda sua vida foi apontado como o pensador que age de acordo com o que pensa. Apesar de suas influências estarem também na vida religiosa, ele as atualiza na vida cotidiana leiga de acordo com a fluidez de sua vida, na relação com as pessoas e com o mundo.

Como vimos no item anterior, Buber sempre se dedicou à educação e segundo Aubrey Hodes, amiga de Buber que conviveu com ele durante seus últimos dez anos de vida:

Buber era um educador no verdadeiro sentido da palavra. Não tentava impor uma fórmula a seus pupilos, mas sim, colocava questões que os fazia buscar e encontrar suas respostas. Não pretendia que seus pupilos o seguissem docemente, mas que descobrissem seus próprios caminhos, mesmo que isso significasse se rebelar contra ele. Para Buber, educação era liberdade, a liberdade da personalidade (HODES, 1971).

Todas as pessoas que participam de nossa vida influenciam de alguma maneira a nossa formação como indivíduos. A diferença entre as pessoas comuns e o educador é que este tem um propósito, uma intenção. Essa intenção vem munida com uma responsabilidade em atuar, levando consigo uma plataforma de valores, estimulando os

⁹ Nesse ponto, cabe colocar que a religiosidade judaica é baseada no estudo da Torá. Este estudo não se resume apenas ao pentateuco, profetas e escrituras. Soma-se a tal estudo uma gama de fontes que contém comentários e discussões de sábios de várias épocas: a *Mishná*, a *Guemará*, o Talmud e ainda os Midrashim que seriam a grosso modo, reinterpretações de histórias da Torá.

estudantes, através de uma relação dialógica, a encontrarem em si as ferramentas para a sua própria atuação no mundo.

Em 1925, em uma palestra para professores na *Third International Education Conference*, Buber assim define Educação:

O que nós chamamos educação, educação consciente e voluntária, significa "seleção do mundo que age" através do homem; significa conceder uma seleção do mundo, recolhida e manifestada no educador, o poder decisivo da influência. Livre da corrente geral de uma educação não intencional e rodeada por uma cerca, a verdadeira atitude do educador é a intenção. Assim, é somente no educador que o mundo se torna verdadeiro sujeito de sua ação (BUBER, 1982, p. 11).

Buber faz uma interessante analogia entre o jardineiro e o escultor para caracterizar as relações educador-estudante mais comuns.

O Jardineiro prepara a terra, semeia, limpa as ervas daninhas, supre de água e fertilizantes até que a semente germine. Então, se o clima é propício ele conta com o crescimento natural próprio que é inerente à semente. Já o escultor, vê a imagem escondida no pedaço de mármore, mas é a imagem que está em sua alma que o guia na moldagem da pedra e no desejo de trabalhar o material à sua disposição.

De acordo com primeira analogia, o jardineiro, educar é trazer à tona aquilo que já está no estudante; não acrescentar nada externo e simplesmente livrá-lo de obstáculos que dificultem o seu desenvolvimento, para permitir que ele se torne ele mesmo. Na segunda, o escultor, educar é moldar o estudante a partir de um molde visualizado pelo educador a priori, e esse molde conduzirá o seu trabalho. O educador, portanto, não leva em consideração as habilidades naturais do estudante e coloca diante dele um padrão que determina como essas habilidades devem ser manuseadas.

O educador com olhar de jardineiro vê a individualidade como pré-determinada pelos dotes inatos do estudante. O educador com olhar de escultor, tende a ver o homem com potencialidades, porém plástico e educável, portanto, não ligado rigidamente às suas possibilidades inatas. A primeira forma de educação é humilde, porém passiva; a segunda mostra iniciativa, mas carrega responsabilidades profundas. Os perigos da primeira são o “deixar ir” e a indulgência excessiva, e os da segunda restrição e compulsão. O educador jardineiro não tem confiança suficiente e o escultor tem demais.

Para Buber, ambas abordagens permanecem no âmbito das relações Eu-Isso e como tal devem ser ampliadas em direção a uma abordagem de educação baseada no

diálogo autêntico entre educador e estudante, a qual permitirá que a relação Eu-Tu, possa aflorar.

Uma razão para Buber defender a educação através do diálogo é o fato de que o educador não escolhe a quem vai educar e deve aceitar e receber quem estiver presente como estudante não como é, mas como pode “vir a ser”. Essa aceitação, mutualidade e relação dialógica só será possível através de uma relação Eu-Tu. E o educador só conseguirá educar se for apto a estabelecer uma relação baseada na mutualidade e no diálogo autêntico com os estudantes: isso só acontecerá se os estudantes confiarem no educador e se sentirem aceitos e recebidos (MORGAN, 2014).

A educação baseada no diálogo é aquela que equilibra a influência e intenção do educador e as capacidades, interesses e necessidades dos estudantes. O educador define o currículo e a estrutura e, ao fazê-lo, define uma plataforma de valores para o estudante que por sua vez desenvolverá suas capacidades, interesses e necessidades de forma crítica e participativa.

O que acontece na relação educador - estudante Buber descreve como inclusão, sobre a qual falaremos adiante.

A educação não deve ser centrada no educador e tampouco no estudante, mas sim numa relação horizontal, na qual o educador se permite aprender com o estudante (MORGAN, 2014).

Buber ressalta a importância do educador ser o exemplo em todas as esferas e ter como tarefa principal, auxiliar o estudante na descoberta de suas habilidades, na definição do trajeto a ser percorrido e no percurso em si.

Tudo depende do educador...como pessoa. Ele educa a partir si, de suas virtudes e de seus defeitos, através do exemplo pessoal e de acordo às circunstâncias e condições. Sua tarefa é perceber a verdade em sua personalidade e transmitir essa percepção ao pupilo” (HODES, 1971, p. 127).

O processo pedagógico envolve mais do que analisar, comparar e avaliar várias categorias de pensamento. Para Buber, o conhecimento é produzido dialogicamente. Sua abordagem dialógica do saber sustenta que através do imediatismo do contato abordamos completamente o assunto em sua totalidade, sua unicidade e em suas relações com nós mesmos. “Eu não ensino, mas conduzo uma conversação” (KRAMER, 2013).

O diálogo genuíno é o que acontece no que Buber chama de reino inter-humano, no encontro. Para ele, a educação ocorre através da relação. Ao invés de focar em modelos

pedagógicos centrados no educador ou no estudante, Buber concentra a educação no "entre" que ocorre na relação entre estudante, educador e conteúdo.

O ponto central no diálogo Eu-Tu genuíno dentro do processo pedagógico é, para educadores e estudantes, que cada um é chamado a reaprender a sua própria identidade. Nos percebemos como pessoas na relação entre estudantes e educadores.

O educador experimenta o que o estudante experimenta; percebe as coisas através do olhar do estudante sem perder o controle de sua perspectiva como educador. O estudante também é encorajado a compartilhar experiências, a aceitar a condição do educador, porém sem perder a criatividade e espontaneidade. É somente através dessa parceria, do respeito mútuo e do encontro que isso pode acontecer; somente através da relação EU-TU que estudante e educador podem de fato adentrar um diálogo. O educador só pode educar se for capaz de construir uma relação baseada na mutualidade e diálogo verdadeiros, e essa mutualidade e diálogo verdadeiros só ocorrerão se os estudantes confiarem no educador, se sentirem-se aceitos.

A educação autoritária e impositiva, propagandista, mantém a relação no reino do Isso, restringindo as faculdades criativas e expressivas dos estudantes. A educação horizontal e inclusiva, dialógica, visa desenvolver certas propensões nos estudantes; visa promover o exercício responsável da liberdade e a contínua autenticação de todas as intenções e deveres no momento em que ocorrem.

Vale aqui apontar para uma preocupação constante de Buber na diferenciação entre o educador e o propagandista. Lembrando a dualidade de atuação no mundo, o propagandista impõe suas ideias e ações sobre o outro e o educador nutre a mente do outro e o reconhece como único e autônomo. O educador propagandista não está preocupado com o desenvolvimento do outro, mas apenas em explorar esse desenvolvimento a seu favor; não há respeito na relação e esta permanece sempre na esfera do EU-ISSO. O educador propagandista objetifica o estudante estimulando-o a fazer o mesmo em suas relações. Por outro lado, o Educador autêntico ou dialógico, reconhece os estudantes como indivíduos com suas necessidades e tarefas únicas; há respeito e mutualidade na relação possibilitando a relação Eu-Tu; há a aceitação e inclusão do estudante encorajando-o a atitude.

A diferença fundamental entre agir nos reinos do Eu-Tu e Eu-Isso é o que Buber chama de *inclusão*. No reino do Isso não há inclusão.

Inclusão é o compartilhar autêntico da experiência do Outro, que faz a relação ser mútua. É uma extensão da própria concretude, o preenchimento da situação atual da vida,

presença completa na realidade a qual participa. Para que haja a inclusão, segundo Buber, são necessários uma relação de qualquer tipo entre duas pessoas; um evento em comum experimentado por ambos onde ao menos um deles participa ativamente e finalmente, o fato dessa pessoa, sem desperdiçar nada de sua ação, ao mesmo tempo, vive o evento a partir do ponto de vista do outro (BUBER , 1982).

Buber atenta para a importância de distinguir inclusão de empatia. Empatia, para Buber, significa "deslizar com seus próprios sentimentos na estrutura dinâmica de um objeto, planta, animal ou pessoa e traçar a partir daí a compreensão da formação e funcionamento do objeto com seus próprios meios". Em outras palavras, você se coloca, se transpõe ao lugar do outro, porém com os seus próprios sentimentos e valores, excluindo a concretude e a situação atual do outro. Na empatia, um se coloca no lugar do Outro com seu próprio ser, sem considerar a realidade do outro, anulando a diferença. A inclusão, como oposto da empatia, é o compartilhar autêntico da experiência do Outro. É esse compartilhar que faz a relação ser mútua e, "(...) é só através da mutualidade que podemos colocar, nós mesmos e o Outro, na esfera moral. É através da inclusão que "o que importa para você importa para mim".

Levando em conta a oscilação das relações entre os reinos do Tu e do Isso, e lembrando que "o Tu se encontra comigo por graça", devemos estar abertos à possibilidade do encontro. Morgan sugere que o "estar aberto" é um aprendizado e exercício constante de lembrar que devemos buscar a relação Eu-Tu. Ao educador soma-se, portanto, a responsabilidade de exercitar com os estudantes essa abertura tanto na relação educador-estudante quanto na estudante-estudante.

Na relação estudante-estudante inclusiva, reconhecer o outro como inestimável para o próprio desenvolvimento os fará vê-lo como indivíduo, que também busca viver bem e verdadeiramente, e os fará atribuir maior significado e profundidade às suas vidas tornando-se mais tolerantes à medida que compreendam melhor a vida em grupo, ou comunitária.

Aprender com o outro, compartilhar experiências, e respeitar as diferenças ajudará a estabelecer relações EU-TU. Isso porque se abrirão ao outro e reconhecerão a validade de um outro ponto de vista. Isso acontecendo, a possibilidade de objetivar o outro se dissipa. Essa é a natureza e propósito da educação para Buber "deve ser sempre educação dialógica e sempre é educação do caráter. A tarefa principal da educação é habilitar a pessoa a viver humanamente e socialmente em paz e harmonia".

Quando o educador estabelece uma plataforma de valores e convida os estudantes a compartilharem, estes não o fazem passivamente, mas analisam, examinam e criticam ativamente, levando o educador a reavaliar sua própria posição ou opinião, um constante diálogo entre educador e estudante. Há também a interação entre os estudantes na medida em que aprendem uns com os outros e na medida que aprendem a respeitar o ponto de vista do outro e reavaliar o próprio.

Essa contínua avaliação e reavaliação das plataformas de valores é a pedra chave do que Buber chama de comunidade dialógica. Seria um caminho alternativo entre o individualismo, Eu sem o Tu, e o coletivismo, Tu sem o Eu, melhorando a qualidade de vida de cada membro do grupo pois aumenta a coesão social e sustenta a criatividade cultural dissipando também o potencial para conflitos.

2.4 O Educador dialógico:

Para Buber, deve haver uma busca pessoal constante do educador assumindo a responsabilidade de atuar no mundo a partir de si, estabelecendo relações nas dinâmicas Eu-Tu, Eu-Isso. A espontaneidade, como vimos, imprescindível para a atuação do educador, resulta de um árduo trabalho constante de olhar-se, reconhecer-se e compartilhar-se. Abordaremos a seguir dois conceitos que acreditamos abarcar os aspectos externo e interno desta busca do educador: comunidade e o caminho do homem. No primeiro conceito, comunidade, abordaremos o movimento e atuação do educador para fora, com o mundo, e ao falar do caminho do homem, veremos o trabalho interno, preparatório e individual que Buber sugere para estar disponível ao diálogo genuíno.

2.4.1 Sobre Comunidade

Educar é educar para uma comunidade. O conceito de comunidade perpassa a obra de Martin Buber. Opondo esse conceito aos de sociedade, massa e outras formas de organização social, Buber argumenta a favor da restauração, criação ou desenvolvimento do sentido comunitário como única possibilidade para superar os males da sociedade moderna, conquistando assim uma qualidade de vida melhor para os seres humanos neste mundo.

Entre 1923 e 1931 proferiu uma série de palestras nas quais abordou o tema aprofundando vários aspectos da "comunidade". Nos deteremos aqui especificamente em seus escritos de 1929 referentes à Educação para a Comunidade.

Como já vimos e, a título de comprovação, seus pensamentos e prática caminham juntos. Assim, apontamos para a forma espontânea e posicionamento ao convidar os ouvintes a participarem ativamente da palestra de forma a construírem juntos o trajeto a ser percorrido.

(...) sabem da importância que atribuo ao fato de não precisar falar de cima para baixo (...). Ao contrário, importa sim, poder estabelecer autêntica interação, isto é, ouvir, conhecer as questões, dúvidas e dificuldades relativas ao tema, presentes no espírito daqueles que estão reunidos comigo (BUBER, 1929, p. 81).

Buber solicita a cooperação dos ouvintes para enriquecer o tema ao propor circunscrever o que é e o que não é "comunidade" e "educação".

Para Buber, *comunidade*, num contexto contemporâneo, é uma atualização da *comunidade primitiva* no seio das formações, grupos ou associações contemporâneas. Define comunidade primitiva como um grupo de pessoas unidas pela própria essência, uma união não imposta e naturalmente baseada em sua origem comum. A pessoa nasce nessa comunidade, nela vive e por ela é sustentado. A sociedade, por sua vez, define-se como um grupo de pessoas que se reúnem por um fim determinado, se unem a partir de uma decisão e as pessoas, ao se identificarem com esse fim, se adaptam para participar desse grupo.

Em tempos modernos Buber entende *comunidade* como “algo que abrange toda a vida, toda a existência natural do homem, não excluindo nada dela. Que a comunidade possa ser realizada ou não depende dessa união total: sociedade e comunidade”(BUBER 2012 p. 21). Ainda considerando os tempos modernos, entende que não há como voltar nos tempos atuais a uma comunidade primitiva, mas há sim, um "continuum", um "ir transformando", em cada associação ou grupo que haja uma centelha da comunidade primitiva que se transforma, essa busca por uma comunidade no seio da sociedade pode vir através da educação.

Esse novo conceito de comunidade não tem mais como essencial "ter algo em comum" ou um "estar com" estático, trata-se da possibilidade de pessoas formadas diferentemente:

Na verdade, se eu pretender -sem dúvida de modo insuficiente- deduzir um autêntico conceito de comunidade a partir da situação da

comunidade contemporânea, então comunidade significa, aqui e agora, multiplicidade de pessoas de modo que seja possível para qualquer um que a ela pertença estabelecer relações autênticas, totais, sem finalidade...de modo que exista tal relação entre todos os membros (BUBER,1929, p. 87).

Como já vimos, nas relações consideradas autênticas por Buber, uma pessoa se encontra com outra, não apenas com uma parte de si, mas com todas as suas qualidades, habilidades, possibilidades e, "*algo entre elas acontece'. Nada mais!*". Um não usa o outro em benefício próprio (Eu-Isso), mas o considera como um ser vivo diante de si: "*Um ser para o qual eu estou aqui, do mesmo modo que ele está aqui para mim*" (Eu-Tu).

Adentrar com esse conceito de comunidade no seio da sociedade só pode ser feito na prática e através de pessoas que atuam a partir de sua própria vida, do seu cotidiano, sua profissão, seu contexto único e particular, e que tenham esse desejo na ação e não na apenas na idealização. Essa realidade pessoal é o elemento essencial para a construção da comunidade.

Educação para Buber, portanto, é a preparação para o sentido de comunidade, na vida pessoal e com a vida pessoal, introduzido a partir desta vida nas esferas sociais, sem ignorar o aqui e agora da experiência, da possibilidade, do momento.

Educação é relação, capacitação. Relação direta, isenta de propósitos, cujo fim é ela mesma, isto é, a capacidade para tal relação com as pessoas com as quais se convive. É para isso que a educação para a comunidade educa: conduz dos contatos indiretos às relações diretas; dos contatos movidos por interesses para as relações cujo fim são elas mesmas (BUBER, 2012, p. 90).

A Educação para a comunidade, nessa perspectiva, não pode ser teórica, só pode ocorrer através da comunidade (BUBER, 2012, p. 90)

O educador, por sua vez, educa ao ser espontâneo, ao educar a partir de sua existência pessoal e presença. A educação acontece quando há confiança na relação entre o educador e o estudante e a espontaneidade esteja preponderantemente presente. O educador se encontra com o aluno, dá o que tem sem impor-se a ele. Se revela estando disponível. "*Este tipo de encontro é a vida humana*" (BUBER, 2012, p. 99).

Pensando num ambiente escolar que contenha algum vestígio do que Buber chama de "comunidade primitiva", o educador pode usá-lo como "gancho" para uma atualização e desenvolvimento de educação para a comunidade. Porém, caso seja um grupo isento

desse vestígio, acreditamos que essa educação só pode ocorrer através da iniciativa pessoal do educador. Do seu desejo de "voltar-se ao outro", abarcando a diversidade e heterogeneidade do grupo: aprender a conhecer o outro não como uma soma de propriedades, mas como "esta pessoa determinada", com um nome e sua unicidade. "Voltar-se para o outro como ele é, para a face vital desta outra pessoa como à sua própria face: que dois seres se tornem presentes mutuamente".

Em nossa sociedade contemporânea parece ser um pouco utópico conseguirmos "Dizer Tu" em todas as nossas relações. Vivemos em um mundo competitivo no qual as relações tendem a objetificar o outro priorizando algum benefício próprio. Ao buscar "um simples encontro com um semelhante" atuar e atualizar as relações ao simplesmente "ser o que somos" requer cada vez mais esforço de cada um de nós:

Esse voltar-se recíproco de pessoa a pessoa não é algo que exige esforço ou reflexão: é algo muito simples, a saber, o encontro do homem com seu semelhante. Acontece, porém, que isso foi esquecido e desprezado. Não é algo que devemos fazer, conquistar: devemos encontrar, sem cessar, no seio das difíceis e pesadas condições da vida contemporânea que nos deixa tão poucos momentos e atmosfera, tão pouca oportunidade para meditação, tão poucos instantes para o encontro conosco mesmos e até com o outro" (BUBER, 2012, p. 94).

Ainda no ambiente escolar, a relação comunitária é um vínculo entre os educadores; entre os educadores e os estudantes; entre estudantes e estudantes e ainda entre a comunidade escolar e a sociedade: "cabe à escola preparar os alunos para conhecer esta sociedade e inserir-se nela como em algo que deve ser penetrado com conteúdo de comunidade"(BUBER, 2012 p.97).

Há ainda o que Buber chama de "sentimento de comunidade", onde o indivíduo sente que está em comunidade, faz parte e é levado pelo grupo de forma que se permita entregar-se ao outro.

Por exemplo, se as crianças fazem músicas juntas, é sumamente importante que cada um dos membros conheça a contribuição dos outros integrantes, isto é, que cada um observe o que o outro deve fazer, e que ele próprio não faz; que observe o outro, perceba sua contribuição, que estabeleça relações nesta comunidade. E, dessa forma, o professor possa e deva influenciar algo assim, introduzir isso nessa organização estética. Ele pode conduzir à relação direta, do sentimento de se ter uma comunidade para a realização da comunidade, para o estabelecimento da comunidade, para o entrar em comunidade (BUBER, 2012, p. 95).

