

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
INSTITUTO DE ARTES**

**CAMILA VALIENGO**

**DIÁLOGO, PROTAGONISMO E CRIATIVIDADE: A COCRIAÇÃO NA  
APRENDIZAGEM MUSICAL**

**SÃO PAULO  
2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
INSTITUTO DE ARTES**

**CAMILA VALIENGO**

**DIÁLOGO, PROTAGONISMO E CRIATIVIDADE: A COCRIAÇÃO NA  
APRENDIZAGEM MUSICAL**

Tese apresentada como requisito à  
obtenção do título de Doutora no Curso  
de Pós-Graduação em Música da  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de  
Mesquita Filho”.

Orientadora: Profa. Livre Docente Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

**SÃO PAULO  
2017**

## FICHA CATALOGRÁFICA

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

V172d Valiengo, Camila, 1979-

Diálogo, protagonismo e criatividade: a cocriação na aprendizagem musical / Camila Valiengo. - São Paulo, 2017.  
190 f. : il.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada.  
Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Musica -- Instrução e estudo. 2. Música e crianças.  
3. Criatividade. I. Fonterrada, Marisa Trench de Oliveira.  
II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 780.7

*Para Lyra e Cassiano, com todo meu amor!*

## AGRADECIMENTOS

A todos que cooperaram, direta ou indiretamente para a realização deste trabalho, e inspiraram, orientaram ou compartilharam esse caminho, tornando-o possível.

Ao Pai Céu e à Mãe Terra pelo ânimo e proteção em todas as “viagens”.

À professora Dra. Marisa T. de O. Fonterrada, orientadora deste processo, pelos exemplos de garra e competência, além do acompanhamento atento e cuidadoso em todos os passos.

Às crianças, professores e funcionários da Escola Municipal de Iniciação Artística pela oportunidade de acompanhar seus processos pedagógico e acima de tudo pelas inspirações que movimentaram este trabalho.

À CAPES pela bolsa de incentivo à pesquisa.

Aos professores Paulo Castanha, Margarete Arroyo, Marisa Fonterrada, Consiglia Latorre e Teca Alencar de Brito por aulas inspiradoras que movimentaram minhas escolhas.

Ao prof. Dr. Fabio Miguel pelas orientações iniciais e pelo exemplo de competência.

Aos profissionais da Secretaria de Pós Graduação da UNESP, sempre solícitos e prestativos.

Ao prof. Dr. Carlos Kater e à prof. Dra. Ilza Joly pelas valiosas contribuições na qualificação, além do carinho especial.

Às professoras Dras. Ana Cristina, Francine, Ilza e Leila pela banca especial que compuseram.

À prof. Dra. Elieuzza Lima, por tantas contribuições e pelos exemplos de competência e amizade.

Aos queridos integrantes do GEPEM, companheiros de criações e recriações da Educação Musical

Aos meus queridos pais João e Arlene, pelo amor expresso em todos os suportes que oferecem para minhas aventuras.

À Amanda irmã, amiga, parceira, luz da vida toda, sem a qual não seria possível sentir e saber o que é realmente a cocriação, a educação, o amor fraterno. Minha eterna gratidão por todas as experiências indescritíveis, pelos diálogos, pelas “terapias”, pelas ajudas, pelos exemplos de profissionalismo, de amizade, e de sabedoria!

À Mo, irmã-mãe, que estando presente desde minha infância com seus cuidados, colocou-me nos caminhos da leitura e possibilitou esse doutoramento ao cuidar da Lyra, minha filhinha, com tanto amor e carinho, deixando meu coração em paz.

Ao Cassiano, meu amor companheiro, que estando sempre junto é a força e a alegria de todas as horas.

À Nete e à Mema, mães do coração que estão sempre possibilitando o exercício do meu amor.

À Lyra, filha amada, que transforma cada segundo da minha existência e permite que as experiências sejam a expressão do amor, que a vida e a música sejam unidas às mais lindas expressões.

À Mônica, Pati e Dani, irmãs com quem conto como parte de mim mesma.

À Bruna e ao Rafa por tanto amor!

À Sandra, pelas idas e vindas, pelo alto astral, pelos carinhos e corridas.

À minha amiga Telma, companheira de estudos, de artes, de criações, em todas as fases da vida, sem a qual não teria me aventurado por tantos caminhos musicais. Gratidão pela Força, pela Garra e pela Determinação!

Ao Marcos Nunes, sempre presente, sempre amigo, por seus suportes e talentos!

À Claudia querida que por meio do Jin Shin Jyutsu arruma uma desculpa para expressar tantos cuidados e amor. Gratidão por cuidar de todos nós!

À Deise pelos sorrisos que abrem os caminhos acolhedores da amizade, sempre presente e fundamental.

À Silvinha por pintar pontes, por trazer vida...

Ao Calebe pelos socorros...

À Tati e à Maria pelos exemplos, pela amizade, pelas cinco maravilhas que amo – Sofia, Lucca, Ana, Luisa, Antonia!

À Wasti pelas afinidades, delicadezas, inspirações e ajudas.

Ao Didi por ser um leonino amado e competente (muito obrigada pelos suportes técnicos!)

Ao Luiz Marcelo, pelas ajudas, leituras, amizade!