Usando o jogo e a música, Buber atenta para importância de que cada integrante conheça a contribuição do outro e se reconheça para poder contribuir complementando, levando em consideração a atuação do outro. Desta forma o educador é o responsável por

propiciar e estimular um ambiente colaborativo de forma que os integrantes se reconheçam não apenas como membros, mas como protagonistas na realização da comunidade.

2.4.2 O caminho do homem

Como já dissemos, o Hassidismo, para o qual a conexão com Deus está na valorização de todos os momentos, de todas as relações estabelecidas na vida cotidiana e com tudo o que se nos apresenta, inspirou e influenciou o pensamento de Buber.

Desde a minha juventude fui abordado pela questão da possibilidade e realidade de uma relação dialógica entre homem e Deus, portanto de uma parceria livre do homem numa conversação entre o céu e a terra. [...] Em particular, desde que a tradição hassídica cresceu para mim até tornar-se o sustentáculo do meu próprio pensamento (BUBER, 2009, p. 163).

A partir de sua prática com a educação de adultos e de seu comprometimento em pensar uma formação humana baseada em uma postura ética, em meados de 1945, Buber escreveu a obra “O caminho do homem segundo o ensinamento chassídico”. Como uma forma de dialogar de forma clara sobre como, o quê, e qual maneira, o pensamento Chassídico pode ajudar para ajudar o homem em seu caminho, Buber o divide esse diálogo em seis passos:

1. Autocontemplação;
2. O caminho particular;
3. Determinação;
4. Começar consigo mesmo;
5. Não se ocupar consigo mesmo;
6. Aqui onde estamos.

Ao explicar cada um dos passos, Buber apresenta um conto hassídico como ponto de partida para a reflexão sobre o passo em questão. Os três primeiros passos referem-se à uma preparação pessoal e preliminar necessária para os três passos posteriores que se referem à prática no mundo.

No primeiro passo, "Autocontemplação" Buber parte da pergunta "Onde você está" para desmontar o sistema de esconderijos que vamos construindo ao longo da vida e buscar a conexão do "de onde viemos, para onde vamos e para quem prestamos conta". O ensinamento Chassídico diz que essa pergunta é feita a todos os seres humanos constantemente e o diálogo depende de uma resposta que aprofunde a relação do ser humano com o mundo.

(...) Onde está você em seu mundo? Passaram tantos anos e tantos dias dos que lhe cabem e onde você chegou em seu mundo? 'Deus fala dessa maneira: Você viveu 46 anos, onde você está?' (BUBER, 2011, p.8).

Responder a essa pergunta constantemente é, para Buber, assumir a responsabilidade em relação à própria vida. Ao não responder, o ser humano se esconde de si mesmo e, para encontrar seu caminho, precisa enfrentá-la e respondê-la diariamente. "Você deve ouvir a questão com os ouvidos do coração, por assim dizer, e respondê-la com a voz do seu coração" (KRAMER: s.d., p. 4)

A única tarefa do ser humano, segundo essa perspectiva, é viver a vida valorizando (santificando), a cada dia, todos os momentos e relações com os outros (e com Deus), à sua própria maneira e com toda a plenitude. Cada ser humano tem o seu jeito único de estabelecer essas relações e "cada um é chamado para realizar sua particularidade neste mundo" (BUBER, 2011, p. 10), através da concretização de suas potencialidades. Este é o segundo passo, "O caminho particular".

"Determinação", que caracteriza o trabalho coerente, é o passo da unificação da alma, a qual Buber se refere como o homem inteiro, corpo e mente juntos: "A alma não está realmente unificada se não se trata de todas as forças do corpo, todos os membros do corpo" (BUBER:2011, p. 28) unidos no coração e em relação com o mundo". A alma não existe apenas na pessoa, mas se expressa no reino interativo do "entre" a pessoa e o que a confronta no mundo. Unificar a alma, para Buber, é unificar a sua relação com o mundo e é também um movimento constante, relacional, mutuamente recíproco e auto fortalecedor: cada atitude realizada com a alma unificada, como pessoa inteira, a renova e nos fortalece em nosso caminho.

"Cada obra que realizo com a alma unificada tem um efeito retroativo em minha alma, agindo na direção de uma nova e mais alta unificação, o que me leva- ainda que passando por certos desvios- a uma unificação mais constante que a anterior" (BUBER, 2011, 9).

"Começar consigo mesmo" é o quarto passo, primeiro passo prático, de atuação: a partir do ser mais profundo assumir completa responsabilidade por qualquer situação de conflito harmonizando os pensamentos, falas e ações e, dizendo o que pensa e fazendo o que diz.

Começar consigo mesmo não diz respeito a apenas olhar para si como indivíduo e sim estar disposto a assumir a responsabilidade pelas consequências de suas ações no mundo (KRAMER, s.d., p. 63). Segundo o ensinamento Chassídico, o ser humano deve buscar a transformação primeiro em si e depois em suas relações. Reconhecer que a situação de conflito entre ele e o outro é oriunda de conflitos em sua própria alma, tentar superar esse conflito interno para então ter relações renovadas e saudáveis com os outros. Buber aponta a importância de ser um olhar amplo e que leve em consideração o todo, sempre. Trata-se de compreender que dissociar elementos e processos parciais atrapalha a compreensão do todo e somente a compreensão do todo como todo pode levar à mudança real, primeiro do indivíduo e depois do seu relacionamento com o próximo.

A fonte do conflito interno é o conflito entre pensamento, palavra e ação: não dizer o que pensa e não fazer o que fala. Esse equilíbrio entre pensamento, palavra e ação demanda uma atitude, que só pode vir do próprio homem.

Basta fazer uma pergunta: 'Para quê?' Para quê devo escolher meu caminho particular? Para quê devo unificar meu ser? A resposta é: Não para o meu próprio bem. Por isso a injunção anterior era: começar por si mesmo, mas não terminar por si mesmo; partir de si mesmo, mas não visar a si mesmo; compreender a si mesmo, mas não se preocupar consigo mesmo (KRAMER, s.d., p. 162)¹⁰.

O quinto passo, "não se ocupar consigo mesmo", vem como continuidade do anterior: começar consigo mesmo, mas não terminar consigo; partir de si, mas não ter a si mesmo como fim; compreender-se, mas não se ocupar consigo mesmo. Aqui é de fato o momento de atuar no mundo colocando-se em relação com os outros, trazendo nossas habilidades para a comunidade. Para Buber, o "eu" se constitui na relação com outro, portanto contemplar a si mesmo, encontrar seu caminho particular e unificar o seu ser não é uma ação para si mesmo, mas para se relacionar com o outro, com o mundo. E o "voltar-

¹⁰ "One need only ask one question: 'What for?' What am I to choose my particular way for? What am I to unify my being for? The reply is: Not for my own sake. This is why the previous injunction was: to begin with oneself, but not to end with oneself; to start from oneself, but not to aim at oneself; to comprehend oneself, but not to be preoccupied with oneself." Tradução da autora.

se a" implica em dois movimentos: o de se afastar de si e de suas próprias intenções egóicas e o voltar-se ao mundo, às relações, preocupar-se com ao mundo e com as relações.

No sexto passo, "aqui onde estamos", Buber nos diz que a concretização da existência só pode ser encontrada e realizada num único lugar: no lugar onde estamos, nas situações que se nos apresentam no cotidiano. "Aqui" para Buber é:

O ambiente que percebo como natural, a situação que o destino me confiou, aquilo com que me confronto dia após dia, aquilo que me exige dia após dia: aqui está minha tarefa principal e aqui está a concretização da existência que ainda não realizei. (BUBER, 2011, p. 45)

O quinto passo, "não se ocupar consigo mesmo" consiste em voltar-se genuinamente à alteridade do outro e, finalmente no sexto passo "aqui onde estamos" Buber nos diz que o propósito de nossa existência ocorre quando estabelecemos um lugar para a presença divina através da interação com o mundo aqui e agora, onde você está e onde você vive o seu cotidiano.

3. Educação Dialógica aplicada à Educação Musical

Temos a intenção, neste capítulo, de propor reflexões iniciais acerca da educação dialógica musical a partir dos conceitos trazidos por Buber para a educação dialógica e apresentados no capítulo anterior. Como os seis passos do caminho do homem podem auxiliar o educador musical a se posicionar e atuar na esfera pedagógica musical como Eu-Tu e Eu-Isso, e como pensar em educação musical para a comunidade frente a grupos de estudantes diverso e heterogêneo.

3.1 Sobre Comunidade

Em seu artigo "Music Education as Community" a filósofa da educação musical Estelle Jorgensen nos apresenta aspectos referentes à comunidade que podem servir como ferramentas para o ampliar os olhares do educador em relação aos grupos de estudantes e a si mesmo no direcionamento de uma educação para a comunidade. O exercício de ver a comunidade a partir dos aspectos: lugar, tempo, processo e fim em si mesmo, de forma constante e única pode e deve influenciar na elaboração dos currículos e definição do material que será o ponto de partida do trajeto comum entre educador e estudantes.

Segundo Estelle, a comunidade como lugar traz um sentido de fronteira que delimita e determina as características de cada grupo, traz em si costumes e tradições que são passadas de geração em geração, conecta as pessoas com suas ideias e práticas e empodera os indivíduos através da sua relação com o mundo. O educador dialógico educa com a intenção de que os estudantes se reconheçam pertencentes a um lugar, que identifiquem e respeitem suas tradições musicais, respeitem seus colegas em suas diferenças, desenvolvam novas perspectivas e estejam abertos a mudanças. Com a intenção de que os estudantes desenvolvam a autonomia e sintam-se empoderados para questionar e modificar, para que não se deixem levar pela inércia dos meios de comunicação, de munir os estudantes com ferramentas para que reconheçam a sua música, a sua realidade, e criem a partir de suas próprias visões, vivam cada experiência musical de forma intensa, presente e de coração aberto.

O aspecto tempo, segundo Estelle, situa a comunidade no processo histórico que em diálogo com o mundo e com a sociedade é atualizado constantemente. Também se refere aos eventos e ritos que se repetem e organizam e tornam-se narrativas passadas às futuras gerações. Com esse olhar o educador pode estimular os estudantes a sentirem a

importância da música para vida de cada um e também da sua comunidade; pode estimulá-los a refletir sobre a tradição musical na qual estão inseridos de forma criativa, como agentes; pode estimulá-los a valorizar o presente respeitando o que foi feito até aqui por outros músicos, entendendo a sua potencialidade como agentes.

Ver a comunidade como processo abarca o diálogo e permite que os indivíduos se posicionem e atuem no presente a partir do passado com vistas ao futuro, exercitando valores como liberdade e respeito mútuo, enriquecendo o individual e o coletivo. A colaboração e criação coletiva a partir das diferenças torna a comunidade viva e em constante atualização e mutação para tanto, rever a música do mundo passa a ser uma prática constante. A busca por novas formas de fazer e ensinar música abre espaço para que educadores e estudantes pratiquem o diálogo a partir da apresentação de seus mundos e realidades, valorizando mais a descoberta do que um fim permitindo que o trajeto se modifique. E finalmente para olhar para a comunidade como fim em si é necessário observar os assuntos que rodeiam as expectativas do educador em relação aos estudantes como nível de excelência que cada grupo irá buscar ou profundidade da experiência musical e as relações com suas vidas. É juntar, construir e direcionar, ideal e práticas, a um final que é o prazer pelo estudo e entendimento de seguir com a música, em uma relação viva e transformadora.

Cercar os estudantes com experiências musicais excelentes, apropriadas às situações, inspiradoras, imaginativas, desafiadoras e dentro das possibilidades de captar e melhorar dos estudantes. Significa mostrar a eles músicos excelentes modelando suas ações com as dos professores e gradualmente, tanto por osmose quanto por instrução, participando ativamente do fazer musical, alcançando um conhecimento musical para além do imaginado ou esperado. Significa criar uma educação musical que dialoga com o mundo numa visão onde o conhecimento musical e artístico são importantes aspectos da cultura e tem um papel central na educação (JORGENSEN, 1995, p. 82)¹¹.

3.2 O caminho do homem

¹¹ "(...) it means surrounding students with musical experiences that are excellent, appropriate to the situation, inspirational, imaginative, challenging, and within their power to grasp and master. It means students watching and listening to demonstrations performed by competent musicians, modeling their actions on those of their teachers, and gradually, through osmosis as much as through direct instruction and practice, by participating in the activity of music making, coming to a knowledge of music beyond that which they might have hoped or expected. And it means creating a vision of music education that faces the world today, a vision in which a musical understanding and artistry are prized aspects of culture and have a central place within education.". Tradução da autora.

Trazer a pergunta proposta por Buber "aonde você está", para o educador musical pode dizer respeito às várias esferas que compõem a sua prática enquanto educador e acreditamos ser importante focar no movimento que esta pergunta traz. Quando nos percebemos estando em algum lugar e em algum momento também percebemos que viemos e iremos para algum lugar e a questão primordial, segundo o pensamento dialógico de Buber é "como" nos posicionamos perante esta percepção.

Por um lado, podemos simplesmente deixar as coisas acontecerem na inércia do tempo cronológico, cumprindo metas estabelecidas pelas instituições para as quais trabalhamos sem nos atermos ao desenvolvimento dos estudantes ou mesmo sem pensar no nosso desenvolvimento pessoal: afinal já temos um emprego e estamos cumprindo nosso horário e "função". Por outro lado, podemos significar cada momento, cada som realizado, cada minuto musical em sala de aula e entendê-los como parte da formação da nossa individualidade enquanto músicos e educadores, sempre em movimento, nos dando a oportunidade de nos aprimorarmos, de mudarmos nosso trajeto a cada instante com consistência e responsabilidade.

Essas esferas que compõem a prática do educador são inúmeras e variadas. Podem estar no âmbito instrumental e se referirem ao repertório, ou aspectos técnicos; podem se referir ao olhar que temos sobre nós como educadores: quais minhas influências, como me relaciono e como assumo a responsabilidade com o meu conteúdo. Podemos listar algumas perguntas que podem auxiliar o educador a ir em direção a alguma resposta pessoal para a pergunta "onde você está": como se deram os processos no meu aprendizado? Quais são as áreas musicais que eu mais tenho fluidez? Quais são as que necessitam mais atenção? Se a minha educação musical não foi dialógica, o que estou fazendo para transformá-la? Quero transformá-la? Quais são meus modelos de educadores? Com quais me identifico e porquê?

No texto de apresentação para o Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical em 2004, a pesquisadora Flávia Cruvinel nos apresenta seus questionamentos surgidos a partir de suas relações com seus professores de instrumento e com o repertório quando ainda criança:

"Porque não posso tocar o que eu quero? O que deveria aprender? Será que tenho talento? Será que o professor está apostando em mim? Como proceder diante de tantas disciplinas e conhecimento? Será que se eu for uma boa aluna, cumprir todas as exigências do currículo escolar

seria uma boa musicista? Por que não posso aprender a música que eu desejo? Por que meu professor não conversa comigo? Por que devo estudar diariamente de forma solitária o meu instrumento, o violão, se as outras crianças estão brincando na rua ou assistindo TV?" (CRUVINEL, 2004, p.30).

Ao expor os questionamentos que a levaram à sua pesquisa, Cruvinel nos relata algumas das inquietações apresentadas pela maioria dos estudantes que estudam sob uma metodologia na qual o educador é o detentor do conhecimento e não estabelece um diálogo genuíno. Este educador estabelece uma relação na qual o estudante é um mero repositório de informações e não há construção de conhecimento em conjunto pois o estudante não é ouvido, lido ou considerado, sua individualidade não importa. Se este estudante vier a ser educador e o modelo acima descrito for o único que vivenciou, é este que ele vai reproduzir com seus estudantes. E só poderá transformá-lo a partir de uma transformação pessoal, de um olhar para si que impulse uma ação transformadora a partir do estudo e de novas práticas.

Uma década depois, já atuando como educadora musical, mais especificamente como professora de violão, fui surpreendida ao me ver reproduzindo alguns dos procedimentos metodológicos, que quando criança, me incomodavam consideravelmente. Passado o “susto”, vieram novos questionamentos e reflexões, quando decidi que deveria modificar minha prática pedagógica e iniciando estudos e pesquisas (CRUVINEL, 2004, p. 30).

Se para Buber, responder a essa questão é assumir a responsabilidade sobre sua vida, no âmbito da educação musical é com essa responsabilidade que vamos atuar com os estudantes: com a responsabilidade de estar em constante movimento e interação no e com o mundo à nossa volta. E para tanto, necessitamos reconhecer nossos limites, nossas virtudes e nossa individualidade para a partir de nós mesmos e com a nossa bagagem criarmos o nosso próprio caminho: o caminho particular.

Agir a partir de sua própria bagagem e individualidade diz respeito também a respeitar o outro em sua totalidade. No segundo passo, o caminho particular, assumimos total responsabilidade por nosso estar e ser no mundo. Na esfera da educação musical diz respeito às várias contribuições que podemos realizar no processo de aprendizagem, concretizando as nossas potencialidades nas relações com os estudantes e com os conteúdos.

De forma bastante óbvia, a todo momento como educadores musicais, quer seja de instrumento ou em aulas coletivas, necessitamos escolher e definir repertórios a serem desenvolvidos. Há, porém, um desequilíbrio entre a busca de um repertório que está distante de nossa vivência e a busca do repertório que já está em nós, que faz parte de nossa trajetória, como se nunca tivéssemos cantado na vida, por exemplo. É claro que a pesquisa é importante para a ampliação do nosso repertório, porém essa pesquisa pode acontecer a partir do repertório que já existe em nós. Quando o educador traz para a sala de aula um repertório com o qual se identifica, traz com ele uma verdade subjetiva que é transmitida de forma natural e espontânea nos encontros com os estudantes, porque se entrega, domina, tem ligação, acredita e sente o repertório em sua totalidade, estimulando os estudantes a buscarem o repertório próprio como reconhecimento de sua própria identidade.

A construção do caminho particular refere-se, por exemplo, a olhar para o nosso repertório, e trazê-lo com todas as implicações e verdades que carregam de nossa trajetória e estimular os estudantes a se olharem, reconhecerem e percorrerem o próprio caminho e não o do educador: ao buscar percorrer o caminho de outra pessoa o indivíduo não percorre nenhum, pois não é a outra pessoa e não está a descobrir o seu próprio caminho.

Penso também no "não ter método" como método, ou seja, definir o material e a forma de desenvolver assuntos musicais de acordo com a fluidez e desenvolvimento de cada grupo atendendo os anseios, estímulos e ideias vindas dos estudantes e, desta forma, transformá-los em protagonistas de sua própria trajetória musical a partir de um posicionamento verdadeiro e único do educador.

Aponto também a atuação do educador com uma ética que a partir do respeito próprio se mantenha em movimento e em constante possibilidade de mutação. Em sala de aula, essa possibilidade se dá ao reconhecer as habilidades de cada integrante como complementares e como parte de um todo: um estudante pode ser mais rítmico, o outro ter habilidades melódicas, o outro pode naturalmente cantar muito bem enquanto o outro tem habilidades mecânicas mais desenvolvidas para o instrumento. O educador, ao reconhecer as diferenças e estimular os estudantes a também reconhecê-las, enriquece o senso ético criando um ambiente de confiança e colaboração entre o grupo.

O terceiro passo, a determinação, é o que caracteriza o trabalho coerente. Como já dissemos, segundo Buber essa coerência parte da unificação da alma com o mundo de forma constante. Essa integridade, ou totalidade de atuação, alma, corpo e mente é uma

escolha que acontece em momentos concretos, no cotidiano. Trazendo para nosso universo, as relações com estudantes em sala de aula, o educador dialógico escolhe entrar em relação, correndo o risco de a relação não acontecer, mas a escolha é certa: estar aberto e disponível à possibilidade de fazer parte de uma relação.

Como exemplo podemos pensar na situação comum a todo educador de preparar aulas e seus desdobramentos. Ao preparar uma aula levamos em conta, além do conteúdo que gostaríamos de abordar, os processos e os integrantes que fazem parte do grupo. Temos a tendência a criar a expectativa de que "tudo dê certo", que cada passo do planejamento seja cumprido. Ao seguir essa receita, ou seja, estar em aula para que a nossa expectativa seja satisfeita, nos levamos a um monólogo no qual a diversidade dos estudantes não importa, afinal, no monólogo apenas o educador fala. A primeira escolha que fazemos é abdicar da expectativa de cumprir o planejamento exatamente como criamos e nos posicionarmos sempre abertas e atentas a receber o que vem dos estudantes. Ao abdicar da nossa própria expectativa, vamos criando a prática do "deixar fluir", de estarmos disponíveis para receber e perceber o que os alunos estão a realizar e então incorporar a contribuição de cada um na prática.

Me lembro de um educador que dizia: "não entendo porque meus alunos não conseguem marcar o pulso". E minha pergunta foi: porque os alunos devem marcar o pulso? de quem é essa expectativa? E se naturalmente alguns marcam o pulso e outros marcam o ritmo da melodia? Podemos incorporar ambos na prática? Podemos tentar entender os tempos de cada um?

Ao incorporar as individualidades o educador se rende, age, estimula a mutualidade, pois o estudante sente-se acolhido, cria relações saudáveis com os outros estudantes e incorpora a presença e a prática da liberdade. Enquanto as relações forem construtivas e inter-relacionadas, a realização e o cotidiano serão semelhantes: subir num palco será simplesmente compartilhar o que fazemos em sala de aula com um público e não passar semanas e semanas sob estresse, buscando realizar algo perfeito para mostrar num único momento. A presença que teremos no palco será a presença e integridade que exercitamos no nosso dia a dia em sala de aula. O educador que atua desta forma educa ao não educar pois traz a espontaneidade como característica principal.

Ao começar consigo próprio, o quarto passo no caminho, o educador busca o equilíbrio entre pensamento, palavra e ação. Busca a coerência e a consistência entre pensamentos e palavras e entre atitudes e pensamentos. Assume a responsabilidade total

pelo processo pedagógico equilibrando e harmonizando pensamento, fala e ação, falando o que pensa e fazendo o que diz.

"Falar o que pensa" parece óbvio e simples, porém é uma conquista que demanda prática e tempo. Conseguir que um grupo, no caso da sala de aula, receba a fala/pensamento dos integrantes sem cair num julgamento envolve confiança e também ouvir o que os outros falam/pensam. Da mesma forma "fazer o que diz" também é um desafio. O educador opta, escolhe, como dito no passo 3, por assumir a responsabilidade de buscar esse equilíbrio para atuar no "entre" das relações com os estudantes. A partir desse equilíbrio o educador se posiciona de forma espontânea e verdadeira, estimulando os estudantes para que recebam sua fala de forma construtiva e, ao mesmo tempo, se abrindo a receber também as falas e posicionamentos dos estudantes. É dessa dinâmica de se colocar e de se retrair que consiste este quarto passo, começar consigo mesmo. E o educador ao fazer o que diz e dizer o que pensa assume a responsabilidade por todo o processo de aprendizagem, desde a sua relação com o conteúdo e materiais às relações com os estudantes.

Ao assumir a responsabilidade sobre todo o processo de aprendizagem, por exemplo, o educador desperta no estudante a vontade de praticar e exercitar em casa o que realizou em conjunto em sala de aula. E esse despertar da vontade dá-se através do olhar do educador que se retrai, abdica das próprias expectativas, identifica no estudante suas necessidades e o estimula a se olhar e identificar suas próprias necessidades para que entenda que a responsabilidade também é dele. Ou seja, a responsabilidade do processo de aprendizagem é do educador, mas só ocorrerá se o estudante entender que este processo que está sendo traçado quem deve percorrer é ele, estudante, construído sim em parceria com o educador, mas quem percorre é ele. Desta forma o estudo individual torna-se parte orgânica e natural do processo, sem nenhum tipo de cobrança ou pressão porque o estudante entende e atua, é protagonista do processo. Não estuda porque o professor mandou, mas porque sabe o que e como deve estudar.

Também é de responsabilidade do educador o domínio dos processos e do conteúdo que será compartilhado em aula de forma a poder fluir, mudar de direção, incorporar, criar e recriar a partir das dinâmicas criadas em aula, estando aberto constantemente a ouvir e atender a todas e todos. Começar consigo próprio só se realiza quando o educador se afasta de si e se volta dialogicamente aos estudantes.

Começar por mim mesmo, em outras palavras, é completado - levado à sua mais alta fruição - na prática de voltar-se plena e dialogicamente para quem e, o que quer que eu encontre (KRAMER, s/d, p.66)¹².

Lembrando que para Buber, o "eu" não existe a priori e sim, constitui-se na relação com o outro, conseqüentemente, o passo anterior está completamente relacionado com o quinto passo, não se ocupar consigo. A realização dos passos anteriores, contemplar-se a si mesmo, encontrar seu caminho particular e unificar o seu ser não é uma ação para si mesmo, mas para se relacionar com o mundo e com o outro. Os exemplos apresentados ilustram a relação e dinâmica entre os passos quatro e cinco e ressaltamos a importância do duplo movimento que existe no "voltar-se à": aprender a se afastar de tudo o que nos impede de entrar em uma relação genuína com o outro e voltar-nos ao outro ou a tudo que se nos apresenta à nós.

Por mais difícil que possa parecer afastar-se de si mesmo em direção aos outros, basta um ato, uma mudança de pensamento habitual, uma inversão da norma: é preciso abrir-se às possibilidades ilimitadas que emergem do relacionamento. Requer não ter um objeto, objetivo ou desejo específico em mente quando encontramos o outro. Cada vez que praticamos esse ato de virar sem uma agenda, fica cada vez mais fácil continuar fazendo isso (KRAMER, 2011, p.79)¹³.

Neste parágrafo Buber fala sobre a relação entre duas pessoas, e aqui vale lembrar, como dissemos no capítulo 2, o pensamento que ele nos traz acerca da relação educador educador, como uma relação assimétrica, na qual o educador abarca o estudante mas não necessariamente é abarcado por ele, portanto o educador se abre, volta-se aos estudantes, porém com um objetivo, tem uma intenção.

Ao ser espontâneo e estando aberto o educador se permite ser flexível e correr riscos, ao conduzir os conteúdos de acordo com que percebe no decorrer das práticas. Num exercício para dominar as notas horizontalmente em cada corda no braço do violão foi sugerido que os integrantes do grupo escolhessem se pensariam em notas ou em intervalos, a forma de pensar era uma escolha necessária. Os objetivos deste exercício (e de todos) podem ser vários, por exemplo: reconhecimento das notas a cada corda,

¹² "Beginning with myself, in other words, is completed—brought to its highest fruition—in the practice of turning fully and dialogically toward whomever and whatever I encounter". Todas traduções da autora.

¹³ "As difficult as it might seem to turn away from oneself and toward others, however, it only takes one act, one shift of habitual thinking, one reversal of the norm: it requires becoming open to the unlimited possibilities emerging from relationship. It requires not having a particular object, goal, or desire in mind when we encounter the other. Each time we engage that one act of turning without an agenda, it becomes incrementally easier to continue doing so".

visualização dos intervalos horizontalmente, sentir a diferença de tensão de acordo ao tamanho da corda a ser vibrada, digitação da mão esquerda entre muitos outros. Neste caso o objetivo inicial foi exercitar as escalas maiores tendo como fundamental cada corda solta do violão. À medida que fomos exercitando pude perceber que todos, por coincidência, optaram por pensar em intervalos. Esta percepção levou-me ao próximo passo que foi exercitar os modos gregorianos modificando os intervalos a cada subida e descida da escala. Se eles tivessem optado pelo pensamento por nome de notas, o exercício talvez seguisse por um outro caminho como por exemplo, seguir pelo círculo das quintas acrescentando as notas alteradas; ou ainda, poderíamos manter a mesma escala e focar na produção sonora da mão direita e exercitar os timbres possíveis; sempre há inúmeras possibilidades e caminhos para cada prática. O educador vê a potência e as diversas possibilidades de cada prática, as deixa disponíveis para acessá-las a partir do que recebe dos alunos, estabelecendo um diálogo entre educador, estudante e conteúdo. O estudante vai ampliando seu conhecimento naturalmente a partir de um conhecimento que já tem, e, a cada encontro revisita o que conhece, amplia e fica aberto às práticas sugeridas e aberto, a sugerir novas práticas.

No sexto passo, "Aqui onde você está", Buber apresenta uma história na qual um sábio, indo atrás de um sonho, vai buscar um tesouro de longe de sua casa e ao final da história o tesouro está e sempre esteve em sua casa e em seu cotidiano. E este tesouro, ou preenchimento da existência, acontece no dia a dia, no presente, nos pequenos detalhes do cotidiano.

O encontro acontece aqui e agora. A arte, a música acontecem agora e aqui. Na sala de aula, o momento da criação e da construção coletiva do conhecimento acontece no instante das práticas.

Os seis passos apresentados por Buber não são lineares, não acontecem um após o outro e sim simultaneamente, como uma espiral, e neste sexto passo o ponto principal é viver, atualizar e significar o presente de forma plena. Nos processos de aprendizagem musicais viver o presente, realizar no presente de forma plena implica em que o educador promova um ambiente de trocas sem nenhuma expectativa além da que cada estudante se coloque a partir de si, em relação ao outro, aos outros, explorando os conteúdos de forma particular, reconhecendo e respeitando a sua individualidade. Práticas como realizar um arranjo coletivo durante uma aula, com a colaboração de todos, praticá-lo e apresentá-lo ao final da aula para um outro grupo de alunos ou qualquer plateia que se forme na hora, e na aula seguinte realizar um outro arranjo, da mesma música com os mesmos elementos

musicais porém completamente diferentes, de acordo com o que acontecer no dia, o grupo vai praticando o desprendimento e criatividade ao sugerir ideias para um mesmo assunto, o correr risco ao experimentar a combinação de ideias de vários integrantes, o experimentar das próprias habilidades, e por fim, a compreensão de que a busca não é a perfeição na execução de algum repertório e sim percorrer um trajeto de construção coletiva no qual cada integrante é estimulado a dar o melhor de si, desenvolvendo a percepção de pertencimento, dando valor à sua presença e a de todos no grupo.

3.3 Eu-Tu Eu-Isso

A educadora musical Susan Quindag¹⁴ nos apresenta uma primeira proposta das relações Eu-Isso e Eu-Tu aplicadas à um ambiente de educação musical:

EU-ISSO	EU-TU
monólogo	diálogo
realização	crescimento
técnica	apropriação
disciplina única	interdisciplinaridade
autocrático	dialógico
testes	desafios
ensinar acadêmico	ensinar caráter

Analisando o quadro acima, na relação Eu-Isso o educador é o detentor do conhecimento técnico formal e a transmissão do conteúdo independe qualquer dinâmica

¹⁴ Susan Quindag é professora doutora na área de educação musical na Bob Jones University em Greenville, South Carolina. Em 2012 apresentou a comunicação *Music in the "I and Thou" World: Exploring Martin Buber in Music Education* no ISME International 2012, Grécia.

relacional, ou seja, a relação é centrada no educador. A realização musical na qual uma mesma meta deve ser atingida por todos os estudantes, independente de suas particularidades, torna-se um fim em si mesmo no processo. O educador estabelece o trajeto de estudo, ou programa, e conduz de acordo a seus valores e ensejos. Os estudantes realizam testes, na maioria das vezes quantitativos, e a técnica é praticada de forma mecânica e distante de um pensamento musical.

Na relação Eu-Tu, o educador estabelece um programa e uma plataforma de valores, porém a compartilha com os estudantes, permitindo assim alterações e “mudanças de rota” de acordo com a dinâmica advinda das particularidades dos estudantes. Não há possibilidade de existir uma meta em comum objetiva, uma vez que o foco é o crescimento individual e pessoal a partir do reconhecimento dos próprios limites musicais, sejam eles mecânicos, expressivos, etc., e, o estímulo aos estudantes observarem as diferenças de habilidades entre os componentes do grupo em sala de aula. A técnica é um meio de alcançar um som desejado, ou seja, o estudante é estimulado a buscar o desenvolvimento técnico necessário para a realização de uma intenção musical sua e particular. Apesar de ser um ambiente coletivo, os desafios tornam-se individuais e o crescimento individual é entendido e percebido como parte de um todo. O educador estimula os estudantes a significarem as práticas musicais realizadas somando-as às suas experiências particulares gerando autonomia, segurança e outros valores que compõem o caráter individual. Aqui, a relação educador-estudante tem como foco a própria relação, o “entre”, onde a expressão das particularidades dos estudantes é necessária para a dinâmica das práticas.

O educador "ensina ao não ensinar", abre mão do controle do grupo de estudantes e se permite ser influenciado e dirigido pelo ritmo dinâmico da intersubjetividade, permitindo que o próprio diálogo ensine tanto ao educador quanto ao estudante. É um processo centrado no diálogo e que permite que as ideias surjam da troca entre o educador, o estudante e o "educar".

O educador que se posiciona como ISSO quer adquirir e transmitir conhecimento, memorizar e absorver fatos, com o foco em "sentir-se" bem informado. Por outro lado, o educador que se posiciona como TU está interessado em dar sentido aos fatos no contexto de sua vida e da vida dos estudantes. Estes tornam-se campos de relações que nutrem e criam as conversações intra e interpessoais nas quais se reconhecerão, alunos e professores, como seres pensantes e reflexivos (WHALE, 2012, p.93).

Uma perspectiva pedagógica dialógica musical tem como foco não apenas apresentar algum conteúdo específico, mas também entender e valorizar as relações:

Através da educação dialógica podemos estudar música como uma forma de arte que está entre um ser humano em relação ao outro: aprender e adotar métodos novos e dinâmicos para dialogar com os estudantes de forma a entenderem e reconhecerem o valor de suas próprias ideias permitindo assim o encorajamento ao estudo e a busca de outras na e além da música; e por fim, incorporando a educação dialógica é possível transformar e aproximar as pessoas da música de forma plena em sua unicidade (QUINDAG, 2012).

4. Educação dialógica aplicada ao ensino coletivo de violão

No ensino coletivo ocorrem situações e relações que podem propiciar o desenvolvimento de valores humanos a partir de práticas que estimulem o exercício e seus desenvolvimentos.

A composição de cada grupo, levando em consideração a individualidade e unicidade de cada componente, terá sempre uma identidade única, ou seja, um grupo sempre será diferente do outro. Além disso, o contexto comunitário em que estão inseridos é completamente singular.

Cada estudante integrante de cada grupo traz em sua bagagem um repertório para além do musical e que engloba suas relações comunitárias, familiares, suas emoções, suas reações às mais diversas situações, suas crenças, seus conceitos e pré-conceitos. Essa bagagem expressa implicitamente os valores que cada um pode trazer consigo e que podem ser despertados pelo educador dialógico: respeito, confiança, segurança, olhar para o outro, liderança, pertencimento, não julgamento, autoestima, compaixão, empatia, autenticidade, transparência, liberdade entre inúmeros outros.

O objetivo principal no despertar e prática desses valores através da prática musical coletiva é o exercício do autoconhecimento. A partir do exercício do autoconhecimento o estudante conquista uma autonomia que o estimula a dar o melhor de si para além da prática musical, exercitando o “ser uma pessoa melhor” dentro do contexto buberiano de comunidade. Desenvolver o olhar para si, entender-se como único respeitando suas limitações e virtudes, e sentir sua importância como parte de um grupo possibilitará que estudante e educador olhem para o outro com autoconfiança e respeito às diferenças.

Consideramos ser este um dos principais objetivos do educador à frente de um grupo: auxiliar cada um dos estudantes a perceber os valores que se apresentam durante a execução das práticas musicais propostas e exercitá-los nas relações com o grupo e com o conteúdo musical.

Observemos, para exemplificar, um relato de experiência realizada com um grupo da FASCS com 10 integrantes adultos. O objetivo deste encontro foi a realização de uma composição coletiva realizada através de uma colagem de trechos musicais criados individualmente, ou seja, cada integrante criou o seu trecho musical, apresentou para o

grupo que, além de ouvi-lo, aprendeu a tocá-lo e, ao final, o grupo decidiu, em conjunto, qual será a ordem dos trechos para a versão final da composição.

A partir apenas da apresentação do exercício proposto, podemos identificar de antemão alguns valores implícitos exercitados: criatividade, trabalho em equipe, confiança, liberdade, desprendimento, ouvir o outro, abrir espaço para o outro e autoestima. Os valores se apresentam mesclados durante a prática, porém, se potencializam em momentos específicos. A criatividade e a liberdade se apresentam na criação individual dos trechos musicais. Parece simples, à primeira vista, mas o fato de não haver nenhuma regra musical pré-determinada, ou seja, fórmula de compasso, tonalidade ou qualquer outro parâmetro musical, faz com que o estudante tenha que tomar decisões musicais internas, rápidas e sustentá-las. A confiança em si e no outro se apresenta no momento em que o estudante expõe sua criação ao grupo sabendo que não será julgado e exercita o receber qualquer tipo de manifestação do grupo de forma positiva. Durante a exposição os estudantes que a ouvem abrem espaço para a execução da criação do outro. E, finalmente, a decisão da ordem dos trechos para a composição final permeado por todos os valores, inclusive o pertencimento, não supracitado, mas presente a partir do momento que o estudante tem um trecho seu como parte imprescindível da composição. No link abaixo, há uma composição coletiva realizada com alunos da FASCS:

[FASCSComposicaoColetiva](#)

A prática recém descrita pode ter variantes de acordo aos objetivos musicais definidos pelo educador. Por exemplo, se o objetivo for exercitar o ritmo composto, definir como regra dois compassos em 6/8. Nesse caso, um parâmetro seria proposto como ponto de partida para a composição. A descrição de algumas atividades dessa natureza será feita num próximo momento.

À medida em que a relação entre educador e estudantes se intensifica, baseada na confiança mútua, o exercício dos valores e as habilidades musicais são exercitadas de forma cada vez mais orgânica. A apropriação dos elementos musicais ocorre de forma consistente pois tem como ponto de partida a bagagem individual e o estudante é estimulado a reconhecê-la, compartilhá-la e aprimorá-la. A partir do reconhecimento de sua individualidade, supera o julgamento, interno e externo, passando a olhar o outro

como inspiração, no caso do outro ser alguém mais hábil em algum quesito, ou como inspirador, no caso do outro ser menos hábil em algum quesito.

O educador é o responsável na condução da dinâmica da atividade, no olhar/ouvir e identificar qual é a parceria que vai estabelecer com cada integrante. Também é responsável em perceber as manifestações individuais entre os estudantes e do grupo como um todo em relação ao educador. O educador busca e propicia esse ambiente de confiança atento a todas as relações em cada encontro e, no planejamento, tem em mente os valores importantes para que a prática seja em prol de um crescimento coletivo e não apenas individual.

Esse espaço de aprendizagem, criado a partir do respeito a si mesmo e ao outro, estabelecido pela confiança mútua, é o espaço do compartilhamento de experiências e exercício de valores.

Há uma diferença importante nessa relação, educador-estudante a qual devemos dar atenção: a experiência em relação ao conteúdo. Essa experiência dá ao educador a possibilidade de ter como intenção apresentar ao aluno, não só os conceitos em si, mas também as ferramentas, para que possa aplicar por si mesmo de forma independente, agregando e criando com sua própria bagagem, levando-o a perceber que a aprendizagem ocorre no percorrer, no fazer e na ação constante, sem ponto de chegada.

A melhor hora para apresentar um conceito, ou ensinar algo novo, é aquela em que o aluno quer saber. E o professor deve estar sempre atento e preparado para perceber e atender às necessidades de seus alunos. Não é preciso ensinar nada que o aluno possa resolver sozinho. É preciso aproveitar o tempo para fazer música, improvisar, experimentar, discutir e debater. O mais importante é sempre o debate e, nesse sentido, os problemas que surgem interessam mais do que as soluções (BRITO: 2011, p. 34).

4.1 Relatos de Experiência

A seguir, apresentaremos alguns relatos de práticas que consideramos importantes no estabelecimento das relações tendo os valores humanos dentro da concepção buberiana como base. Esses relatos ocorreram durante o ano de 2019 nos vários grupos mencionados na introdução deste trabalho.