Ao Lucas Sakai pelas edições cuidadosas dos vídeos e por sua paciência.

Ao Samuel pelas fotos...

Às educadoras Teca Alencar de Brito e à Shirlei Escobar Tudissaki pelos depoimentos iniciais.

Aos queridos ex alunos e seus familiares que ocupam um lugar rizomático dentro do meu amor. Minha eterna gratidão à cada um!

## RESUMO

Esta tese tem como temática central a discussão a respeito da aprendizagem na Educação Musical pelas crianças, de maneira que possam mostrar-se como protagonistas, criativas e dialógicas. Para estabelecer esse sentido, partiu-se da metáfora de uma “viagem”, utilizando como Metodologia o conceito de Cartografia, baseado no pensamento rizomático de Deleuze e Guattari. Essa viagem, portanto, tem como objetivo principal compreender a cocriação no processo de aprendizagem musical entre crianças e professores, e deu-se na EMIA – *Escola Municipal de Iniciação Artística*, em São Paulo. São “coordenadas” deste caminho as premissas teóricas de várias áreas do conhecimento: Educação (Freire e Rinaldi); Educação Musical (Koellreutter, Gainza, Schaffer, Fonterrada, Kater, Brito), Psicologia (teoria histórico-cultural de Vigotsky); Sociologia da Infância (Sarmiento) e Filosofia (Larrosa, Gallo, Deleuze e Guattari). As análises de dados gerados pelas observações foram estabelecidas como “atalhos” para chegar a reflexões acerca da cocriação, e as “estalagens” são derivadas das rodas de conversa. Esses encontros culminam em um “rio fértil” que cruza o caminho (a discussão sobre as experiências e a cocriação), e permite reconhecer processos inventivos e de produção de subjetividades que levam a compreender a importância da cocriação entre crianças e professores no processo de aprendizagem musical, ao compor uma comunidade participativa. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: observação, entrevistas, registro em diário de bordo, fotos, filmagens e rodas de conversas com as turmas observadas. Como considerações finais destacam-se: a concepção de criança como um sujeito capaz, criativo e cocriador do seu processo de aprendizagem; a influência do professor e das famílias na educação; as experiências vivenciadas no parque e nas brincadeiras, como propulsoras de novos aprendizados; a possibilidade de troca de instrumentos e de linguagens, de escolhas, de participação, de diálogo e de protagonismo como elementos fundamentais no processo de cocriação das crianças, apontando para a necessidade de, na atualidade, caminhar por caminhos em que a criança seja valorizada em suas potencialidades, e considerada sujeito de seu próprio aprendizado.

**Palavras-chave:** Educação Musical; Protagonismo; Diálogo; Criatividade; Cocriação.



## **ABSTRACT**

This thesis has as main theme the discussion about learning in musical education by children, in a way they can be considered protagonists, creative and dialogical. In order to establish this direction, the metaphor of a voyage was adopted, using as methodology the concept of cartography, based on rizomatic thinking of Deleuze and Guattari. This journey, therefore, has as its central goal to comprehend cocreation in the learning process enclosing children and teachers and too place at EMIA (Municipal School of Artistic Initiation). “Coordinates” of this drive are theoretical premises of various knowledge areas: education (Freire and Rinaldi); musical education (Koellreutter, Gainza, Schaffer, Fonterrada, Kater, Brito) psychology (Vigotsky’s historic-cultural theory); childhood sociology (Sarmiento) and philosophy (Larrosa, Gallo, Deleuze e Guattari). Analysis of data generated by observations were operated as “bypaths” to come closer to reflections on cocreation, and “auberges” are derived from conversation circles. This encounters culminate in a “fertile river” which crosses the drive (discussion on experiences and cocreation), and allows to recognize inventive and subjectivity processes which lead to a comprehension of the cocreation constructed by children and teachers in the process of musical education, composing a collaborative community. The methodological procedures adopted was: observation, interview with principal and pedagogical advisor, records on logbook, pictures, filmmaking and conversation circles with the two observed classes. As final considerations are emphasized: the conception of child as capable subject, creative and cocreator of its own learning process; the influence of the teacher and of the family on the education; experiences lived in park and during the children’s play as new learnings propellers; the possibility of changing musical instruments and languages, of choosing, of participation, of dialogue and of protagonism as fundamental elements in children cocreation process.

Keywords: Musical Education; Protagonism; Dialogue; Creativity, Cocreation.

*Desexplicação*

*Língua de criança é a imagem da língua primitiva.*

*Na criança fala o índio, a árvore, o vento.*

*Na criança fala o passarinho*

*O riacho por cima das pedras soletra os meninos.*

*Na criança os musgos desfalam, desfazem-se.*

*Os nomes são desnomes. Os sapos andam na rua de chapéu.*

*Os homens se vestem de folhas no mato*

*A língua das crianças contam a infância em tatibitati e gestos.*

*( Manoel de Barros)*

## LISTA DE VÍDEOS

Vídeo 1 - Introdução .....	15
Vídeo 2 – Capítulo 1.....	23
Vídeo 3 – Capítulo 2 .....	53
Vídeo 4 – Capítulo 3 .....	76
Vídeo 5 – Atalhos .....	78
Vídeo 6 – Estalagens .....	120
Vídeo 7 – Capítulo 4 .....	156
Vídeo 8 – Diálogo, Protagonismo e Criatividade: a Cocriação na Aprendizagem Musical .....	182

Cada capítulo desta tese é precedido de um vídeo. É possível acessá-los por meio do link ou do “Quick Response Code” – QR Code (código de resposta rápida), ambos indicados ao longo do texto. Para a utilização do QR code siga as indicações abaixo:

Antes de tudo: Certifique-se de que o seu celular tem conexão 3G ou 4G ativada.