4.1.1 A dormida (LCCIP)

Num encontro com um dos grupos de adolescentes, um dos objetivos planejados era desenvolver a mecânica da mão direita. Iniciamos o encontro com alguns arpejos em cordas soltas e, ao observar cada um, notei o cansaço de uma das estudantes. Seus olhos se fechavam numa sonolência contagiante. Aos poucos eu tentava modificar as propostas musicais com intenção de despertá-la, mas o seu sono venceu, e aos poucos foi contagiando as outras crianças. Enquanto alternava as atividades, imaginava as crianças acordando de madrugada para não perderem a condução e em poucos minutos quase metade das crianças me diziam, com seus gestos e olhares, que precisavam dormir. Não houve tempo para pensar e a pergunta saiu de mim:

- Vocês querem dormir?

A resposta veio rapidamente, como a minha pergunta, surpreendendo a eles mesmos:

- Sim.

Levantei-me, pedi que se levantassem, deixassem os instrumentos e se dirigissem ao fundo da sala. Enquanto os conduzia, tinha uma certeza incerta sobre o que exatamente eu estava fazendo, guiada pela necessidade deles de simplesmente dormir. Os posicionei deitados um ao lado do outro, porém em posição contrária, pé com cabeça, para evitar conversas. Meu assistente me olhava de forma curiosa e incrédula. Enquanto os posicionava me veio à mente a sequência: tocar violão enquanto descansavam.

Peguei o violão, me posicionei do outro lado da sala e comecei a tocar melodias que me vinham naturalmente. Após cinco minutos, um dos meninos se levantou e chamei-o para se juntar a mim. Pegou o violão e, sem dizer nenhuma palavra, começou a tocar uma das melodias do nosso repertório. E assim, cada um que acordava da leve soneca, se juntava ao grupo que tocava. Tocamos num volume baixo, respeitando o sono das outras crianças, e sempre no silêncio da palavra. Das quinze crianças, duas caíram num sono profundo e lá ficaram por mais tempo. Voltamos às atividades e o olhar, sorriso e tudo o que emanava após o descanso era carregado de gratidão e confiança. Tocamos um pouco e suavemente, acordamos as duas meninas que haviam permanecido dormindo para se juntarem a nós. Voltamos às atividades com a energia carregada para seguirmos com foco nas atividades e trocas.

Neste acontecimento, houve o que Buber chama de inclusão, ou seja, perceber a necessidade do outro e agir buscando o bem estar de todas e todos. O *Timing* por parte do

educador em saber e ter habilidade em modificar a atividade de forma a suprir necessidades dos estudantes correndo o risco de não realizar o planejado.

Após esse acontecimento as crianças, que antes buscavam esconder o cansaço, entenderam que o descanso é importante, que os educadores estão também para acolher e passaram a se manifestar sem vergonha alguma quando precisavam de alguns minutos para recuperar as energias. Foi estabelecida uma relação de parceria e confiança no grupo.

4.1.2 A explicação de uma integrante (LCCIP)

Havia um estudante que estava com dificuldades de relacionamento num grupo adequado à sua idade. As reclamações dos educadores eram: falta de paciência para com as deficiências dos colegas; muito habilidoso e pouco generoso; explodia com facilidade; as propostas feitas a seu grupo ficavam aquém de sua capacidade e uma vez atingido o objetivo passava a menosprezar os colegas.

Sugeri à coordenação da escola que o integrassem a uma turma mais adiantada de ensino coletivo de violão onde seria o menos habilidoso, tendo que lidar ainda com diferenças, porém na situação inversa.

Quando a proposta lhe foi exposta, logo identificou e expressou: “- Então agora eu serei o que sabe menos?”. Essa resposta mostrou o quão consciente estava de sua condição e de seu novo desafio...

No primeiro encontro com os colegas, notei uma insatisfação do grupo com a sua presença e entendi que deveria ter uma atenção especial aos relacionamentos, decifrar e atuar sobre as necessidades para definir uma direção de inclusão saudável a todos. O mais interessante, porém, foi a iniciativa de uma das integrantes em apresentar o tipo de aula: “- Olha, vou explicar como é a aula: não é como antes que a gente fazia tudo o que o professor mandava...agora a professora não ensina nada aqui de *mão beijada*. Você tem que pensar muito e ficar muito ligado. Às vezes ela nem está falando com você, mas o que ela diz está sim direcionado a todos sempre”.

O olhar e a percepção da estudante com relação às diferenças entre a educadora atual e o educador anterior, identificando principalmente a diferença de postura que os próprios estudantes foram chamados a ter: de ficarem atentos, abertos a receberem mesmo quando o educador não se dirige a ele diretamente. E a iniciativa em ajudar o colega a compreender essa postura de "ficar ligado", ou "estar aberto a" para receber em todas as situações e poder trocar de forma colaborativa e íntegra.

4.1.3 Apresentação grupos FASCS e LCCIP

Em julho de 2019 fizemos uma apresentação na qual, para encerrar o programa, juntamos dois grupos: o da Fundação das Artes e o do Lar das Crianças. Como os dias de ensaio não coincidiam e a distância impedia a programação de ensaios, saberíamos que o único ensaio se daria no dia da apresentação. A música escolhida para tocar em conjunto foi um nigun¹⁵. Trabalhado e elaborado pelas crianças do Lar, todos os integrantes tocavam a melodia, linha de baixo e os acordes. Decidimos por deixar o arranjo aberto, ou seja, durante cada execução, cada integrante poderia tocar qualquer uma das partes, porém a única regra era estarem atentos, com ouvidos abertos e cuidar para que não faltasse nenhuma das outras partes. Com isso, podiam migrar de uma parte a outra com tranquilidade e responsabilidade.

Os estudantes da FASCS, que no vídeo estão na fileira de trás, aprenderam a música rapidamente e propositalmente não elaboramos nenhum arranjo. Por serem mais experientes e anfitriões, teriam a função de acolher a música do outro grupo e se adaptar à execução, emprestando aqui o termo da improvisação livre, em tempo real, ouvindo, compondo e criando sobre a música tocada pelo grupo do lar das crianças.

Antes da apresentação fizemos um breve ensaio, passamos a música duas vezes e, partindo dos integrantes, foi decidido que o início seria apenas com baixos e acordes, a melodia entraria na segunda vez e o final ocorreria de forma natural, sem nenhum combinado específico.

As crianças do LCCIP, trouxeram os violões do Lar e a cada uma delas foi incumbida a responsabilidade pelo cuidado com seu instrumento desde a saída até o retorno ao Lar e em nenhum momento foram cobradas ou fiscalizadas. Era visível o senso de responsabilidade que cada jovem e isso também se refletiu no palco: a responsabilidade pelo próprio trajeto musical. A segurança, tranquilidade e musicalidade que realizaram no palco expressou a prática diária em sala de aula. Estavam no palco para compartilhar o que eram e encontraram a parceria no acolhimento do grupo mais experiente da FASCS.

¹⁵ Nigun: termo hebraico para melodia sem letra usada para meditação ou manifestação religiosa. Ver em <https://www.britannica.com/art/nigun>. Acesso em 30 set. 2022.

No link abaixo podemos ver e ouvir a apresentação¹⁶:

[FASCS e LCCIP](#)



Fig. 1 Registro Fotográfico: FASCS e LCCIP

Ainda com relação ao grupo LCCIP, durante o processo de estudo, a cada encontro e com cada elemento novo aprendido e exercitado, realizamos um pequeno arranjo construído de forma coletiva. Então uma criança saía da sala e buscava alguém para servir de plateia. Apresentamos esse arranjo sabendo que, na semana seguinte, o arranjo não seria mais o mesmo, pois novos elementos seriam acrescentados e trariam outras possibilidades musicais. Exercitar esse desprendimento, e a possibilidade de experimentar e criar a cada encontro fez com que a performance do grupo LCCIP fosse vivenciada com naturalidade e o elemento diferente de fato seria estar num espaço diferente, um palco de um teatro com iluminação. Tocar para um público não foi um problema e tocar com outras pessoas também não, pois as regras musicais estabelecidas eram as mesmas para todas e todos. Desta forma, os elementos que envolvem uma apresentação em espaço diferente como o trajeto, a montagem do palco, a passagem de

¹⁶ Arquivo de vídeo armazenado no google drive com acesso livre. Último acesso em 30 set. 2022.

som, o aquecimento e a concentração, puderam ser vividos de forma plena e presente por cada um dos componentes do grupo LCCIP.

O exercício de trazer uma plateia durante as aulas diárias tem a intenção de experimentar e vivenciar o previsível e o imprevisível e entender que não há a busca pela perfeição e sim a busca em dar o melhor de si com os meios que estão ali no momento. Desta forma, a performance é exercitada como o momento de compartilhar com um público o que fazemos em sala de aula, como a prática de estar num palco de forma presente, consciente e íntegra para que possamos nos entregar à realização de nossa arte, abrindo espaço para receber e “levar” quem nos assiste com nossos meios.

Seguindo na linha do exercício da performance e de experimentar o imprevisível, o próximo relato exemplifica a possibilidade de situações que solicitam, de forma inesperada, liderança, respeito e confiança de algum membro do grupo.

4.1.4 Situações no palco (LCCIP)

Em dezembro de 2019, o mesmo grupo do exemplo anterior foi convidado a participar de um evento mundial que consiste em “doar o que puder para quem precisa”¹⁷. O grupo foi para Campos de Jordão com a missão de fazer uma apresentação para idosos em situação de vulnerabilidade atendidos pela Congregação Israelita Paulista, a mesma que mantém o Lar das Crianças. As crianças puderam sentir que podiam doar a sua arte. Apesar de estarem em situação de vulnerabilidade social, elas tinham “o que” doar: a sua música. Durante a preparação do repertório fizemos um arranjo colaborativo da música Jingle Bells a qual num certo momento teria o ritmo alterado e se transformaria num rap. Essa seria a grande surpresa pois seria a última música do concerto. Tínhamos aproximadamente 150 idosos e idosas na plateia e, as crianças muito concentradas, tocando com presença e concentração, e ansiosas para o Rap de Natal. Quando finalmente começaram a tocar a música, o público começou a acompanhar com palmas. Rapidamente as crianças perceberam que tínhamos um problema: como mudar para o rap com o público aplaudindo? Houve uma troca de olhares intensos e eu disse: decidam que eu seguirei! Subitamente uma das integrantes que normalmente é mais introvertida, assumiu a liderança e decidiu: vamos seguir sem rap. E o grupo seguiu sem discutir. Essa autonomia

¹⁷ Ver: <https://mitzvahday.org.uk/>. Acesso em 30 set. 2022.

só é possível porque já há no grupo um ambiente consistente de confiança (no link ou duplo click na imagem)¹⁸.

LCCIP Liderança Campos Natal



Fig. 2 Registro Fotográfico: Grupo LCCIP

Queremos destacar dois aspectos importantes percebidos e desenvolvidos sobre a história recém apresentada. Um deles é a percepção que o grupo teve de “ao mesmo tempo em que são assistidos podem assistir”. Mesmo sendo pessoas que precisam, às vezes de coisas básicas, perceberam que têm algo a compartilhar. No caso foi a música, mas ter a percepção de olhar para si, pertencendo a um grupo e que juntos estavam fazendo - dentro dessa perspectiva - um bem maior, aumentou muito a autoestima do grupo. O outro aspecto importante está relacionado à decisão que foi tomada por uma das crianças em seguir “sem o rap”. A primeira reação do grupo ao perceber as palmas da plateia acompanhando o ritmo foi olhar para mim esperando uma condução e eu devolvi com um olhar: podem decidir que eu sigo vocês. A minha reação gerou uma incerteza no grupo, porém breve, pois, por termos uma relação de confiança estabelecida, logo se transformou em autonomia e a primeira criança que tomou a liderança logo foi recebida e seguida por todas. O fato de as crianças seguirem sem discutir, ao contrário de parecer um gesto

¹⁸ Arquivo de vídeo armazenado no google drive com acesso livre. Último acesso em 30 set. 2022

submisso, demonstra a confiança e o objetivo comum do grupo que é estar e compartilhar de forma mais presente possível, sendo espontâneos e flexíveis, incorporando o imprevisível ao fazer musical.

4.1.5 O não diálogo: um exercício que não deu certo - FMU

Este exercício foi conduzido por uma estudante do curso de licenciatura pois se tratava de seu trabalho de final de semestre, e como dissemos na introdução, a única regra era que o violão deveria fazer parte da prática de alguma forma. Nele, um grupo de violões deveria sonorizar as imagens mostradas pela pessoa que conduzia e havia um outro grupo de estudantes que deveria caminhar e ocupar a sala com sons a partir da mesma imagem, porém sem o violão: assobios, passos, poderia ser qualquer som. A resultante sonora foi muito interessante, porém ao final uma das estudantes reclamou que um estudante a todo momento fazia sons pejorativos sempre que passava por ela o que a tirou da concentração para o exercício pois se sentiu agredida e invadida. A questão é que a forma como se desenrolou essa questão estava repleta de ressentimentos, julgamentos e acusações e não houve possibilidade de se estabelecer algum tipo de diálogo. Eram várias pessoas, com suas razões, motivos e argumentos realizando seus monólogos que foram encerrados quando acabou o horário da aula.

As situações mais simples e corriqueiras refletem todas as relações, musicais e não musicais, que ocorrem no ambiente de aprendizagem. A partir da observação dessas situações o educador identifica as necessidades do grupo ou individuais, cria situações e desta forma interfere com responsabilidade. Se uma proposta musical não acontece, o educador busca nas relações a origem dos conflitos e se a proposta acontece, é também observando e estando em relação que o educador desenvolve e dá sequência.

A forma de falar entre os integrantes; observar no grupo os posicionamentos que cada um assume: quem lidera, quem é flexível; como o grupo resolve as adversidades e comemora as conquistas requerem atenção constante do educador na condução do processo de aprendizagem.

4.2 Aproximações musicais e violonísticas

Antes de seguirmos nas descrições dos aspectos discriminados, acreditamos ser importante apresentar aqui alguns conceitos que permeiam todos os processos descritos

em nossa pesquisa e contribuem para que os estudantes estabeleçam uma relação de autonomia com o instrumento.

Dentre os instrumentos de cordas pinçadas, o violão traz um diferencial por ter sua história atrelada à presença em manifestações folclóricas e culturais de vários povos e também em salas de concerto. Nas manifestações folclóricas e culturais sua presença é, em sua maioria, como instrumento acompanhador de canções ou dança. Apesar de já existir um repertório e métodos para violão solo desde o séc. XVIII, a partir da década de 1940, com sua entrada no circuito das salas de concerto o instrumento passa a exigir mais habilidade técnica dos instrumentistas. Não é nossa intenção adentrar a história do violão, mas apenas destacar esse diferencial: em tempos atuais, o violão é um dos únicos instrumentos que exige do instrumentista uma desenvoltura motora fina de ambas as mãos e dedos, de forma distinta para mão direita e a mão esquerda.

Essa desenvoltura é determinada pela função do complexo mão/dedos na produção sonora ao violão. Em outras palavras: a função da mão esquerda é alterar o tamanho da corda determinando a porção que vibrará, e a função da mão direita é colocar esta porção em vibração.

Essa compreensão e conscientização presente desde o início dos estudos é importante para a relação que o estudante estabelecerá entre seu corpo e o instrumento: a forma de sentar, de selecionar as notas com os dedos da mão esquerda sem usar força em demasia, e de medir e experimentar a força e pressão necessárias para pinçar as cordas com a mão direita.

Outro elemento que acreditamos importante ser desenvolvido desde o início dos estudos é a autonomia para se locomover pelo braço do violão de forma consciente e segura. A localização das notas no braço do violão não é explicitamente visível e para compreendê-lo e percorrê-lo é necessário, a nosso ver, desenvolver duas formas de visualização: a horizontal e a vertical.

O braço do violão é dividido por filetes de metal que determinam o lugar fixo de cada som e a cada casa o som se eleva em meio tom. Ou seja, horizontalmente, a partir da primeira casa em direção à caixa de ressonância temos uma escala cromática ascendente, então podemos encontrar as notas contando de semitom em semitom a partir de cada corda solta. Várias deduções podem e devem ser apontadas com os estudantes, alguns exemplos: a oitava da corda solta sempre estará na casa 12; assim como a quarta estará na casa 5 e a quinta estará na 7; posso encontrar as notas de trás pra frente a partir da caixa de ressonância; em todas as cordas temos todas as notas porém em casas

diferentes; a possibilidade de tocar uma mesma nota em lugares diferentes do braço; a importância de saber o posicionamento das oitavas entre as cordas.

A visualização vertical diz respeito à relação intervalar entre as cordas, ou seja, observar e identificar os intervalos entre as cordas soltas é o ponto de partida para a visualização vertical: se entre duas cordas temos um intervalo x , ao selecionar duas notas em qualquer posição do braço do violão, porém, entre as mesmas cordas e mantendo-as na mesma casa teremos o mesmo intervalo em outra altura.

A leitura horizontal e vertical com desenvoltura será uma ferramenta importante para a prática instrumental, prática criativa livre, para o estudo de teoria aplicada ao instrumento: intervalos, escalas e formação de acordes e também para a leitura de partituras.

Apesar de, em nossa pesquisa, a leitura e escrita de partituras serem desenvolvidas e adquiridas como consequência das práticas musicais e de acordo com as necessidades e desenvolvimento de cada grupo, acreditamos ser importante que o educador tenha consciência, desperte e exercite práticas que facilitem e conduzam os estudantes para a leitura e escrita. É importante ressaltar que entendemos a alfabetização musical de forma ampla para além da leitura e escrita envolvendo afinação, memorização e audição interna.

O primeiro ponto que acreditamos ser importante é entender que a partitura é um registro gráfico de sons e para poder "ler" os sons precisamos ouvi-los e realizá-los. Podemos fazer um paralelo com a leitura de letras: uma criança antes de ler/escrever, desenvolve a fala. É um pré-requisito para a alfabetização conhecer os sons das letras e a criança o faz adquirindo e exercitando um repertório de palavras e frases. Esse repertório servirá de material de reconhecimento sonoro no processo de alfabetização. Trazendo esse pensamento para nosso estudo, acreditamos que o uso da voz como ferramenta seja imprescindível para o processo de alfabetização musical pois será através do canto que, num primeiro momento, o estudante experimentará os sons e suas propriedades, adquirindo um repertório que servirá como material de reconhecimento sonoro para a leitura e escrita musical. Dentro do contexto da prática coletiva de violão, através da voz nos apropriamos de um repertório que será primeiro executado ao violão para depois ser registrado e lido.

A memorização de melodias ocupa um lugar de destaque nesse processo. Cantar com o nome de notas melodias que contemplem o estágio instrumental de cada grupo gera segurança e autonomia para que os estudantes explorem o instrumento e consigam realizar: sabem as notas na cabeça e conhecem o lugar de cada nota no instrumento. O

domínio desses dois elementos os estimula a desenvolver a parte mecânica, que só se dá através da prática, de forma natural e orgânica, pois há o objetivo bem definido: realizar ao instrumento a melodia já interiorizada.

E por fim, o uso do corpo e do instrumento como produtores de som sem estar preso a nenhuma linguagem musical. Além de buscar desenvolver as nomenclaturas e relações musicais tradicionais, a exploração sonora traz a liberdade de execução a partir de si próprio, sem nenhum tipo de regra

4.3 O ambiente do Jogo

O jogo da improvisação tem sido linha mestra nas práticas coletivas associadas à abordagem dialógica buberiana. O fato de a definição do material sonoro usado durante os exercícios ser pré-definida pelo grupo é um fator determinante para o total envolvimento e participação de todos os integrantes, como se houvesse uma apropriação de antemão dos momentos que serão vivenciados.

Segundo Huizinga,

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como "não-séria" e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem (HUIZINGA, 2000, p. 13)

O objetivo principal das improvisações é que os estudantes, munidos de ferramentas pré-estabelecidas, estejam completamente presentes no momento de sua realização. Como método de trabalho as improvisações são gravadas, ouvidas, debatidas e novamente realizadas.

Segundo Teca de Alencar, para Koellreutter, a improvisação era o meio ideal para *promover experiências criativas, a pesquisa, o debate, além dos conceitos que necessitam de atualização* (BRITO, 2011, p. 34). E ainda:

...na metodologia proposta por Koellreutter a criação ocupa lugar importante e a improvisação é uma ferramenta fundamental. Sua prática permite vivenciar e conscientizar importantes questões musicais, que são trabalhadas com aspectos como autodisciplina, tolerância, respeito, capacidade de compartilhar, criar, refletir etc. (BRITO, 2011, p. 47)

4.3.1 Processos Criativos no ensino coletivo de Violão

Apresentarei neste subcapítulo o processo de aprendizagem de três peças aplicadas na FASM, mesmo curso, porém em turmas diferentes. Descreveremos vários exercícios com a intenção de demonstrar possibilidades de práticas inclusivas e criativas do ponto de vista do educador nas decisões que se apresentam no trajeto, e do estudante na criação a partir do conteúdo compartilhado.

As três peças são usadas em momentos específicos do curso: a primeira, Valsinha, foi usada como primeira melodia tocada ao violão, na fase inicial do processo no qual foram desenvolvidas, de forma inicial, aspectos musicais e violonísticos; o Estudo I entrou após alguns meses de curso como primeira peça a ser lida porém a leitura é colocada como apenas mais uma atividade possível dentro do processo de aprendizagem; e finalmente, a música Estrada do Sol foi usada para a introdução de tetracordes e leitura melódica a partir da visualização do braço do violão.

As práticas descritas foram desenvolvidas durante no máximo quatro encontros, porém não eram o único assunto desses encontros e algumas vezes eram interrompidas por caminhos não previstos que surgiram a partir de sugestão de algum dos integrantes. Na dinâmica das práticas não há uma explicação passo a passo do que irá ocorrer e este dado é, a meu ver, é a assimetria a qual Buber se refere: o educador estabelece a relação horizontal e aberta, no entanto, ele tem uma intenção que é estabelecer o diálogo entre educador, conteúdo e estudantes. E este diálogo vai acontecendo no decorrer das percepções do educador durante as práticas sem a necessidade de explicar, mas sim "ir fazendo", sugerindo, aceitando sugestões, estabelecendo um ambiente de aprendizagem fluido. Os conteúdos ficam disponíveis ao educador e vão sendo acessados à medida que a demanda venha da relação estabelecida no processo.

E por fim apontar que, apesar de os trechos melódicos e exercícios estarem escritos no corpo deste texto, todas as aulas são práticas no sentido de não dependerem da partitura de forma a interiorizar melodias e desenvolver a relação direta com o instrumento antes da escrita e leitura.

4.3.1.1. Valsinha Manoel São Marcos

FASM licenciatura

Objetivo: prática da localização das notas no braço do violão; deduzir a harmonia de ouvido; memorização de nome de notas;

Repertório: Valsinha M. São Marcos;

Pré-requisitos: alternância de dedos da mão direita; posicionamento da mão esquerda, localização das notas na primeira posição

A música “Valsinha” retirada do livro de *Iniciação ao Violão* do violonista e professor Manoel São Marcos é uma das melodias usadas como a primeira a ser tocada ao violão para turmas iniciantes e é inserida no processo após alguns conteúdos técnicos (movimentos alternados de dedos da mão esquerda, postura e movimentos básicos de mão esquerda) e musicais aplicados ao violão serem introduzidos, basicamente localização das notas nas três primeiras cordas e na primeira posição. A intenção principal no estudo desta melodia é gerar reflexões e práticas que, como veremos a seguir, abordam acompanhamento, formação de acordes, criação e percepção auditiva sensibilizando os estudantes ao processo de estudo, buscando desde o princípio da prática violonística a autonomia na realização musical.

A escolha da Valsinha foi principalmente por sua forma com quatro frases curtas e por sua extensão que abrange as notas naturais das cordas 1,2 e 3 na primeira posição. Além disso, contém um motivo melódico que se repete e facilita a memorização.

O primeiro exercício é a memorização da melodia com nome de notas e a única regra é não poder escrevê-la para que quando forem realizá-la ao instrumento tenham a habilidade de buscá-la dentro de si, em sua memória. No caso desta turma e como era uma melodia desconhecida a memorização ocorreu por repetição, ou seja, a educadora cantou com nome de notas.



Fig 3. “Valsinha” - M.S. Marcos

É interessante observar que como vivemos um momento muito visual, onde a partitura, principalmente para os estudantes da música dita "erudita" é um apoio quase indispensável - como se não fosse possível fazer música sem a partitura - esse tipo de estudo, da prática através da memória, e também do raciocínio, como veremos adiante, e faz com que o estudante busque em si o material para o fazer musical.

Após a memorização, cada estudante realizou a melodia individualmente no seu instrumento para depois realizar coletivamente. Este é um momento importante de observação para o educador identificar as habilidades e necessidades de cada integrante com relação à técnica, raciocínio e musicalidade. Enquanto estão estudando individualmente é possível observar o "como" cada um está se relacionando com a música e com o instrumento e quando realizam em conjunto observamos como se posicionam em relação ao grupo segundo suas habilidades. Alguns lideram e conduzem, outros se apoiam e "vão atrás". São estes momentos de observação que inspiram o educador a definir o trajeto do grupo.

Apesar de não dita acima, a tonalidade e harmonia da melodia também foram critérios para a escolha desta peça. Na tonalidade de Lá menor e com os graus I, IV e V, contemplam com as fundamentais as cordas graves soltas do violão possibilitando um estudo de percepção simples de ser realizado ao serem estimulados a acompanhar a melodia, tocando apenas as fundamentais nos baixos, buscando a harmonia "de ouvido" e ritmicamente tocando no primeiro tempo ou a cada tempo, ou ainda livremente. Este é um momento de observação possível de identificar como os estudantes ouvem a harmonia implícita na melodia e ainda como reagem ao perceber que ouvem mais ou menos que os colegas.

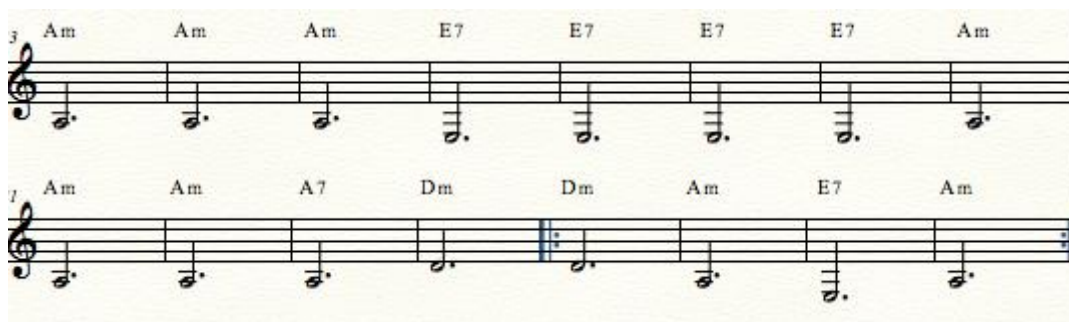


Fig. 4 Acompanhamento com baixos - Valsinha

Neste momento já é possível sugerir que cada um escolha qual parte da música que realizar, baixos ou melodia, e tocar a música a duas vozes.

A partir daqui temos várias possibilidades de direcionamento do conteúdo, podendo seguir para um viés harmônico ou melódico. Como no exercício de realização a duas vozes, um dos integrantes tocou a harmonia pois já conhecia um pouco do instrumento a decisão foi introduzir o pensamento harmônico, ou seja, como pensar a formação de acordes dentro das possibilidades técnicas do grupo.

Como vimos na figura anterior a harmonia da Valsinha contém quatro acordes: Am, E7, A7 e Dm e para iniciar o pensamento harmônico e um possível caminho para formar os acordes sem a muito comum memorização de fôrmas, partimos da análise das três primeiras cordas soltas e o baixo da sexta corda:

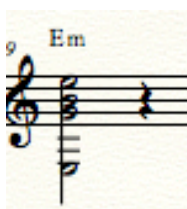


Fig. 5. Mi Menor

Este acorde de Em será o ponto de partida para a formação dos outros acordes. Para tanto é importante que os estudantes saibam e mantenham o raciocínio de qual nota está sendo tocada, qual seu intervalo em relação à nota fundamental e quais notas deverão ser alteradas para a realização do próximo acorde. Conduzidos a responder perguntas como: em qual corda está a terça? Como transformo este acorde maior em acorde maior com 7? Se este é um acorde dominante, qual será o acorde de sua resolução? Onde está o trítone? Os estudantes são estimulados a somar o saber da localização das notas ao saber teórico musical aplicado ao funcionamento do braço do violão.



Fig.6 Sequência de acordes estudados para a *Valsinha*

Ritmicamente o exercício é realizado com um arpejo de mão direita e apesar de não ser o foco o grupo mantém uma mesma pulsação e encontra um mesmo andamento, geralmente lento, estipulado pela pessoa que tem menos agilidade mecânica ou de raciocínio, ou de tudo junto.



Fig.7 Sequência de acordes arpejados para a *Valsinha*

Cada acorde e a passagem para outro acorde é trabalhado de forma lenta e gradual, respeitando os tempos de todos os integrantes e somente após a percepção de que todas e todos entenderam o raciocínio é sugerida a prática da sequência harmônica da Valsinha:



Fig.8 Outra sequência de acordes para a *Valsinha*

E logo dividimos o grupo em três vozes: melodia, harmonia e baixos, sendo que cada um escolhe qual parte quer fazer. Abrir a possibilidade de escolha para os estudantes é um gesto de confiança do educador, pois este entende que, a partir das práticas

realizadas conjuntamente e da observação durante as mesmas, cada um é capaz de decidir e realizar a parte que escolher. Uns decidem pela parte que lhe é mais fácil, outros decidem pela parte que mais lhes desafia, sendo este também um momento importante de observação para o educador para o direcionamento do fluxo.

A partir da prática de pensar as notas dos acordes para encontrá-los no braço do violão fizemos ainda duas práticas, sendo uma de acompanhamento e outra da prática solista. Na prática de acompanhamento (link abaixo), cada um poderia criar a sua versão de condução de baixo utilizando notas do acorde e uma vez criada acompanhava um outro estudante que tocava a melodia, e na prática solista poderia tocar baixo e melodia simultaneamente, ou até inserir acordes¹⁹.

[FASM Valsinha prática acompanhamento](#)



Fig. 9 Prática violão solo - Valsinha

4.3.1.2 Estudo I - Edlton Gloeden

FASM - Prática de Instrumento Complementar

Grupo já estuda há 2 meses, Curso de licenciatura com habilitação em música

Objetivo: iniciar a leitura de partitura a partir da prática prévia dos elementos musicais presentes na peça a ser lida e executada.

Objetivos específicos:

Repertório: Estudo I - Edlton Gloeden

¹⁹ Arquivo de áudio armazenado no google drive com acesso livre. Último acesso em 30/09/2022.

Ao propor o estudo de alguma peça pela perspectiva buberiana o educador não estabelece um objetivo único e definido, um ponto de chegada. Ele gera, a partir da intenção em estudar uma peça específica, inúmeras possibilidades musicais que passam a ser o foco da prática. A leitura e execução da peça em si, como no caso a ser descrito, passa a ser apenas uma dessas possibilidades. Como já dissemos, as sugestões e manifestações dos estudantes devem compor essa prática e o educador atento para identificar, receber e alterar ou não o trajeto por ele previamente pensado.

A preparação do educador passa pela identificação de elementos técnicos e musicais que serão desenvolvidos e exercitados pela elaboração de atividades que propiciem a desenvoltura prática dos estudantes e também pela escolha do repertório. A escolha do Estudo I, do violonista e professor Edelson Gloeden, se deu pelo fato de a melodia estar nas notas graves e o acompanhamento no agudo, e principalmente, por estar escrita num compasso ímpar. Como este grupo já dominava as notas na primeira posição, o ritmo ímpar seria apenas um elemento a mais para ser praticado.

Para o estudo da peça Estudo 1 é necessário, como pré-requisito, que o estudante saiba encontrar as notas fazendo uma leitura horizontal do braço do violão e que entenda a visualização vertical do instrumento. O “colocar em prática” será realizado através das propostas descritas a seguir.

No caso do Estudo 1, e para a turma em questão foram definidos os seguintes elementos musicais e técnicos a serem desenvolvidos e apropriados pelos estudantes: alternância de compassos 5/8 e 3/4; independência entre polegar e dedos (i) e (m) da mão direita habilidade em falar e cantar os nomes das notas e prática da espacialidade horizontal do braço do violão.



Fig. 10 Célula rítmica predominante no Estudo I

Iniciamos a sensibilização do ritmo ímpar com cordas soltas, apenas a mão direita e a partir da orientação de "pensar e contar em 5", definimos o momento em que o polegar atingiria a 6 corda solta: no tempo 1 e no tempo 4. À medida que os estudantes vão conquistando a habilidade são estimulados a variar os baixos permanecendo ainda no som das cordas soltas.



Fig. 11: 5/8 sobre cordas soltas

Como na peça a melodia está nos graves, o exercício teve como ênfase o equilíbrio de volume entre os graves e os agudos para que no momento da leitura este aspecto já esteja, se não resolvido, sensibilizado. Apesar de o polegar fazer o movimento de cima para baixo, a favor da gravidade, a tendência no início dos estudos é destacar as notas agudas.

Assim que o grupo se apropria da célula rítmica o compasso ternário é incluído num primeiro momento isoladamente:



Fig. 12: 3/4 sobre cordas soltas (cont.).

E num segundo momento, exatamente na sequência como se apresenta na peça:



Fig. 13 Sequência rítmica predominante na peça que será lida

Esta sequência rítmica é a base para uma série de atividades que tem como intuito a desenvoltura de habilidades práticas como a mentalização e realização da sequência; memorização de melodias na região grave; capacidade de criar melodias com a alternância rítmica proposta e, como veremos, a improvisação e composição individual e coletiva.

É importante ressaltar que em nenhum momento existe a exigência que o exercício seja executado de forma perfeita, mas à medida que vamos inserindo mais elementos musicais, o grupo, concentrado individualmente através da prática conjunta, vai encontrando sintonia na pulsação propiciando uma unidade rítmica.

No caso deste grupo, foi sugerido que cada um tocasse qualquer nota no baixo a cada compasso, ou seja, os "mis" da primeira corda e a sequência rítmica $\frac{5}{8}$ $\frac{5}{8}$ $\frac{3}{4}$ seriam os mesmos sempre. Num primeiro momento houve uma estranheza da resultante sonora decorrente da escolha de nota aleatória de cada integrante, porém essa estranheza logo foi se transformando num "estar aberto" a uma sonoridade gerada por todos, não apenas de seu próprio instrumento. Essa mudança de foco, do ouvir apenas o seu próprio som para ouvir o som resultante dos sons produzidos por todos os integrantes do grupo, gerou uma unidade rítmica, como se estivessem pulsando juntos.

FASM Estudo I aleatórias

Como as sonoridades foram sendo cada vez mais bem recebidas, sugerimos retirar as notas agudas e a gravação demonstra que todos estavam realmente com a mesma pulsação interna.



Fig. 14 Pulsação interna "Estudo I"

FASM Estudo I Baixos

Lembrando que uma das direções e objetivos era a leitura do "Estudo I", o exercício a seguir teve como propósito assegurar que os estudantes soubessem na prática o local das notas na primeira posição.



Fig. 15 Divisão rítmica “Estudo I”

A partir da mesma sequência rítmica tocar as notas naturais na primeira posição a cada mudança de compasso cantando em voz alta o nome das notas que estão sendo tocadas pelo polegar.



Fig. 16 Dedilhado mão direita, cordas soltas

E logo na sequência, o mesmo exercício, porém mudando a nota a cada vez que o polegar atinge a corda:



Fig. 17 Dedilhado mão direita, cordas presas

Até aqui os exercícios tinham como intenção sensibilizar e exercitar os elementos e habilidades comuns como localização das notas, autonomia na realização da sequência rítmica proposta, equilíbrio e independência entre os dedos da mão direita mudança de foco ao tocar seu violão e estar aberto ao som aleatório que vem do grupo. A partir destas aquisições os próximos exercícios e atividades têm como objetivo que os estudantes se relacionem com o conteúdo individualmente e compartilhem com o grupo através de exercícios de improvisação e criação.

No exercício de improvisação melódica cada estudante cria em tempo real uma melodia com notas naturais sendo que como regra, o padrão rítmico, a melodia no baixo tocada com o polegar e a nota pedal no agudo devem ser mantidos. Esse momento de improvisação, de relação do estudante com o conteúdo permite um diálogo interno onde algumas decisões musicais precisam ser rapidamente tomadas e auto julgamentos

redimensionados ao experimentarem tocar qualquer nota, sem a expectativa de “ser bom” ou “ser ruim”, mas simplesmente “ser” e aceitar e compartilhar o que é seu. Em termos buberianos, poderíamos dizer que estaríamos exercitando o passo 1 do caminho do homem, um olhar de reconhecimento musical com o material recém exercitado para dentro de si para então compartilhá-lo.

À medida que cada estudante se expõe ao improvisar contribui para que se estabeleça no grupo um ambiente de confiança que permite a cada um apresentar sua melodia e acolher a melodia do outro, num fluxo sem julgamento, com leveza e criatividade. Num segundo momento passamos para o exercício de criação individual onde cada estudante tem poucos minutos para criar, praticar e memorizar uma melodia sobre o padrão rítmico exercitado. Cada estudante apresenta sua melodia que é memorizada pelos demais integrantes do grupo, portanto além da sua melodia cada integrante memoriza também as melodias dos colegas. No caso deste grupo, apresentadas a seguir, foram cinco melodias criadas e memorizadas:

The figure displays five musical staves, each representing a student's melody. The staves are labeled A, B, C, D, and E from top to bottom. Each staff begins with a treble clef and a 3/8 time signature. The first part of each melody consists of a sequence of eighth notes. A double bar line appears after the first few measures, followed by a change in the rhythmic pattern, often involving quarter notes and eighth notes. The melodies are written on a single staff each, with varying starting measure numbers: A (27), B (36), C (39), D (39), and E (24).

Fig. 18 Melodias criadas pelos estudantes.

A dinâmica para a memorização deu-se da seguinte forma: cada integrante toca a sua melodia e o grupo memoriza associando-a ao seu nome. O próximo integrante

apresenta sua melodia que após memorizada é tocada somando-se à primeira melodia, e assim por diante até todas estarem memorizadas e associadas aos nomes de quem as criou. Após a memorização de todas as melodias, cada integrante foi convidado a conduzir a ordem que seriam tocadas em tempo real e a partir dos nomes, ou seja, o condutor diz o nome do autor da melodia e todos tocam e, enquanto todos tocam ele (o condutor) pensa no nome do autor da próxima melodia e assim por diante. Parece um exercício simples, mas para que o exercício funcione, quem conduz deve pensar e administrar o tempo de decisão da escolha do autor da melodia, de lembrar a melodia que escolheu, de se comunicar com o grupo a tempo de que todos tenham tempo suficiente para lembrar sem interromper o exercício e, tudo isso deve acontecer, enquanto ele toca uma das melodias. É um exercício de independência entre raciocínio, mecânica e comunicação no qual os estudantes precisam pensar e decidir em prol dos outros para que a dinâmica flua.

A partir do material composto individualmente e praticado coletivamente iniciamos os exercícios de composição, primeiro individualmente no qual cada estudante teve um tempo para pensar e decidir a ordem das melodias que fariam parte da sua composição e apresentá-las aos colegas. No link a seguir registramos as cinco melodias dispostas de cinco formas diferentes de acordo a cada integrante²⁰.

[Estudo I composições individuais tocadas em sequência](#)

Na gravação é possível distinguir diferenças de habilidades de execução que demonstram ser possível, mesmo em turmas heterogêneas, realizar musicalmente respeitando as habilidades de cada um e, finalmente, a composição coletiva onde o grupo decidiu em conjunto como seria a ordem das melodias da composição:

[Estudo I Composição Coletiva](#)

Após serem sensibilizados aos elementos presentes na peça e dialogarem tanto individualmente como coletivamente com o conteúdo, o momento da leitura do Estudo I foi recebido e entendido como apenas mais um exercício dos elementos trabalhados. Ao

²⁰ Arquivo de áudio armazenado no google drive com acesso livre. Último acesso em 30/09/2022.

olhar a partitura os estudantes reconheceram os elementos musicais em si, ou seja, os elementos da peça já faziam parte da bagagem individual dando autonomia para que cada um realizasse a leitura da peça.