- 1** - Verifique se o seu celular tem um leitor de QR nativo; se tiver, pule para o passo 3.
- 2** - Baixe um leitor de QR code conforme o seu fabricante indica.
- 3** - Abra a câmera do leitor de QR code, e posicione na direção do código e espere alguns segundos.
- 4** - Aceite a mensagem que pedirá a abertura do youtube.
- 5** - Pronto, você já pode acessar o conteúdo do código.

## LISTA DE FOTOS E QUADRO:

Foto 1	Introdução .....	15
Foto 1.2	A carta do caminhar .....	24
Foto 1.3	Cartografando .....	27
Foto 1.4	A criança como centro da investigação .....	33
Foto 1.5	Ensinar e Aprender .....	40
Foto 1.6	A construção da aprendizagem musical .....	47
Foto 2.7	Na trilha da EMIA .....	54
Quadro 1	Cronologia da EMIA .....	59
Quadro 2	Estrutura do curso regular da EMIA .....	67
Foto 2.8	Casa 1 .....	68
Foto 2.9	Casa 3 e pátio de pedra .....	68
Foto 3.10	Matéria prima: rizoma .....	77
Foto 3.11	Atalhos .....	79
Foto 3.12	A charada .....	80
Foto 3.13	Shakuhachi .....	84
Foto 3.14	Um protagonista .....	88
Foto 3.15	Recontação - entre linguagens .....	92
Foto 3.16	Os meninos .....	97
Foto 3.17	As meninas .....	98
Foto 3.18	Diálogos .....	100
Foto 3.19	Em parceria .....	101
Foto 3.20	As rainhas! .....	107
Foto 3.21	O reinado .....	108
Foto 3.22	Sons de banquinhos .....	109
Foto 3.23	Sons de garrafas .....	110
Foto 3.24	Sons de colheres .....	111
Foto 3.25	Criações .....	115
Foto 3.26	Refazendo-se no conhecido .....	121
Foto 3.27	Brincar.....	125
Foto 3.28	No parquinho.....	129
Foto 3.29	Nas relações.....	134
Foto 3.30	Uma das rodas.....	140
Foto 3.31	Perigosamente .....	141
Foto 3.32	Juntos .....	143
Foto 3.33	Escolhas .....	148
Foto 3.34	Planejando .....	152
Foto 4.35	O rio .....	157
Foto 4.36	Pescaria .....	158
Foto 37	Diálogo, Protagonismo e Criatividade: a cocriação na aprendizagem musical .....	183

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO:TRIPULAÇÃO OU PASSAGEIRA .....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO. 1 - A CARTA DO CAMINHAR: METODOLOGIA E COORDENADAS PARA A PESQUISA .....</b>	<b>24</b>
1.1 Cartografia para a carta .....	27
1.2 Coordenada 1: A criança como centro da investigação e da aprendizagem .....	33
1.3 Coordenada 2: A educação .....	40
1.4 Coordenada 3: A Educação Musical .....	47
<b>CAPÍTULO. 2 - NA TRILHA DA EMIA: A GERAÇÃO DOS DADOS .....</b>	<b>53</b>
2.1 A Escola Municipal de Iniciação Artística – EMIA ...	55
2.2 O encontro com a EMIA .....	69
<b>CAPÍTULO 3 - AVENTURAS NO RIZOMA EMIA: REFLEXÕES</b>	<b>77</b>
3.1 Atalhos .....	79
3.1.1 Atalho 1 – Protagonismo .....	79
3.1.1.1 O que é o que é? .....	80
3.1.1.2 O valor da Shakuhachi .....	83
3.1.2 Atalho 2 – Diálogo .....	91
3.1.2.1 Eu quero tocar .....	91
3.1.2. 2 Recontação em diálogo .....	94
3.1.3 Atalho 3 – Criatividade .....	106
3.1.3.1 As rainhas .....	106
3.1.3.2 Diversidade Sonora .....	109
3.2 Estalagens .....	120

3.2.1 Estalagem 1 - Roda de conversas com crianças de 8 anos: brincadeiras, espaço, tempo e relações .....	122
3.2.1.1 A atividade principal e o brincar .....	124
3.2.1.2 Relação espaço – tempo .....	128
3.2.1.3 Relações com “outros” .....	133
3.2.2 Estalagem 2 - Roda de conversas com crianças de 11/12 anos: diálogo, autonomia, respeito escolhas e liberdade .....	139
3.2.2.1 A Linguagem Musical como escolha.....	142
3.2.2.2 A escolha por um instrumento musical .	147
3.2.2.3 A escolha das vivências como construção da aula .....	151
<b>CAP. 4 – NO MEIO DO CAMINHO PASSA UM RIO: AS EXPERIÊNCIAS E A COCRIAÇÃO NA APRENDIZAGEM MUSICAL.....</b>	<b>156</b>
4.1 Experiência .....	160
4.2 Cocriação .....	170
<b>O FIM DA AVENTURA NÃO É O FIM DA CAMINHADA: CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>178</b>
<b>Referências .....</b>	<b>183</b>