The image displays a musical score for guitar, titled "Estudo I" by Edlton Gloeden. The score is written in treble clef and consists of five staves of music. The first staff begins with a tempo marking of $\text{♩} = 200$ and a dynamic marking of *mf sempre*. The music features complex rhythmic patterns and fingerings, with some notes marked with blue dots. The second staff includes a circled number 9. The third staff continues the melodic and rhythmic development. The fourth staff features a circled number 10. The fifth staff concludes with a circled number 19 and a dynamic marking of *senza rit.*. The score is characterized by intricate fingerings and a variety of rhythmic values, including eighth and sixteenth notes, and rests.

Fig. 19: "Estudo I", Edlton Gloeden

4.3.1.3 Estrada do Sol

FASM - Prática de Instrumento Complementar;

Grupo já estuda há 6 meses, Curso de licenciatura com habilitação em música;

Objetivo: iniciar estudo de acordes (Xm7, X7(9));

Objetivos específicos: desenvolver o raciocínio através da identificação e transformação das cordas soltas do violão;

Repertório: “Estrada do Sol” - Tom Jobim;

5 integrantes, sendo dois iniciantes.

Desafio: Para iniciarmos o estudo de acordes havia como pré-requisito a capacidade de vibrar cordas simultâneas com a mão direita para a realização de levadas rítmicas. Como no grupo havia dois integrantes que nunca haviam realizado essa prática, a decisão foi iniciar com um exercício de notas repetidas e cordas soltas como ponto de partida.

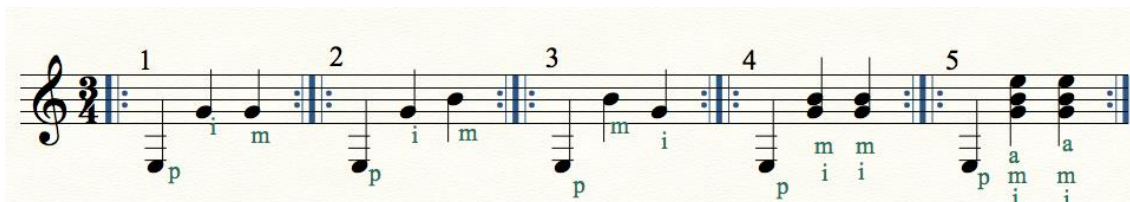


Fig. 20: “Estudo I”, Edlton Gloeden, ritornelos.

A transição de um exercício para o outro foi realizada de forma natural à medida que a educadora percebia o domínio mecânico de todos os integrantes. O exercício 1 exige alinhamento da mão direita sobre a mesma corda. Ao passar para o exercício 2 e 3, a consciência de mudança de alinhamento é muito importante pois determinará o domínio sobre os próximos exercícios. No exercício 4, com o alinhamento estabilizado passamos a vibrar duas cordas, percebendo que o movimento dos dedos é o mesmo que nos exercícios anteriores, porém agora simultâneos atingindo duas cordas. Percebendo que o dedo anelar, por ter o mesmo tendão que o dedo médio, o acompanha no movimento, então para realizar o exercício 5 é necessário apenas incluí-lo no movimento e deixá-lo e vibrar a corda Mi.

Da realização deste exercício passamos à prática, criação e reconhecimento de figuras rítmicas.



Fig. 21: Figuras Rítmicas

Cada um dos compassos acima foi executado pela educadora para que os estudantes repetissem como um momento de reconhecimento mecânico do próprio corpo para a realização rítmica e logo em seguida, neste caso, como os estudantes são educadores e músicos do curso de licenciatura, foram estimulados a identificar e descrever mentalmente a escrita de cada célula rítmica. Este exercício leva a uma conscientização prática da função da mão direita, que além de ser responsável por fazer as cordas vibrarem é responsável pela realização rítmica. Apenas para demonstrar como pequenas escolhas vão sendo feitas durante o trajeto, este exercício poderia levar a vários caminhos interessantes caso o objetivo da aula fosse apenas rítmico como por exemplo, mudar o toque do polegar para outros tempos de cada figura. Caso essa ideia tivesse surgido de algum dos estudantes, ela poderia ser seguida e o trajeto da aula seria modificado.

Com a reflexão sobre a função da mão direita realizada passamos à criação de sequências rítmicas individuais, num primeiro momento sem a necessidade do registro gráfico deixando fluir a criatividade intuitiva individual. Neste processo criativo cada estudante, com as habilidades mecânicas recém exercitadas, traz de dentro de si, de sua bagagem a música que o/a define ao criar a sua sequência rítmica. Uma vez criados os exercícios cada um foi estimulado a identificar as células e escrever o seu próprio exercício que estimulou várias comparações e reflexões: todos de alguma forma continham síncopas ou ligaduras e todos se surpreenderam com a própria criação, levantando uma reflexão sobre o quanto olham de fato para si como seres musicais. Abaixo alguns exemplos das sequências rítmicas criadas:



Fig. 22: Células rítmicas criadas

Com o movimento necessário para tocar notas simultâneas conquistadas, adentramos o assunto principal da aula que seria a montagem de acordes, ou melhor, o pensamento para a montagem de acordes.

Num primeiro momento realizamos uma observação sobre os intervalos formados entre as cordas soltas do violão da sexta corda em direção a primeira; pulando uma corda (6 e 4; 5 e 3; 4 e 2; 3 e 1); pulando 2 cordas (E e G; A e B, D e E) e finalmente pulando três cordas (E e B; A e E).

Os intervalos das cordas soltas permanecerão os mesmos em qualquer região se as cordas forem pressionadas na mesma casa, ou seja, se eu pressionar a 6 corda na casa VII, eu terei um intervalo de 4J em relação a esta nota na 5 corda também na casa VII.

A possibilidade de "ler o instrumento" pensando em intervalos é uma ferramenta importante do universo violonístico.

As cordas 6, 4, 3 e 2 soltas apresentam um acorde de Mi menor com 7:

Corda	m7m
6	F
4	7m
3	3m
2	5J

Tabela 1: Visualização dos intervalos no violão

A partir dessa visualização exercitamos a mudança dos acordes sabendo em qual corda está o intervalo que precisa ser alterado na seguinte ordem:

Xm7; Xm7M; X7M; volta ao Xm7; X5d; X diminuto.

Este trajeto, além de fixar os intervalos em relação a uma fundamental X, traz necessidades de mudança de digitação, porém sem alterar a nota e o estudante, ao se deparar e resolver a situação vai adquirindo autonomia com relação ao funcionamento do braço do violão.

Uma vez entendido o funcionamento dos acordes, voltamos ao acorde menor com sétima e passamos a pensar em notas buscando os mesmos acordes em várias regiões do braço de acordo com a fundamental sugerida. Como já há um repertório pré-definido para o exercício dos acordes, a educadora sugere acordes que farão parte do mesmo, no caso: Am7, Gm7, Bbm7 e Abm7.

Agora com a intenção de direcionar para a música escolhida para a primeira prática com acordes, foi proposto que, com as ferramentas usadas no exercício anterior, buscassem o acorde de Dó Maior com 7 e 9 nas cordas 5,4,3 e 2, com a fundamental na 5 corda.

Praticamos a mudança Gm7 e C7(9) atentando às duas notas em comum (Bb e D) que propiciam com que sejam usadas como apoio para a mudança dos baixos e a mão direita realizando uma condução rítmica de bossa nova:

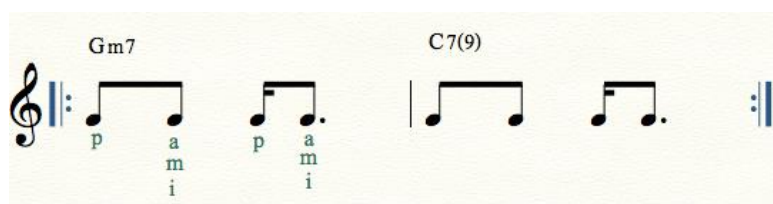


Fig. 23: condução rítmica de bossa nova

Vale ressaltar que como o foco não é o exercício da leitura no pentagrama, todos os exercícios até aqui foram realizados de forma oral e prática, portanto a escrita rítmica da célula realizada pela mão direita e a indicação dos acordes pelas cifras atendem melhor ao nosso objetivo de registro neste trabalho.

Assim que a troca de acordes e o acompanhamento ficam confortáveis para todas as estudantes, peça que continuem tocando e eu toco então a melodia da música escolhida estimulando num primeiro momento o "tocar de ouvido" para deduzir o I Grau e o "pensar

rápido" falando antecipadamente a sequência I, II, III, II, I. e: Estrada do Sol de Tom Jobim.

The image shows a musical score for the song "Estrada do Sol" by Tom Jobim. It consists of two staves of music. The first staff has six measures with the following chords: Gm7, C7(9), F7M, Gm7, Am7, and Gm7. The notes are: G4-A4-B4 (p a p a), G4-A4-B4 (p a p a), G4-A4-B4 (p a p a), G4-A4-B4 (p a p a), G4-A4-B4 (p a p a), and G4-A4-B4 (p a p a). The second staff has eight measures with the following chords: F7M, F7M, F7M, Bbm7, Eb7(9), Am7, D7(9), Abm7, and Db7(9). The notes are: F4-G4-A4 (p a p a), F4-G4-A4 (p a p a), F4-G4-A4 (p a p a), Bb4-C5-D5 (p a p a), Bb4-C5-D5 (p a p a), A4-B4-C5 (p a p a), D4-E4-F4 (p a p a), Ab4-Bb4-C5 (p a p a), and Ab4-Bb4-C5 (p a p a). The first measure of the second staff is marked with a first ending bracket (1. F7M) and the second measure with a second ending bracket (2. F7M).

Fig. 24 Sequência harmônica - "Estrada do Sol".

O grupo pratica a sequência harmônica enquanto a educadora toca a melodia da canção. Nem todos os integrantes conhecem a melodia e neste momento são estimulados a tocarem o acompanhamento com a atenção voltada para a melodia buscando dois objetivos: sensibilização à melodia e, em termos buberianos, realizarem a sua parte ouvindo e incluindo o outro.

É importante ressaltar que o preparar o ambiente de aprendizagem diz respeito a conduzir os estudantes por práticas que os levarão à realização musical organicamente. O educador prepara o conteúdo e também se prepara com o conteúdo, e com as várias possibilidades que cada conteúdo tem em si como potência. Cada potência pode ser disparada a partir de manifestações de cada integrante e o educador deixa fluir por um caminho ou por outro, correndo riscos, agregando as experiências de todos, mantendo o diálogo aberto com os integrantes e com os conteúdos.

Pensando desta forma, para que a leitura melódica fosse realizada de forma orgânica seria necessário sensibilizar as notas da tonalidade de Fá maior na primeira posição e exercitar alguns aspectos melódicos presentes na melodia.

Como o grupo já domina a prática das notas naturais, fomos direto à prática de notas repetidas de Fá (6 corda) a Fá (1 corda) ascendente e descendente. Num segundo momento para contemplar o trecho melódico que contém arpejos de acordes fizemos o mesmo exercício anterior, porém em terças ascendentes e descendentes. Durante o exercício foi identificado que a turma não tinha prática em falar as notas em terças, motivo pelo qual o exercício foi interrompido diversas vezes.

Entendendo que as habilidades em falar as notas em terças, saber a localização no violão e realizar a melodia, ou, raciocínio, localização e realização acontecem de forma

simultânea e estão completamente relacionadas, se uma delas está defasada será explicitada na execução, pode ser a habilidade mecânica, de localização das notas no braço ou de raciocínio. No caso da turma em questão foi o raciocínio em terças, ou seja, por mais que soubessem a localização das notas e como funciona o instrumento a não habilidade em falar as notas em terças descendentes impedia o exercício de ser realizado.

O exercício proposto foi pontual: um jogo no qual cada um falava a nota a partir de um estímulo visual.

FA - RE - SIb - SOL - Mi - DO - LA
 FA - RE - SIb - - Mi - DO - LA
 FA - RE - SIb - - Mi - - LA

Fig. 25 Exercício com estímulo visual

A cada repetição uma nota era apagada do quadro até não restar nenhuma nota escrita e todos terem mecanizado. Realizar o exercício das terças em conjunto foi então possível e quando finalmente apresentada a partitura todas e todos estavam familiarizados com todos os elementos musicais presentes na canção: ritmo da mão direita (básico de bossa nova), tonalidade (pensando os graus da tonalidade), acordes (pensando a tipologia) e padrões melódicos (arpejos, terças descendentes).

The musical score for "Estrada do Sol" is presented in three staves. The first staff begins with a key signature of one flat (F major) and a common time signature. It features a sequence of chords: Gm7, C9, Gm7, and C9. The second staff continues with Gm7, C9, Gm7, and C9. The third staff starts with F7M, Gm7, Am7, and Gm7, followed by a section marked "To Coda" and a first ending bracket containing F7M and a double bar line.

Fig. 26 "Estrada do Sol" (Tom Jobim)

Identificar e apontar o que é preciso desenvolver não necessariamente precisa ser compartilhado com os estudantes de forma racional, ou explicando o que vai acontecer

em cada exercício. Não há necessidade de, por exemplo, no exercício de memorização e mecanização das terças dizer:

“– Faremos um exercício que tem como objetivo a memorização das notas e à medida que eu for apagando as notas ficarão fixadas na memória. Precisamos que o raciocínio em terças esteja mecanizado para podermos associar e somar às habilidades mecânicas..., etc...”.

Explicar antes de cada prática pode entroncar a aula e despertar dúvidas que podem ser facilmente resolvidas durante o fazer, por isso é importante que o educador tenha agilidade no olhar, identificar e resolver tornando a condução espontânea e consistente.

4.3.2 A improvisação

Apresentamos neste subitem três possibilidades de ambiente de jogos de improvisação com diferentes objetivos que serão descritos no decorrer do texto.

4.3.2.1 Berimbau, Maracatu e Samba da Luiza

Prática realizada com o grupo de estudantes de violão FASCS;

Objetivo inicial: pesquisa de sonoridades não convencionais para a prática da improvisação livre;

Jogo de improvisação com ferramentas e regras pré-definidas com o objetivo de representar uma linguagem musical a partir de sons não convencionais ao violão.

Este jogo foi derivado de uma atividade inicial que tinha como objetivo a pesquisa de novas sonoridades ao violão. Durante alguns encontros pesquisamos sonoridades não convencionais e nos primeiros os sons pesquisados, em sua maioria percussivos, foram listados e descritos como: graves, agudos, secos, ressonantes e ocos.

A cada encontro fazíamos sessões de improvisação livre exercitando e aprimorando a técnica de cada som pesquisado. Após alguns encontros acrescentamos às sonoridades percussivas a utilização das cordas, porém ainda como técnica estendida, ou seja, cordas tocadas com objetos ou pinçadas de forma diferente ao usual. Um dos estudantes pesquisou e trouxe um som que imitava perfeitamente um berimbau: com o

violão deitado no seu colo, com um lápis na mão direita atingia a sexta corda na região da boca do violão e com uma moeda na mão esquerda suspendia a vibração ao encostar na corda produzindo um som muito próximo ao do berimbau. Este som de Berimbau estimulou o grupo a pesquisar as sonoridades que existem em uma roda de Capoeira, e o grupo criava uma forma de realizá-lo ao violão. Para cada som trazido e pesquisado todos estudávamos e nos dedicamos ao aprimoramento técnico da realização de cada som²¹.

[FASCS Capoeira](#)

A partir da realização da roda de Capoeira, da mesma forma, os integrantes traziam e pesquisavam realizações de outros ritmos e gêneros populares. No link a seguir há um estudo do Maracatu²².

[FASCS Maracatu](#)

Uma das estudantes descobriu uma forma de realizar um som muito próximo ao cavaquinho que consiste em fazer uma meia pestana na 7ª. casa e atingir as cordas como palhetada na região do braço do violão e não na boca, como seria usual. Dentre todos os sons descobertos pelo grupo, a técnica para realizar o som do cavaquinho foi a de maior dificuldade de realização e também de manutenção, pois exigiu de todos uma maior resistência muscular no posicionamento da pestana. A partir deste som nos aproximamos do samba e chegamos aos sons característicos do gênero incluindo a caixa percussiva e a cuíca. Aprimoramos os exercícios de improvisação registrando, ouvindo e refletindo sobre cada realização. Uma das alunas criou uma letra e então surgiu coletivamente o objetivo de utilizar os sons pesquisados para representar uma roda de samba para acompanhar a letra criada: Samba da Luiza²³:

[FASCS Samba da Luiza - Orquestra de Violões FASCS. Direção: Paola Picherzky](#)

²¹ Arquivo de áudio armazenado no google drive com acesso livre. Último acesso em 30/09/2022.

²² Arquivo de áudio armazenado no google drive com acesso livre. Último acesso em 30/09/2022.

²³ Último acesso em 30/09/2022.



Fig. 27. Orquestra de Violões FASCS

A forma como a partir do objetivo inicial, a pesquisa sonora para a prática da improvisação livre, o grupo se envolveu e direcionou para o estudo de gêneros e ritmos populares de forma orgânica e coletiva, demonstra, além da potência que cada grupo carrega a priori, que quanto mais o educador estiver aberto e propenso a aprender e se desenvolver com os estudantes mais consistentes e criativas podem ser as atividades propostas pelo próprio educador e levar a realizações não planejadas. É o "estar aberto" ao que nos vem ao encontro a que Buber se refere. O envolvimento dos integrantes na atividade foi aumentando gradativamente, desde a pesquisa sonora onde cada um entendia que podia colaborar, passando pelo estudo técnico de cada som descoberto entendendo que sua boa execução melhoraria a qualidade da realização musical do grupo, à participação sempre ativa nas improvisações. Vale uma observação sobre o vídeo do Samba da Luiza no qual é possível visualizar a atenção de todos em não deixar faltar nenhum instrumento e, todos precisavam estar disponíveis para realizar qualquer um dos instrumentos, principalmente o som do cavaquinho, que como dissemos, exigiu maior resistência muscular de todos.

4.3.2.2 "Aquele Melodia": o jogo da improvisação para a criação de um arranjo coletivo:

Prática realizada com estudantes do curso de licenciatura da FMU.

Objetivo: a partir de uma melodia aprendida de ouvido, elaborar e definir elementos musicais: harmonia, ritmo, vozes, texturas para a elaboração de um arranjo.

Regra: O exercício deveria ser realizado em uma aula. No registro apresentado adiante, os estudantes que estão aos violões são iniciantes ao instrumento.

A melodia foi aprendida por imitação cantando na altura e solfejando o nome de notas. Vale lembrar que essa estratégia é usada para que, uma vez memorizada a melodia e sabendo localizar as notas no braço do violão, os alunos tenham autonomia para realizá-la com tranquilidade e segurança.



Fig. 28 "Aquele Melodia"

No caso desta turma, bastante numerosa e heterogênea, o grupo precisou tomar decisões que contemplariam a participação de todas e todos na atividade, como definir que ao violão estariam os alunos iniciantes (com exceção de quem faria os acordes que no caso seriam alunos mais experientes) e os alunos que já tocavam participariam cantando.

Após definição da harmonia, a realização da proposta deu-se de forma que enquanto um grupo repetia a melodia, cantando ou tocando, os outros integrantes criavam melodias em tempo real. Quando algum contraponto ou acompanhamento melódico se repetia por mais tempo, rapidamente era aprendido e realizado por outros integrantes, e assim o grupo foi definindo o material musical que seria utilizado no arranjo: a melodia principal no grave, um contraponto homofônico, um baixo pedal, a harmonia realizada

pelos iniciantes na região grave e pelos mais experientes na região aguda, vezes realizando as mesmas melodias do violão.

Após as definições dos materiais o grupo elaborou o arranjo definindo que cada um poderia tocar a parte que quisesse, inclusive "não tocar"; definiram a ordem de aparição dos elementos musicais criados e, como a sala apesar de pequena produzia muito eco, fez-se necessário a regência para marcação do pulso coletivo. No registro a seguir pode-se perceber que não há rigidez no material apresentado, acontecem ainda algumas criações durante a gravação.