## INTRODUÇÃO

### TRIPULAÇÃO OU PASSAGEIRA



*Foto intr 1: Introdução<sup>1</sup>*

Intro: <https://www.youtube.com/watch?v=7DP72G7IfTE>



---

<sup>1</sup> As fotos que precedem os links para os vídeos foram extraídas das filmagens relacionadas. Todas as imagens, sejam fotos ou vídeos, foram registradas em 2017 durante a pesquisa de campo.

Este trabalho não começa aqui. As inquietações a respeito do ensino e da aprendizagem nasceram em mim enquanto estudante de piano, com as dúvidas, as dificuldades e a contínua persistência nessa atividade. Essas inquietações colocaram-me no caminho da Educação Musical e de muitos outros questionamentos acerca desse processo.

A aventura como professora de piano e de musicalização infantil desde os quatorze anos, a busca para entender tanto a linguagem musical quanto o ser humano fizeram que esses dois fenômenos se entrecruzassem e mostraram que as relações, os processos e as vivências dessas viagens saltavam sempre além das técnicas e virtuosismos.

Cada vivência musical compartilhada com as crianças estava acompanhada, além das inquietações, da magia de estar junto, do dialogar, do envolvimento da comunidade, das famílias, do estabelecimento de pontes com os estudos de teóricos e com as práticas de colegas.

Foram passagens por escolas regulares de ensino, por escolas de música; por projetos sociais; por caminhos sempre construídos a partir da música e com a música, mas com o foco apontado para valorizar e respeitar as escolhas; os sonhos e os momentos dos estudantes.

Ao longo das experiências como educadora, as oportunidades de transitar por territórios variados da Educação Musical, por cursos, por encontros, por leituras, por criações artísticas, mostraram que as fragilidades do ensino de Música transpassam outras áreas do conhecimento. É preciso alimentar o processo da Educação Musical com atenções e cuidados que vão além do fazer musical. É preciso olhar, ouvir e sentir o que mais faz parte deste contexto.

Durante o percurso acadêmico, ao mesmo tempo que cursava as aulas regulares no Ensino Fundamental e Médio, fazia Cursos de Música com professores particulares e em instituições como a antiga ULM- Universidade Livre de Música-, hoje EMESP – Escola de Música do Estado de São Paulo, Conservatório Villa-Lobos



e Escola Municipal de Música de São Paulo, além dos vários cursos complementares de pequenas durações.

O primeiro desses cursos, que participei em 1994, ano de ingresso na ULM, referia-se a uma capacitação para dar aulas de musicalização para crianças coincidiu com uma indicação da minha professora particular de piano para dar aulas deste instrumento para uma menina de cinco anos.

Lecionar ainda adolescente, sempre como aluna de instituições de diferentes naturezas, influenciou posteriores escolhas profissionais. Ao terminar o ensino médio, fui cursar Pedagogia e me envolvi cada vez mais com a Educação Musical e com os processos de desenvolvimento humano. Assim, também, sentia muita falta dos conhecimentos da área da Educação nas instituições e em métodos voltados para o Ensino de Música.

A consciência a respeito dessa falta de conhecimento levou-me à sua busca em outras áreas. Desse modo, constatei que os avanços dos estudos a respeito de Educação, Psicologia, Sociologia e das Artes apontavam para subjetividades e sutilezas que são intrínsecas às relações pessoais. Nesse sentido, por meio dessa busca pude reconhecer a necessidade de dar atenção às relações em suas multiplicidades e de percorrer caminhos mais intensos e mais vivos nos processos de Ensino e Aprendizagem, do que apenas transmitir conhecimentos aos alunos.

A experiência com o Mestrado dentro de todo esse percurso foi um marco especial à prática docente. Com o foco nas propostas músico-pedagógicas que surgiram a partir do Século XX, e a pesquisa de campo em duas instituições de São Paulo, foi possível acompanhar com maior clareza os caminhos para a Aprendizagem Musical e descobrir como a área está organizada em função disso.

Após as profundas reflexões oriundas do Mestrado, ficou evidente que eu devia concentrar meu trabalho em uma escola – Ihu Ateliê dos Sons -, idealizada ao longo da minha trajetória como educadora, onde, além de dar aulas de musicalização e piano, coordenaria vários projetos e cursos, como os de musicalização para bebês, para crianças, para professores de música e para professores do ensino básico, e

organizar outras atividades como encontros regulares para brincadeiras, reuniões de bandas, vivências de improvisação livre, oficinas sobre temas variados, gravações com alunos e vivências com artistas e seus processos.

O Ihu – Ateliê dos Sons foi um lugar diferenciado das escolas tradicionais de música. As propostas das aulas, eventos e projetos eram construídos junto com os professores, alunos e pais, em um ambiente com espaços para que os processos individuais fossem compartilhados.

Durante todo esse período em que estive envolvida com a Educação Musical, a importância em possibilitar espaços para que os educandos tivessem uma participação ativa em suas aprendizagens cresceu e tornou-se cada vez mais central em minhas investigações, pois era visível nas práticas, que ao ser autor das próprias experiências há uma alteração no envolvimento e disponibilidade para aprender.

Em meio a essas vivências e reflexões, ingressei no Doutorado. Chegar ao doutoramento foi um presente para continuar os questionamentos, acrescido pela incursão nos processos da EMIA, instituição escolhida como parte da pesquisa, de maneira a favorecer as reflexões a respeito do processo de aprendizagem pelo viés da autoria da própria aprendizagem pelas crianças.

Ao longo desse processo de encontros e descobertas, metáforas facilitaram a apropriação da metodologia escolhida, assim como da transformação das informações, sensações e conexões na presente tese. A principal metáfora está associada às premissas metodológicas da Cartografia como demonstrado ao longo do texto, ao considerar esta pesquisa como uma viagem que percorre alguns territórios, em diferentes planos.

Assim, o território mais amplo é a Educação Musical, mas foram percorridos, também, caminhos específicos, como: a aprendizagem, a criança e seu desenvolvimento e a instituição aonde se deu a pesquisa de campo – a EMIA.

Para chegar à cocriação, considerada meta para uma Aprendizagem Musical significativa para o aprendiz, que o leve em consideração, assim como seus anseios,

contou-se com “atalhos” e “estalagens”, metáforas que facilitaram a relação entre cenas observadas, rodas de conversa e os eixos e referencial teórico que nortearam os estudos.

A tese se concretiza na metáfora do rio, formado por atributos da Educação Musical, considerados relevantes para a formação da pessoa em relação à arte que necessita de um elemento fundamental para que seja fruída: a experiência.

Nesta viagem percebo-me tanto passageira quanto tripulação. Passageira, porque se parte dessa aventura, embarcada, levada por seus caminhos e rotas, guiada pelo próprio caminho e por alguns mestres, timoneiros e capitães que pontuaram possibilidades e parâmetros. Tripulação, porque se teve a grata oportunidade de trabalhar junto a alunos e colegas em seus processos de aprendizado e de construção e expansão de perspectivas e de conhecimento.

O trabalho e a aventura compõem esse caminhar. Inventar, conhecer e vivenciar possibilidades, para que o processo ensino-aprendizagem fosse construído por todos os envolvidos, incluindo-se as crianças como protagonistas foram ações importantes e imprescindíveis na presente pesquisa.

Essas experiências ecoaram durante todo o tempo de desenvolvimento do doutoramento. O referencial teórico, as observações, os encontros e até os desencontros possibilitaram transitar por outras áreas do conhecimento, acrescidos às ideias da Educação Musical (BRITO, 2007; FONTEERRADA, 2005 ; GAINZA, 1998; KATER, 1997; KOELLREUTTER, 1990; SCHAFER, 2011).

As premissas da Teoria Histórico Cultural (VIGOTSKY, 1995; 1996; 1998; 2001), da Educação Dialógica (FREIRE, 2011; 2016), da Sociologia da Infância (SARMENTO, 1997; 2005; 2016) e da Cartografia (DELEUZE E GUATTARI, 1995), ampliaram as possibilidades de proposição de uma Educação Musical sensível às nuances do processo de aprender e viver a Linguagem Musical.

As questões formuladas são maneiras de contribuir para as reflexões acerca da problemática desta pesquisa: como proporcionar um ensino de música – via de regra tão carregado de tecnicismo, distanciamentos do fazer artístico e com métodos que

se utilizam de propostas fechadas, as quais os alunos devem seguir *pari-passu* – como transformar a experiência dos processos educativos em Música em terreno fértil de vivências e descobertas consolidadas e permitir à criança ser coconstrutora de sua própria aprendizagem musical?

Inspirada pela cartografia e as ideias de Deleuze e Guattari (1995) como metodologia de pesquisa, passo a traçar um mapa dentre os muitos que poderiam vir a partir dos encontros que acompanhei na Escola Municipal de Iniciação Artística, a EMIA.

Sob influência dos mesmos autores, percorri a instituição escolhida como se adentrasse em um rizoma, metáfora criada por Deleuze e Guattari ao propor investigações com características desse tipo de reprodução botânica, em que o próprio rizoma é um mapa, um emaranhado de ramificações sem um centro, sem hierarquias, sem começo ou fim, aberto, com múltiplas entradas e direções, que se formam a partir do movimento.

Os instrumentos metodológicos, para percorrer o rizoma, foram: a observação e o registro em um diário de bordo, fotos e filmagens. Foram realizadas: uma entrevista com a diretora e com a orientadora pedagógica; e duas rodas de conversas com as crianças.

Os dados gerados foram organizados em alguns pequenos vídeos (passados por edição técnica). Tais vídeos estão em QR Code e “abrem” a introdução, os capítulos, e concluem a tese, nas Considerações Finais, com objetivo de ampliar a leitura e as possibilidades de perceber alguns sons produzidos pelas crianças no espaço da EMIA, o espaço físico e o olhar das crianças, porque há vídeos que foram feitos pelas próprias crianças durante a geração dos dados.