FMU Aquela Melodia

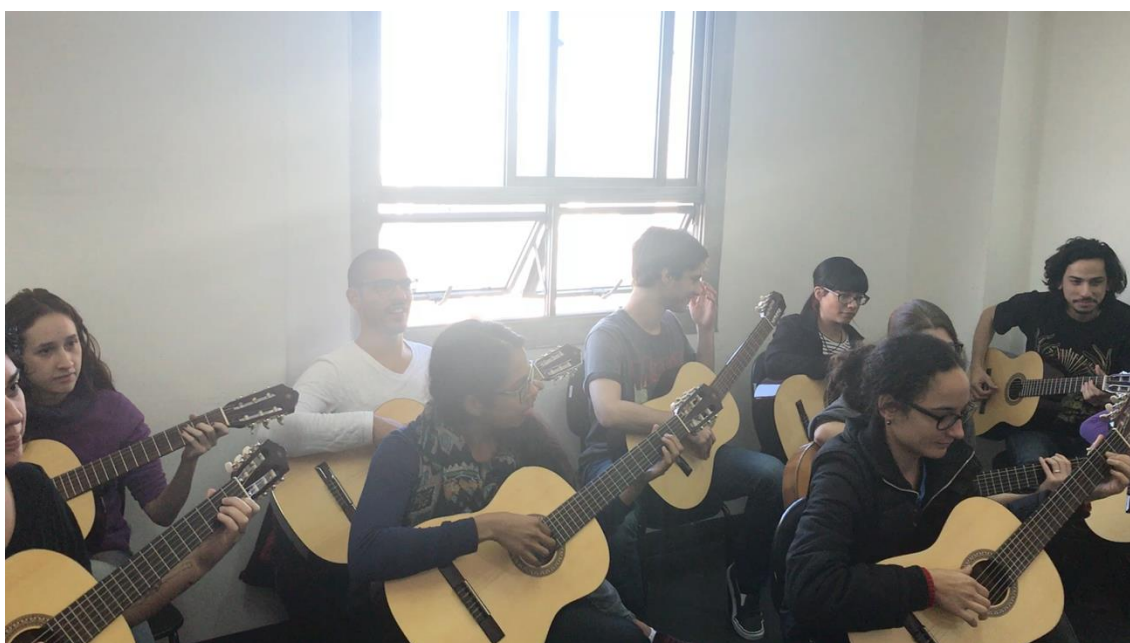


Fig. 29 Registro Fotográfico: Licenciatura FMU

4.3.2.3 Estudo 1 - Leo Brouwer

III. Jogo da improvisação como meio para resolução de alguma dificuldade técnica.

Exercício sobre o estudo 1 de Leo Brouwer.

Problema: O grupo apresentava dificuldades para executar o trecho referente aos compassos 1 e 2 abaixo.

O fato de o baixo estar no grave intercalado com o acompanhamento nas vozes agudas e estar composto de células rítmicas pontuadas e tempo forte deslocado exige do violonista uma independência de movimentos entre o polegar e os dedos indicador e médio e uma segurança rítmica para que o tempo forte não seja transferido para o baixo automaticamente.



Fig.30 Leo Brouwer: "Estudios Sencillos", trecho.

Improvisação:

O objetivo a ser alcançado com a improvisação proposta era executar o trecho rítmico em questão, conseguindo manter a pulsação e a marcação rítmica em semínimas e deixando bem claras as duas vozes: melodia nos graves e acompanhamento nas vozes agudas.

Preparação:

Preparação da mão direita: realização do trecho rítmico em questão (sem usar a mão esquerda) explorando dinâmica, timbres (observando aqui as diferenças de tensão nas várias regiões) e, conscientização do movimento do polegar "fora do tempo".

O Jogo:

“Jogadores” 5 (um professor e quatro alunos).

A. Improvisação melódica livre

Regras:

- a. A rítmica do trecho musical deve ser idêntica à original.
- b. O grupo reproduz a rítmica do trecho original, que dura dois compassos, com cordas soltas e nos próximos dois compassos cada aluno improvisa melodicamente. É importante ressaltar aqui que não existe a preocupação de se manter em alguma tonalidade, deixando-se o estudante à vontade para explorar timbres e sons diversos.

B. Criação

a. Cada aluno teve 5 minutos para criar uma melodia sobre o trecho rítmico.



Criação Aluno 1



Criação Aluno 2



Criação Aluno 3



Criação Aluno 4

Fig.31 Criações individuais.

b. Todos aprendemos as melodias de todos; como resultado, além da original executamos e memorizamos outras cinco melodias sobre o mesmo trecho rítmico.

Interessante observar que houve uma associação natural do nome do integrante à sua criação melódica. Esse dado percebido por todos gerou o próximo jogo.

C. Regência: três variantes

a. Alternando entre cordas soltas e trechos melódicos, um dos alunos conduz e, durante a execução sobre cordas soltas, diz o nome do colega e, na sequência, o grupo todo executa a melodia por ele apontada.

- b. Agilidade: enquanto executamos a melodia de um colega, este deve estar atento e anunciar a próxima colega/melodia, porém sem os trechos com cordas soltas.
- c. O autor da melodia executada deve anunciar a próxima melodia a ser executada. Sempre dizendo o nome.
- d. Composição: em conjunto definir a ordem das melodias que mais agrada ao grupo e registramos em áudio e escrita.

Composição Coletiva Sobre Estudo I Leo Brouwer

Alunos bacharelado
3 semestre 2017



Fig.32 Composição coletiva a partir dos exercícios propostos.

Desde o início da aplicação dos exercícios de improvisação, independente das turmas, foi notável a mudança de comportamento na participação e envolvimento dos alunos. Em um primeiro momento, acostumados ao ensino tradicional, geralmente a partir de uma partitura musical, houve uma resistência natural e num segundo momento, porém, a inibição, o medo de errar, ou o julgamento de valores e outras barreiras foram transpostas à medida que as gravações dos exercícios eram ouvidas, analisadas e repetidas. Comentários como: "estou ouvindo melhor", "me sinto mais leve para estudar",

entre outros, tornaram-se comuns, demonstrando uma apropriação e segurança no fazer musical dos estudantes. Ouvir o outro sem o julgamento do feio ou bonito, também foi uma conquista no processo. O reconhecimento dos limites próprios fez com que reconhecessem e respeitassem o limite do outro. A cada som novo descoberto naturalmente, surgia a compreensão de que a função da habilidade técnica não é um fim em si, mas tem como foco a elaboração de um som. A escrita então se apresenta como uma necessidade para o registro de algo pensado, planejado e executado. E finalmente e, talvez o mais importante, foi a consciência de que a perfeição não existe e que o caminho não tem fim.

5. Educação Musical Dialógica em tempos de pandemia

5.1 Desafios

Em março de 2020 entramos no chamado "isolamento social" por conta da pandemia COVID-19 que assolava o mundo. O termo "isolamento social" no meu vocabulário, foi rapidamente transformado em "Isolamento físico" devido às "novas" possibilidades tecnológicas que nos permitiam manter contato e continuar os encontros com os estudantes, porém sem ocupar o mesmo espaço. Vários desafios foram se apresentando desde o início do isolamento.

A rápida obrigatoriedade de adaptação com a tecnologia de comunicação à distância trouxe para nós educadores, mais do que nunca, a oportunidade de realmente nos colocarmos num "continuum" de aprendizagem abarcando agora a tecnologia. Todos tivemos que nos colocar como iniciantes em uma nova habilidade e em tempo real para podermos continuar a nos comunicar e ver outras pessoas. A tecnologia que antes, para alguns, separava as pessoas, agora era a única opção de encontro. Seria possível um encontro dialógico nesse novo contexto?

O tempo e o espaço passaram a ser um desafio nessa nova forma de "encontro". Também se tornaram desafios a incerteza de duração da condição "isolamento físico" e a não possibilidade de falar simultaneamente. Logo, ocupar o mesmo espaço virtual, porém espaços físicos distintos com sons ambientes individuais e, não haver possibilidade de contato visual real, ou seja, o "olho no olho" foi eliminado das relações.

Falar a partir do espaço físico e som ambiente próprios, mas ver e adentrar o ambiente do outro. E ouvir o som ambiente do outro apenas quando ele fala. O tempo real também passou a ser outro: a fala de alguém, além de ser entendida de forma individual, chega em momentos diferentes para cada um. Estar sem se mostrar passou a ser uma opção e sair de um encontro com um simples "click" passou a ser "normal".

Todas as comunidades às quais pertencemos, todos os papéis que vivemos, passaram a ocupar o mesmo espaço, o mesmo ponto de partida de comunicação: a própria casa. Como manter o conceito buberiano de educar para comunidade nessas novas condições?

O "encontro", o "voltar-se ao outro", o fazer música "juntos", perceber os estudantes de forma plena e a busca por um ambiente de confiança nos grupos passou a ser mediada pela tecnologia com todos os desafios mencionados. Cada encontro com as turmas, que antes era fluido, horizontal e num espaço que se adentrava, passou a ser um

desafio. À medida que surgiam dificuldades, formas de resolução foram criadas trazendo novos olhares permanecendo como "novas práticas".

Neste capítulo falaremos sobre as estratégias, particularidades e resultados realizados com cada turma.

5.2 Estratégias pandêmicas

Uma dessas novas práticas, que levantou várias reflexões a respeito das relações que se estabelecem em "sala de aula", ou agora, "sala virtual", foi a utilização de gravações de forma constante.

Para o sucesso das aulas passamos a depender da qualidade de conexão da internet e da qualidade do equipamento de cada um, e para diminuir os riscos de "queda de sinal" encontramos uma alternativa: o estudante grava o repertório combinado para a aula seguinte, me envia e assistimos juntos em aula.

Em aulas presenciais, como a dinâmica se dá em tempo real, a flexibilidade com relação à execução, principalmente por parte do estudante, é muito marcante. Explico: mesmo "não estando muito bom", sabemos que durante, no decorrer do encontro presencial vários aspectos musicais (e pessoais) serão abordados, e a orientação acontecerá ali, de acordo com a dinâmica das relações estabelecidas no dia. A partir do momento que o estudante deve gravar o assunto da aula previamente e enviá-lo, se depara com novas situações, questões e decisões que o levam a assumir responsabilidades que antes se diluíam na relação educador-estudante em tempo real.

A gravação congela um momento sonoro que apresenta uma realidade muitas vezes não percebida pelo estudante. A habilidade de tocar ouvindo, ou ouvir tocando, com plenitude e entrega é adquirida com anos de prática e a gravação vem, ou pode vir, como ferramenta para auxiliar o desenvolvimento da mesma.

Guardadas as diferenças, quem nunca estranhou ao ouvir a sua própria voz gravada?

Nas primeiras gravações, os estudantes buscam a perfeição de execução pois entendem que ficará registrado e assim sendo deve ser a "melhor versão", a "mais perfeita". A dinâmica da gravação torna-se, geralmente, estressante pois o "gravando" traz junto o medo psicológico do "agora não posso errar" e as inúmeras vezes de recomeço levam a sessão de gravação a horas de duração. A insatisfação com o resultado é usual, pois a expectativa de resultado normalmente é alta, ou seja, não há um equilíbrio entre o

que se deseja e o que se é de fato. Esse equilíbrio ocorre quando há um ajuste entre todos os valores.

Ainda que seja uma ferramenta pré-pandêmica a gravação foi incorporada intensamente tornando-se também uma forma de conhecer a si mesmo do ponto de vista pessoal e musical. A avaliação dos processos de forma coletiva identificando anseios, dificuldades, erros e acertos, foi determinante para o aprimoramento dos mesmos.

A gravação constante também fez com que os estudantes respeitassem o seu próprio limite suprimindo a vergonha ao reconhecer, assumir e expor esse limite.

Pensando reversamente, para que uma gravação seja ágil e eficiente, deve haver uma preparação do equipamento e principalmente da performance. O termo eficiente aqui se refere a um momento de gravação no qual todos os elementos musicais, pessoais e técnicos estejam em equilíbrio e fluam naturalmente. A gravação registra o que é, mostra o que está sendo no momento: a postura, sonoridade, expressão facial, fraseados, etc.

Com a prática constante, ao ouvirem e/ou assistirem as próprias gravações os estudantes passaram a fazê-lo de forma distanciada e, muito diferente de estudar em frente ao espelho, passaram a exercitar o olhar crítico ativo e amplo sobre a sua própria performance.

Essa prática constante somada às reflexões geradas em conjunto sobre a ilusão da busca da perfeição, o encontro e aceitação de seus limites e a capacidade de se auto avaliar propiciou uma maior concentração na preparação individual, levando o estudante a assumir o controle e, mais importante ainda, a responsabilidade sobre a própria trajetória.

Assumir a responsabilidade sobre sua trajetória significa uma mudança na relação educador/estudante, pois o estudante passa a fazer parte ativamente da mesma, de igual para igual, entendendo essa relação como parceria, construção conjunta, permitindo acessar e ser acessado, entendendo que a sua individualidade é importante e fundamental para que o processo seja intenso, significativo e único, o Seu processo.

As dinâmicas de ensaio passaram a ser completamente distintas, impondo a exposição de cada integrante de forma individual devido, como já dissemos, às circunstâncias tecnológicas. Tocar a sua parte como referência para o grupo, porém com o microfone dos colegas "mutados" foi uma das estratégias que encontramos para a realização do repertório. Foi uma forma também de exercitar o pertencimento, pois a cada encontro, saber que você seria a única referência estimulava os estudantes a se prepararem com mais concentração.

A pesquisa sonora individual, não só a partir do violão, também foi incorporada como estratégia para ampliar as possibilidades musicais e instrumentais nas produções dos grupos e as produções individuais também foram incorporadas ao ensino coletivo, uma vez que os encontros já não eram possíveis.

E finalmente a produção de vídeos para a junção e realização musical foi imprescindível para forjar um resultado musical coletivo onde o editor do vídeo é o protagonista principal do resultado musical.

5.2. Produções pandêmicas

5.2.1 FASM- Licenciatura

Como dissemos na introdução desta pesquisa, o ensino coletivo para educadores traz alguns desafios um tanto específicos a priori, sendo o principal a heterogeneidade instrumental. Juntam-se na turma indivíduos que nunca tocaram violão, os que tocam um pouco e aqueles que o tem como instrumento principal; o objetivo principal da disciplina é desenvolver habilidades básicas para que possam utilizar o instrumento como ferramenta na educação musical.

O início da pandemia deu-se justamente no início do processo dessa turma da FASM, ou seja, as relações foram mediadas pela tecnologia desde o princípio, e através de várias conversas em conjunto decidimos seguir por dois trajetos simultâneos: o estudo de textos que tivessem como tema o ensino coletivo e práticas violonísticas on-line que, ainda seriam inventadas, descobertas e praticadas.

O processo de escolha e apresentação de textos sobre o ensino coletivo foi muito interessante, pois além de revelar o interesse pedagógico e bagagem de cada um, foi também uma forma de perceber a espontaneidade de cada um ao discorrer sobre um texto de seu interesse e domínio. As práticas violonísticas, neste primeiro momento, permaneceram na esfera da pesquisa sonora, do uso do instrumento como produtor de som independente livre de amarras da linguagem musical.

Após alguns encontros refletindo sobre a importância de compartilharmos aspectos da individualidade para a construção coletiva, um dos estudantes trouxe a Cumbia, um ritmo colombiano de sua cultura de origem, compartilhou e durante alguns encontros orientou os colegas para as gravações individuais. Acrescentou um

texto com tema atual, o isolamento físico, explicitando a melancolia do momento que estávamos vivendo.

[FASM Cumbia 2020 1 sem](#)

No exemplo a seguir os materiais realizados durante atividades de pesquisa sonora serviram como ponto de partida para a produção individual. A estudante agregou o violão à sua prática, escolha do repertório e uso da voz, de acordo com sua intenção musical e o fato de ser “iniciante” ao instrumento não a impediu de realizar sua proposta. Ao contrário, a fez de forma criativa e verdadeira, acolhendo suas limitações ao instrumento, aproveitando, como dissemos, materiais sonoros pesquisados em aula e compondo com suas habilidades.

[FASM Guá](#)

5.2.2 FMU - Licenciatura

O uso de aplicativos de edição musical somado às gravações aumentaram as possibilidades do fazer musical. A partir da pesquisa sonora e gravação de sons realizados individualmente, o grupo criou um banco sonoro a partir do qual os estudantes selecionaram o material que fez parte de sua própria música, dando sua própria identidade. Os dois exemplos a seguir são criações de dois integrantes, que selecionaram, colaram, mixaram e editaram suas próprias composições:

[FMU Sons da Quarentena](#)

[FMU Conversando com os pássaros e lava-louça](#)

Os estudantes, assim como nas aulas presenciais sempre foram estimulados a buscar materiais musicais que fizessem parte de sua cultura, história e memória de forma a propiciar maior identificação, entrega e presença na realização e no

compartilhar das práticas e devido às circunstâncias do distanciamento, a prática do olhar para si e para os seus era quase diário e obrigatório. No exemplo a seguir um integrante criou um arranjo para três violões de uma melodia oriental, executou e gravou as três vozes e registrou em partitura:

[FMU Sakura](#)

Sakura - Aula de violão

$\text{♩} = 56$

Violão 1

Violão 2

Violão 3

6

12

Fig.32 Sakura: criação discente.

Se no início da pandemia os grupos passavam por períodos de descobertas e inclusão de novas práticas, após um ano várias práticas já estavam estabelecidas e faziam parte do cotidiano: aulas por zoom, vida mediada pela tecnologia, a latência do zoom incorporada às atividades, exposição individual como a única forma de se colocar e a incerteza do final do isolamento. Sem o susto do início da pandemia, os grupos já haviam incorporado as mídias para a comunicação e os educadores e educadoras já colecionavam algumas práticas "na manga". Todos esses fatores contribuíram para que o segundo ano pandêmico fosse mais voltado ao ensino coletivo com o instrumento na mão sempre, ou seja, propiciaram uma reinclusão das práticas violonísticas de fato.

Os vídeos a seguir demonstram que mesmo no ensino à distância, é possível chegar bem próximo do processo realizado presencialmente: o exercício da individualidade musical a partir de sua própria bagagem, o trabalho conjunto, o respeito ao próprio limite e ao do outro, criatividade e pertencimento. O repertório, práticas e ferramentas apresentadas foram as mesmas para a turma toda e cada grupo, duos e trios, trabalharam e criaram, combinando as habilidades e capacidades de cada integrante. No registro a seguir as estudantes estão em níveis distintos na esfera da habilidade instrumental e construíram um arranjo que contempla a ambas num resultado musical e criativo.

[FMU Asa Branca](#)

Lembrando que sob a perspectiva buberiana, o educador vive num exercício constante de ressignificação da sua prática e de todos os valores ao se respeitar, entender os seus próprios limites e desenvolver e criar junto com os integrantes do grupo num “continuum”. Neste desenvolver continuum o educador musical estimula os estudantes a interagirem com a intenção de se respeitarem, acolherem, integrarem e constituírem comunidade a partir de suas diferenças musicais, sejam elas culturais ou instrumentais.

A partir da prática da melodia Valsinha, já descrita no item 4 deste trabalho, um integrante mais experiente ao instrumento foi estimulado a desenvolver outras vozes e explorar outras regiões do braço do violão e finalizou sua realização elaborando uma recriação e registro da melodia em partitura e em vídeo tocando as três partes.

[FMU Valsinha Recriação](#)

The musical score is for a piece titled "Recriação discente de Valsinha". It is written in 6/8 time with a tempo marking of ♩ = 55. The score is divided into three systems, each with a treble and bass clef staff. The first system (measures 1-4) features guitar chords Am, Am, E7, E7, E7, and Am. The second system (measures 5-8) features Am, A7, Dm, Dm, and Am. The third system (measures 9-12) features E7, Am, Dm, Am, E7, and a final Am chord marked "Fine". The piano accompaniment consists of a steady eighth-note bass line in the left hand and a more melodic line in the right hand.

Fig.33 Recriação discente de Valsinha

5.2.3 FASCS - Orquestra de Violões Fundação das Artes

A prática da Orquestra de Violões da FASCS, assim como todos os grupos, também passou por um momento de adaptação e descobertas de novas práticas desde o início da pandemia.

Além das dúvidas sobre o tempo que duraria a pandemia, e a adaptação às novas tecnologias, a pergunta principal era: como faríamos para realizar um "trabalho coletivo" à distância com o foco principalmente no repertório? Seria possível?