A participação ativa das crianças nesta pesquisa permite incluí-las também como copesquisadoras, ao passo que contribuem não só com suas experiências mas com seus pontos de vistas que apontaram caminhos para a geração de dados.

Assim, encontrei-me com essa escola, a EMIA, localizada próxima ao Metrô Conceição da cidade de São Paulo, que, abriga, há 37 anos, não só a Música, mas,

também, o Teatro, a Dança e as Artes Visuais. Essas linguagens são vivenciadas por uma comunidade de artistas educadores e crianças, em um contexto em que a diversidade é valorizada junto a propostas pedagógicas que possibilitam grande integração e diálogo entre os envolvidos no processo, como se verá nas “aventuras” narradas nesta tese.

Ter acompanhado, ainda que rapidamente, a EMIA em atividade permitiu-me estar mais próxima do objetivo de compreender a cocriação do processo de aprendizagem musical entre crianças e professores, que formam uma comunidade participativa. Isso porque,

Durante as aulas e cursos, as crianças experimentam alternativas, escolhem caminhos, criam acontecimentos e burilam modos de ser, de estar, de pensar e de fazer, em consonância com suas concepções e saberes, cultivados ao longo dos anos que aqui permanecem (CUNHA, 2016, p. 18).

O respeito ao fazer da infância é um princípio da EMIA, por isso essa Instituição foi escolhida para fazer parte desta pesquisa. Assim, o encontro com os acontecimentos dessa escola estimulou a produção desta tese, que foi construída a partir das sutilezas observadas em uma pequena parte de um grande processo que ocorre na Iniciação Artística desta instituição e colocada em reflexão com a própria Educação Musical e com os temas de “Diálogos, Processos Criativos e Protagonismo”, eixos que compõem a cocriação.

A tese está estruturada da seguinte maneira: o primeiro capítulo é uma “Carta do Caminhar” em que são descritos os meios que possibilitaram a presente cartografia, ao falar desta metodologia adotada na pesquisa e do que nomeei de “coordenadas”, a fim de introduzir não só as questões metodológicas, mas, também, contextualizar o leitor a respeito dos conceitos de criança e infância, Educação e Educação Musical, termos que fundamentam esse caminhar.

Após a Carta do Caminhar, adentro o segundo capítulo, intitulado: “Na trilha da EMIA: a geração de dados”, que apresenta a instituição escolhida, bem como as turmas que foram acompanhadas durante oito encontros, tudo a compor um emaranhado de rizomas.

Nesses rizomas, utilizo “atalhos” e “estalagens” que me levavam às reflexões acerca do Protagonismo, Diálogo e Processos Criativos, eixos norteadores de minhas buscas como professora, como pesquisadora, como pessoa.

Os “atalhos” estão ilustrados por cenas presenciadas na EMIA durante a geração de dados. As duas cenas de cada “atalho” estão narradas a partir das minhas sensações e percepções, considerando as subjetividades que permeiam todo o caminhar; as análises são tecidas junto às narrativas.

No terceiro capítulo são apresentadas duas rodas de conversa que, comparadas às “estalagens”, indicam a possibilidade de retomada das ideias ao longo da “Aventura”, fortalecem a audição da voz das crianças como cocriadoras de sua aprendizagem. Esse capítulo foi chamado *Aventuras no rizoma EMIA: reflexões*.

E, como surpresa ou presente – isso é comum nas caminhadas em terrenos férteis, cheios de vida – avistou-se uma espécie de “rio”, outra metáfora que faz parte desta escrita para registrar os meios de desfrutar a força que nutre o rizoma EMIA e toda a diversidade circundante, presente nas águas das inúmeras possibilidades da Educação Musical. Este é o quarto capítulo, *No meio do caminho passa um rio: as experiências e a cocriação na aprendizagem* em que não só o conceito de experiência é abordado, como sua importância para a cocriação da aprendizagem musical.

Para concluir esta pesquisa, fez-se necessário traçar as Considerações Finais, porém, *O fim da aventura não é o fim da caminhada*, pois, assim como os rizomas, que não têm fim, são as reflexões e as aventuras pelos territórios da Educação Musical e da constante criação nos processos de aprendizagem.

## CAPÍTULO 1

### A CARTA DO CAMINHAR: METODOLOGIA E COORDENADAS PARA A PESQUISA



*Foto1. 2: A carta do caminhar*

Vídeo 1.2: <https://www.youtube.com/watch?v=iZh3he3RL2U>



A Carta do Caminhar é construída junto com o caminhar. O caminho é vasto, rico em detalhes, em sons, em pensares. Rico em vida. Em verdade, não é um caminho, são muitos...

Esta Carta é a respeito de um deles, o caminho da criança estudante de música, cheio de atalhos, bifurcações, incrementos e tropeços. É uma Carta de Navegação, uma Carta de Ação, de ações. Um Mapa traçado durante essa jornada.