Tínhamos um agravante que era o fato de que várias pessoas do grupo haviam se formado no semestre anterior, portanto o grupo estava bem reduzido e tínhamos uma integrante nova.

O primeiro semestre da pandemia foi consumido por essas questões da parte deles e de minha parte como educadora, estava me habituando ao zoom, à vida completa dentro de casa administrando a vida pessoal, profissional num mesmo espaço. Nosso objetivo foi realizar um vídeo de encerramento do curto e enlouquecido semestre. Sugeri ao grupo

escolher uma música do repertório do semestre anterior e convidarmos os integrantes que já não estavam no grupo para participar.

O grupo escolheu em unanimidade a música *Da Noite para o Dia*, do compositor Pietro Carlo e, como não havíamos desenvolvido nenhuma dinâmica de ensaio coletivo à distância, foi decidido que todos estudariam individualmente suas partes e faríamos as gravações também individualmente a partir de uma marcação no metrônomo. Eliminamos interpretações e as fermatas foram incorporadas ao tempo. Cada um enviaria sua gravação e eu faria a edição do vídeo.

[FASCS Da noite para o dia](#)

Um diferencial entre o primeiro e o segundo vídeo no qual o grupo interpreta o choro *Mafuá* de Armando Neves foi a dinâmica da gravação. Incorporando as possibilidades tecnológicas de edição de vídeo, fizemos gravações por trechos que foram mantidos e editados por quem fez o vídeo. A dinâmica de ensaio permaneceu a mesma, estipulamos uma marcação e todas as semanas gravamos e subimos na plataforma classroom. Esse material serviu como base de estudo, ou seja, possibilitou que cada estudante escolhesse alguma gravação para estudar junto. Podia ser o mesmo que o seu ou outro. Essa possibilidade de escolha de qual voz ouvir e de tocar ouvindo o outro, além de saber que os outros também estavam estudando com uma gravação sua, foram dados que aos poucos fortaleceram e enriqueceram as práticas individuais propiciando gravações melhores para a edição do vídeo.

[FASCS Mafuá](#)

Para a gravação da terceira composição, a peça *Bachianinha*, do compositor Paulinho Nogueira, a partir de uma experiência pessoal na qual fui convidada a desenvolver e realizar um recital em parceria com uma violonista brasileira que mora na França, apresentei uma nova dinâmica ao grupo que trouxe uma real possibilidade de estudo coletivo: cada estudante tocava a sua parte em tempo real e todos tocavam e acompanhavam com seus microfones silenciados. Substituímos as gravações nas

plataformas Classroom²⁴ por execuções em tempo real. Sem dúvida, chegamos a um formato que se aproximou da prática coletiva e ainda trouxe alguns ganhos: o fato dos estudantes saberem que, mesmo que apenas duas ou três vezes a cada encontro, a sua performance serviria de referência para o grupo todo imprimiu um maior senso de responsabilidade ao estudo. Tocar "mais ou menos" não é suficiente, não há mais a possibilidade de "ir na cola" de quem estudou e tem mais habilidade. O reconhecimento dos limites individuais ficou explícito e conseqüentemente o exercício do respeito pelo limite do outro tornou-se também explícito e constante.

FASCS Bachianinha

5.2.4 Lar da Crianças da CIP

Não tenho dúvidas em afirmar que dentre os grupos aqui apresentados o do Lar das Crianças foi o que mais foi prejudicado no início da pandemia pelo simples motivo de não terem acesso à internet.

As aulas vibrantes e criativas passaram a ser material produzido para disponibilizar no canal YT oficial do Lar das Crianças²⁵ https://www.youtube.com/channel/UCuJQi1OUZJYK2iOQD_lxPGg, porém com poucas visualizações e sem encontro algum, não tínhamos como saber para quem estávamos produzindo²⁶.

O Lar então fez campanhas para receber doações de aparelhos celulares, tablets e acesso à internet, e no segundo semestre grande parte das crianças já estavam munidas com seus aparelhos. Ainda assim, as dificuldades em participar das aulas oferecidas através do zoom se mantinham e as produções tiveram que tomar outros rumos e com poucas crianças.

Não tenho dúvidas em afirmar que dentre os grupos aqui apresentados o do Lar das Crianças foi o mais prejudicado no início da pandemia. Por serem crianças, levar a vida social para o computador foi muito mais difícil do que para os adultos, se não

²⁴ Classroom: plataforma disponibilizada pela FASCS para compartilhamento de conteúdos entre educadores e estudantes.

²⁵ Acesso em 30/09/2022.

²⁶ Arquivo de vídeo armazenado no google drive com acesso livre. Último acesso em 30/09/2022.

impossível e, no caso do Lar, a maioria das famílias tinha acesso restrito à internet. Alguns não tinham aparelhos suficientes disponíveis para todos os membros da família e alguns não tinham possibilidade de pagar para ter acesso à internet, desta forma, durante o primeiro semestre mal tínhamos notícias sobre algumas famílias do LCCIP.

O primeiro semestre teve como objetivo viabilizar e encontrar formas de suprir as famílias com equipamentos e acesso à internet para iniciar encontros via zoom. Para tanto, iniciou-se campanhas para receber doações de aparelhos celulares, tablets e acesso à internet. No segundo semestre grande parte das crianças já estava munida com seus aparelhos mas ainda era pouco para que assumissem o compromisso de participarem de forma constante nas aulas, pois a sobrecarga "na tela" era forte uma vez que as escolas normais também estavam no zoom.

No primeiro semestre as aulas presenciais foram substituídas pela elaboração e criação de vídeos com conteúdos musicais disponibilizados no canal YouTube²⁷ Oficial do Lar das Crianças. Foram produzidos um total de sessenta vídeos com conteúdos direcionados a todas as faixas etárias atendidas pelas oficinas de violão. Pelas razões já descritas não tínhamos nenhum contato com as crianças e não sabíamos quem acessava os vídeos, só sabíamos que haviam poucas visualizações. No link abaixo apresento o registro de um resumo das atividades no período pré-pandemia e a seguir um exemplo dos vídeos produzidos no primeiro semestre.

[LCCIP Pré Pandemia](#)

[O Ovo - Aula 1 - Educadora Paola - Violão](#)²⁸

A partir do segundo semestre, o corpo de educadores das oficinas decidiu iniciar os encontros pelo zoom e mantê-los de forma constante mesmo com poucas crianças participando. Aos poucos, algumas crianças foram aderindo e buscamos acolher, cantar, tocar e compartilhar experiências musicais. Aos poucos fomos criando pequenos projetos que continuam no trajeto de desenvolver autonomia das crianças, estimulando iniciativas que partissem delas. Apresento aqui três realizações pontuais:

²⁷ Canal Oficial YT Lar das Crianças:

https://www.youtube.com/channel/UCuJQi1OUZJYK2iOOD_lxPGg. Acesso em 30/09/2022

²⁸ Acesso em 02/10/2022.

Para o Sarau do Lar, as crianças deveriam enviar um vídeo realizando qualquer tipo de manifestação artística.

[LCCIP Sarau Zoom](#)

O vídeo “Andar com Fé” partiu da ideia de incluir os educadores e educadoras do Lar para ser exibido em uma Mostra Cultural ao final do semestre. Uma das crianças teve a ideia de enviar um vídeo ao autor da música, Gilberto Gil, convidando-o a participar e este aceitou prontamente.

[LCCIP Andar Com Fé - ²⁹](#)

O Podcast do Lar foi totalmente criado, planejado e executado pelas crianças³⁰:

[LCCIP Pod do Lar Episódio I](#)

²⁹ Acesso em 02/10/2022.

³⁰ Acesso em 02/10/2022.

6. Considerações Abertas

Meu percurso como educadora musical através do ensino coletivo de violão levou-me a identificar e reconhecer minha responsabilidade, que consistia em identificar as necessidades de cada grupo e de cada integrante de acordo ao objetivo de cada curso.

O contato com a obra de Martin Buber voltada à pedagogia gerou em mim uma ressonância e um reconhecimento, como se a cada leitura eu me sentisse acolhida e impelida a compartilhar o meu trabalho.

Reconhecer a consciência do pensamento dialógico buberiano foi assumir a responsabilidade dita no primeiro parágrafo, munida de ferramentas que conferem maior consistência às relações com os estudantes e com os conteúdos. E essa consistência se define pela prática constante de se voltar aos estudantes com a intenção do desenvolvimento musical, porém estabelecendo um ambiente onde os próprios estudantes sejam os protagonistas do percurso ao se olharem, se reconhecerem e se compartilharem.

É me posicionar como "Eu-Tu" com cada grupo, abrindo mão de qualquer expectativa pessoal para que todos se sintam confiantes, seguros e presentes a cada encontro. É um posicionamento constante, que confere a cada encontro a possibilidade do diálogo genuíno onde todos os integrantes se abrem e tornam-se disponíveis para as relações, nem que seja por um instante. É essa a intenção buberiana.

A constante "intenção" buberiana, que confere a assimetria na relação educador/estudante e o controle pessoal do educador para não ser nem um educador jardineiro, que prepara todo o terreno para os estudantes, nem o educador escultor, que molda o aluno segundo a sua visão, garante que o processo de aprendizagem seja proveitoso para todas e todos de acordo à individualidade de cada um.

Seguir os seis passos apresentados em "O caminho do homem" é uma experiência de autoaprimoramento musical quando permanecemos no âmbito da música e de autoconhecimento pessoal quando vamos para além dela. Os passos são dados simultaneamente num fluxo contínuo de olhar para si, se fortalecer, dar espaço para o outro e se renovar como educador. Voltar ao início de um processo sempre que uma turma nova inicia é um recomeço para o educador, que tem a oportunidade de reler o seu posicionamento em relação aos novos estudantes e à música.

Com essa prática, olhar e identificar as necessidades de cada grupo e de seus integrantes torna-se mais natural e espontâneo, pois estar em sala de aula é estar aprimorando as relações com outros, seus semelhantes.

E finalmente, o conceito de comunidade e de educação para comunidade vem para apontar a atuação do educador: educar para a comunidade, que se torna uma partir das suas diferenças. Reconhecer o que temos em comum como elo, somar as diferenças como complementares e assim definir a identidade de cada grupo.

Reconhecer minha forma de trabalhar gerou a ideia de compartilhar algumas estratégias usadas em aulas com a intenção de apresentar possíveis fluxos e potências intrínsecas às práticas. O educador prepara cada aula, mas deixa fluir como se não estivesse ensinando, Como se os conteúdos ficassem flutuando à sua frente e fossem acessados na medida dos estímulos vindos dos estudantes.

O educador dialógico tem a responsabilidade de propiciar um ambiente de aprendizagem que estimule os estudantes a se reconhecerem e atuarem a partir de si mesmos, de sua própria bagagem. Para isso, ele mesmo deve estar presente a partir de si, com suas virtudes e limitações de forma verdadeira e espontânea. Dessa forma os estudantes, ao perceberem sua espontaneidade, agirão da mesma forma, com espontaneidade e presença.

Atuando de forma consciente na dinâmica dos reinos Eu-Isso e Eu-Tu (como possibilidade), o educador compartilha os conteúdos, se posiciona e também se retira, ou seja, dá espaço para que os estudantes atuem como protagonistas e assumam a responsabilidade pelo seu próprio trajeto pessoal e musical.

Ao compartilhar conteúdos a partir de si, o educador fica atento às reações de cada estudante, cada contribuição e cada gesto, identificando assim suas necessidades, respondendo com atividades práticas coletivas que contemplem a todos enquanto indivíduos únicos pertencentes a um grupo.

A heterogeneidade de cada grupo define a unicidade de cada grupo e exige do educador o olhar atento no desenvolvimento de atividades específicas para cada grupo. E os estudantes, de forma dinâmica e processual, ao assumirem a responsabilidade por sua trajetória, assumem também sua responsabilidade como integrante do grupo e percebem o processo, entendendo que não há um ponto de chegada e sim uma constante ressignificação do processo, do presente.

O período pandêmico demandou uma capacidade de renovação quase que instantânea na busca de manter as atividades. Despertou dúvidas sobre a possibilidade de educar para a comunidade no sentido buberiano. Apesar de todo esforço de renovação e adaptação para o novo modo, todos os grupos foram prejudicados com a não possibilidade de ocupar o mesmo espaço e, por não haver o contato físico presencial.

A pandemia pôs em risco a presente pesquisa pois o isolamento físico, o não compartilhar do mesmo espaço, não ouvir o outro ao mesmo tempo em que executa seu instrumento, impediu que as relações se estabelecessem em tempo e espaço real. Sentir o "entre" das relações pessoais e musicais com mediação da tecnologia foi impossível, tornando as aulas coletivas em aulas individuais em grupo. O paradoxo foi que toda a parte coletiva do processo aconteceu a partir do individual e mediado por gravadores, aplicativos, apresentando um produto final, áudios e vídeos, que juntavam as pessoas apenas virtualmente.

O termo "considerações abertas" foi usado pois acredito que a presente pesquisa pode ser um ponto de partida para outras que busquem desvencilhar as relações dialógicas na educação, como aproximar Martin Buber de Paulo Freire e também abrir diálogo com educadores musicais das pedagogias abertas.

Falar do pensamento dialógico de Buber é falar das relações humanas. E trazer este pensamento para educação musical através do ensino coletivo de violão foi uma forma de explicitar a intenção em estimular que educadores estabeleçam parcerias com seus alunos e assumam a responsabilidade no despertar e prática de valores humanos através de abordagens criativas no processo de aprendizagem.

Referências Bibliográficas

ARENDDT, Hannah. *The Jewish Writings*. New York: First Paperback Edition NY, 2007.

BUBER, Martin. *The Way of Man*. London: Routledge, 2002

_____. *Encontro: Fragmentos Autobiográficos*. Ed. Vozes, 1991

_____. *Sobre Comunidade*; seleção e introdução de Marcelo Dascal e Oscar Zimmermann -São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. *Daniel: Dialogues on Realization* University Press NY 2018

_____. *Between Man and Man*, London: Kegan Paul. Trad. R. G. Smith. 211 + viii pages. Republished 2002. A collection of pieces that fills out *I and Thou* – and that has a special resonance for educators. Comprises ‘Dialogue’, 1929, ‘Education’, 1928, ‘The Question to the Single One’, 1936, ‘The Education of Character’, 1939, and ‘What is Man?’ 1938. New edition 2002 – published by Routledge

_____. *EU e TU*. Trad. Newton Von Zuben. São Paulo: Cortez e Moraes, 2 ed. rev., 1979.

_____. *Do diálogo e do Dialógico*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2014

_____. Da Função Educadora. *Reflexão Revista quadrimestral do Instituto Filosofia*. Campinas: PUCAMP. num 23, pg. 5-23, Maio/Agosto 1982.

_____. *O Caminho do Homem: Segundo o Pensamento Chassídico*. Trad. Claudia Abeling. São Paulo: É Realizações, 2011.

BRAZIL, Marcelo Alves. *Leitura musical para iniciantes em aulas coletivas de violão: uma visão através da Teoria da Autoeficácia* / Tese de Doutorado - UFBA.- Salvador, 2017.

BRAZIL, Marcelo Alves. *Na ponta dos dedos: estratégias para o ensino coletivo de violão*. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2021.

BRITO, Teca de Alencar; *Koellreuter educador: O humano como objetivo da educação musical*. 2 ed.- São Paulo: Peirópolis, 2011.

BRITO, Teca de Alencar. *Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação* - São Paulo: Ed. Peirópolis, 2019.

BROUWER, Leo. *Études Simples (Estudios Sencillos)*. (PARTITURA) Paris: Max Eschig, 1972.

COSTA, Rogério Luis Moraes. *Música Errante: o jogo da improvisação livre*. - 1. Ed. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2016.

COSTA, Rogério Luís Moraes. *Processos de consistência e contextos na improvisação livre: aproximações preliminares*. ORFEU, Florianópolis, V.2, n.1, 2017, p. 06 -20.

COSTA, R. L. M. *A livre improvisação musical e a filosofia de Gilles Deleuze*. Per Musi, Belo Horizonte, n.26, 2012, p.60-66

CROMBERG, Mônica. *A Crisálida da Filosofia: a Obra Eu e Tu de Martin Buber*. São Paulo: Humanitas, 2005.

CRUVINEL, Flávia Maria. Apresentação. In: *ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL*, 1., 2004a, Goiânia. Anais... . Goiânia: UFG, 2004. p. 4. Disponível em: <https://Enecim.emac.ufg.br/up/888/o/Anais_I_ENECIM.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2017.

DANTAS, Tais; *Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: Contribuições da Pesquisa Científica*. Salvador: EDUFBA, 2007

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De Tramas e Fios: Um Ensaio Sobre Música e Educação*. 2 ed. São Paulo, Ed. Unesp. 2008

FREIDMAN, M. *Martin Buber: The Life of Dialogue*. London: Routledge. (1955, 1960, 1975, 2002)..

_____. *Encounter on the Narrow Ridge. A life of Martin Buber*, New York: Paragon House, 1993.

GLOEDEN, Edelson . *Cinco Pequenos Estudos Para Violão*. (Partitura) São Paulo: Novas Metas, 1979.

HODES, A. *Encounter with Martin Buber*, London: Allen Lane/Penguin. 1972. (Also published as *Martin Buber: An Intimate Portrait*, Viking Press, New York, 1971).

JORGENSEN, Estelle R. "Music Education as Community." *Journal of Aesthetic Education*. Chicago: University of Illinois Press, vol. 29, no. 3, 1995, pp. 71–84.

KRAMER, Kenneth Paul, 1941– *Learning through dialogue : the relevance of Martin Buber's classroom*. Lanham: Rowman & Littlefield Education Inc. 2013

_____. *Martin Buber's Spirituality*. Rowman & Littlefield Publishers. Edição do Kindle, 2011.

MACHADO, André Campos. *A improvisação livre como metodologia de iniciação ao instrumento: uma proposta de iniciação (coletiva) aos instrumentos de cordas dedilhadas*. Tese de Doutorado. São Paulo: ECA-USP, 2014.

MORGAN, W. John; GUILHERME, Alexandre. Refletindo sobre o Papel do Professor: Buber, Freire e Gur-Ze'êv. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 798 43, n. 3, p. 783-798, jul./set. 2018.

_____. *Buber and Education: dialogue as conflict resolution*. London: Routledge, 2013a.

NAZARIO, L., MANNIS, J. *Entre explorações e invenções: vislumbrando um modelo referencial para o desenvolvimento criativo em ambientes de ensino coletivo*. **REVISTA DA ABEM**, 22, jul. 2014. Disponível em: <[Entre explorações e invenções: vislumbrando um modelo referencial para o desenvolvimento criativo em ambientes de ensino coletivo | Nazario | REVISTA DA ABEM](#)>

PENA, Alexandra Coelho; NUNES, Maria Fernanda Rezende; KRAMER, Sonia. *Formação humana, visão de mundo, diálogo e educação: a atualidade de Paulo Freire e Martin Buber*. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 34, e172870, 2018.

PENA, Alexandra Coelho. *Diálogo, alteridade e agir ético na educação: : um encontro entre Martin Buber, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire*. *Educação E Filosofia*, 31(62), 751–781. 2017 <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n62a2017-p751a781>

POLEMAN, Alejandro. *La Clase de Instrumento: un espacio para la producción de sentido*. Facultad de Bellas Artes: Clang, no 3, p.65-71, 2011 <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/49599>

QUINDAG, Susan. Music in the “I and Thou” World: Exploring Martin Buber in Music Education. Grécia: *Anais do ISME International*, 2021

SÃO MARCOS, MANOEL. *Iniciação Violonística*. Irmãos Vitale s/d

SANTIAGO, Maria Bethânia de Oliveira. *Diálogo e educação: o pensamento pedagógico em Martin Buber*. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4043> Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco. 2008.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo, Ed. Unesp. 1991.

TUNES, Elizabeth, TACCA, Maria Carmen V. R. e BARTHOLO JÚNIOR, Roberto dos Santos. *O professor e o ato de ensinar*. *Cadernos de Pesquisa* [online]. 2005, v. 35, n. 126 pp. 689-698. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300008>

WHALE, Mark. *Teaching and Our "Deepest Motivations": Beginning with "I-Thou"*. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, v11 n2 p79-95 Sep 2012