Aqui o caminho dos pés percorre um Parque Municipal de São Paulo. O caminho das ideias transita entre teorias, sensações, pensares e devires. A atenção para as crianças estudantes, como revela o vídeo que abre este capítulo, foi realizado por uma criança, estudante da EMIA, que registrava por uma filmagem, o que escolheu como predileção, nesta instituição: O Brincar, as Relações, o Espaço, a Liberdade.

Criar um Mapa à medida que se percorre o caminho, é uma aventura desafiante. Como nas viagens de circunavegação e nas viagens de exploração de lugares inóspitos, os objetivos são, ao mesmo tempo, descobrir e mapear. Assim busquei nesta pesquisa trilhar um caminho no qual a criança é um dos protagonistas principais.

Nas expedições de exploração há sempre um destino, uma meta, um lugar ao qual se quer chegar. Esta exploração tem um destino diferente, pois se uma rota é um guia para sair de um ponto “A” e chegar a um ponto “B”, a busca por traçar o caminho da criança como estudante de música pode ser considerada o ponto “A”, mas não existe um ponto “B” pré-definido, encontrável ou marcado com um “X”.

O ponto “B”, ou, melhor dizendo, os múltiplos pontos “B” são o próprio caminho; seus obstáculos; suas gerações de significado; suas surpresas; suas soluções; suas dúvidas.

O destino tem, como seu astrolábio, o seguinte questionamento: “Como a criança pode ser cocriadora de sua própria aprendizagem musical?” E a meta não será responder a esta pergunta, mas perceber possibilidades dentro desta problemática.



A escolha deste caminho possibilita encontros, não só com o fazer musical, mas, principalmente, com as relações desse processo. É colocar o foco no processo que está em constante movimento, como se este nos desse uma carona. Saltamos bem antes do fim, fim que não há.

Assim, essa viagem assemelha-se ao método da Cartografia, “que tem como desafio desenvolver práticas de acompanhamento de processos inventivos e de produção de subjetividades” (BARROS e KASTRUP, 2015, p. 56).

Dentro, então, das *pistas da Cartografia*, há a proposta de olhar para processos, em um movimento que é coletivo. É imediatamente identificada à coletividade que se faz presente em diversos planos, pelos textos que povoam e instigam as buscas, as inquietações e aventuras; a coletividade das discussões com meus pares que possibilitam a organização do pensamento – professores que vão alimentando o caminhar dentro das salas de aulas, orientações, almoços e dos espaços mais inusitados.

## 1.1 CARTOGRAFIA PARA A CARTA



*Foto 1.3: Cartografando*

A Cartografia é definida pelo Dicionário *Priberam* (online) como “Arte de traçar mapas geográficos ou topográficos”. A partir desta definição é possível estabelecer relações com a ideia de Cartografia apontada Deleuze e Guattari (1995). Se Cartografia é a Arte de traçar mapas, pode-se pensá-la como delineações convencionais, convencionadas. Um mapa é uma representação metrificada, em

escala, que visa ser a mais precisa possível. Nesse sentido, um mapa é pontuado pela fidelidade, ou ao menos pela sua busca.

Quem usa um mapa busca se orientar, saber o lugar onde está ou para onde e como ir. Há uma grande série de modernos aplicativos e serviços que são, fundamentalmente, mapas, que, ou mostram locações, ou fornecem meios claros e eficientes de localização e de trânsito.

Recuperando a definição de mapa dada anteriormente, em que a Cartografia é definida como relacionada a mapas geográficos e topográficos, a “Geografia”, ou “escrita da Terra”, é a própria “descrição da Terra”, com o detalhamento de seus atributos, desde os biológicos até os sociais. Mais uma vez, portanto, assoma a ideia de uma precisão designativa, de um “determinar as partes constituintes” e suas ligações, com uma clara função elucidativa.

A Topografia, definida como “descrição exata e minuciosa de um lugar”, também é emblemática deste sentido. Exata, não dá margem a erro. Minuciosa, não se esquece dos detalhes. Estamos no terreno das precisões, como Fernando Pessoa queria delimitar em seu famoso verso tão mal compreendido e intraduzível: “Navegar é preciso, viver não é preciso”.

Mas, como em tudo que é humano, o inacabado se intromete. “Viver não é preciso”. O mesmo dicionário define topografia, em sua segunda acepção, como “arte de representar no papel a configuração de um terreno com todos os acidentes que tem à superfície”.

Com a mesma técnica de consulta ao dicionário, de busca por precisão, encontram-se as definições para “acidente”: “casualidade”, “acontecimento imprevisto”, “irregularidade do terreno, quebra, ondulação”. No aparato maior das precisões, há espaço para a dobra, para a reentrância, para o enviesado. Um mapa, então, carrega em si o convite para o não mapeado, na forma de uma ligação entre si, geradora de profundos significados. Um mapa pode conter em sua natureza e em sua normatização o espaço para o relacional, para o obtuso, para o complementar, para o inesperado. Muito contundente e muito inteligente enquanto proposta.

Assim, tanto a Educação Musical como esta viagem feita pela pesquisa cartográfica são pensadas como em um processo não linear, não apenas um caminho de pedras de um ponto A para um ponto B, ou como um caminho de miolos de pão, com a possibilidade de descaminhos nele contida. É preciso, além disso, que outras trilhas de outras histórias e de outras vivências sejam contempladas, que nos interstícios deixados pela ausência dos miolos de pão seja possível a integração de trilhas afluentes e de trilhas derivadas dos próprios espaços em branco, elas próprias dotadas de outros nós de interação.

Se é necessário falar em nós, é impossível não lembrar que um trabalho que se debruce sobre o tema da Educação Musical para crianças, necessariamente, passa pelas orientações cognitivas e simbólicas típicas de uma determinada época.

É preciso considerar que as novas gerações costumam fazer associações não hierárquicas e imprevistas, já que a vida contemporânea está organizada a partir de rápidas transformações, em estruturas semelhantes a redes horizontais, que se apresentam em inúmeras realidades em que as crianças estão inseridas.

Como exemplos, o computador e a web proporcionam conviver com linguagens e signos, fazem sobrepor significações, funcionam no entrecruzar de caminhos e interações. Nas máquinas e no mundo digital, pouco se pode falar em hierarquia, semelhante à Metodologia escolhida: a Cartografia.

Assim, a Cartografia é uma proposta metodológica para que o pesquisador esteja aberto às subjetividades cotidianas, aos processos, às relações e permite um mergulho nos movimentos da vida que estão além das hierarquias, das separações, das situações de poder e competição. Ela se consolida nas experiências. “Cartografar é perceber as coisas através da experiência, do deixar vir e trazer isso à Arte de maneira poética” (MOURA, 2012, p.3).

Conhecimento e artes dialogam por meio das experiências. Para considerar as realidades da época atual, das propostas contemporâneas da Educação Musical, das ciências, das subjetividades, enfim, é preciso escolher um caminho metodológico que considere tudo isso.

A cartografia se adéqua ao momento e às novas condições cognitivas e simbólicas geradas pelas intervenções e, além de propiciar condições para este novo quadro de aprendizado e interação, valoriza os interventores como protagonistas, pois suas ações se tornam orientações para o trabalho coletivo. O saber e a percepção individual se tornam públicos e a construção coletiva do conhecimento, torna real, factível, materializada.

Desse modo, se “O trabalho de cartógrafo exige do pesquisador, antes que definições técnicas, uma experimentação na própria duração” (MOURA, 2012, p.4), exige também dele a abertura e a recepção de intervenções na medida em que acontecem, deixando de lado a autoria e a autoridade, em nome de um processo maior e mais profundo, de interação e de construção de subjetividades e de cognições, ao mesmo tempo, individuais e coletivas.

Envolvida pelas *pistas da cartografia*, deparei-me com a proposta de olhar para processos em um movimento que é coletivo. E, imediatamente, identifiquei a coletividade que se fez presente em diversos planos: pelos textos que povoam e instigam as buscas, as inquietações e aventuras; a coletividade das discussões com meus pares que possibilitam a organização do pensamento – professores colegas que vão alimentando o caminhar dentro das salas de aulas, alunos, amigos e moradores do território da Educação Musical; a busca de um rigor que não me prende a regras previstas e pré-determinadas, mas me estimula a construir diálogos criativos com rizomas<sup>2</sup> da Educação Musical.

---

<sup>2</sup> A ideia de rizoma é uma metáfora com uma forma de reprodução vegetal. É utilizada por Deleuze e Guattari contrapondo a essa ideia outra metáfora, a arbórea.

O rigor da investigação cartográfica reside na irredutível atenção aos movimentos da subjetividade e da paisagem existencial, suas pontas de presente, seus fios soltos, suas linhas de fuga em relação à estratificação histórica (PASSOS e EIRADO, 2015, p. 203).

Assim, sou conduzida pela atenção proposta pela Cartografia, que abre espaços para sentir os processos suscitados no emaranhado de rizomas que crescem e formam as paisagens por onde se circula e que espelham o macro no micro.

A ideia de cartografar conta com pistas que propõem uma atitude de abertura, e permite que a precisão da investigação não se faça como exatidão, mas como “compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção”(PASSOS e KASTRUP, 2015, p.10); mais próxima dos movimentos da vida.

Esta jornada em busca de mapear o processo da cocriação da aprendizagem musical, que respeite o direito da criança de assinar, também, a autoria de seu processo de construção do conhecimento musical, não seria possível por meio de uma metodologia rigorosa, dirigida por critérios fixos que viessem a hierarquizar e desconsiderar as possibilidades encontradas.

Como o próprio rizoma, a problemática deste trabalho não tem um centro delimitado, não é possível chegar ao seu início ou fim. É um sistema de atalhos e desvios, que poderiam ser percorridos das maneiras mais criativas possíveis, isto é, de infinitas formas. “O rizoma rompe, assim, com a hierarquização – tanto no aspecto do poder e da importância, quanto no aspecto das prioridades na circulação” (GALLO, 2008, p. 78).

---

“Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. (DELEUZE E GUATTARI, p. 4)”

Se navego na diversidade da Educação Musical e no respeito aos encontros e subjetividades que os diálogos, os processos criativos e o protagonismo têm, deparo-me com as ideias de Deleuze e Guattari que, em *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia* (1980), apresentaram, a partir da criação de novos conceitos na Filosofia, outro olhar para a pesquisa, voltado à diversidade e à multiplicidade de incursão em uma problemática.

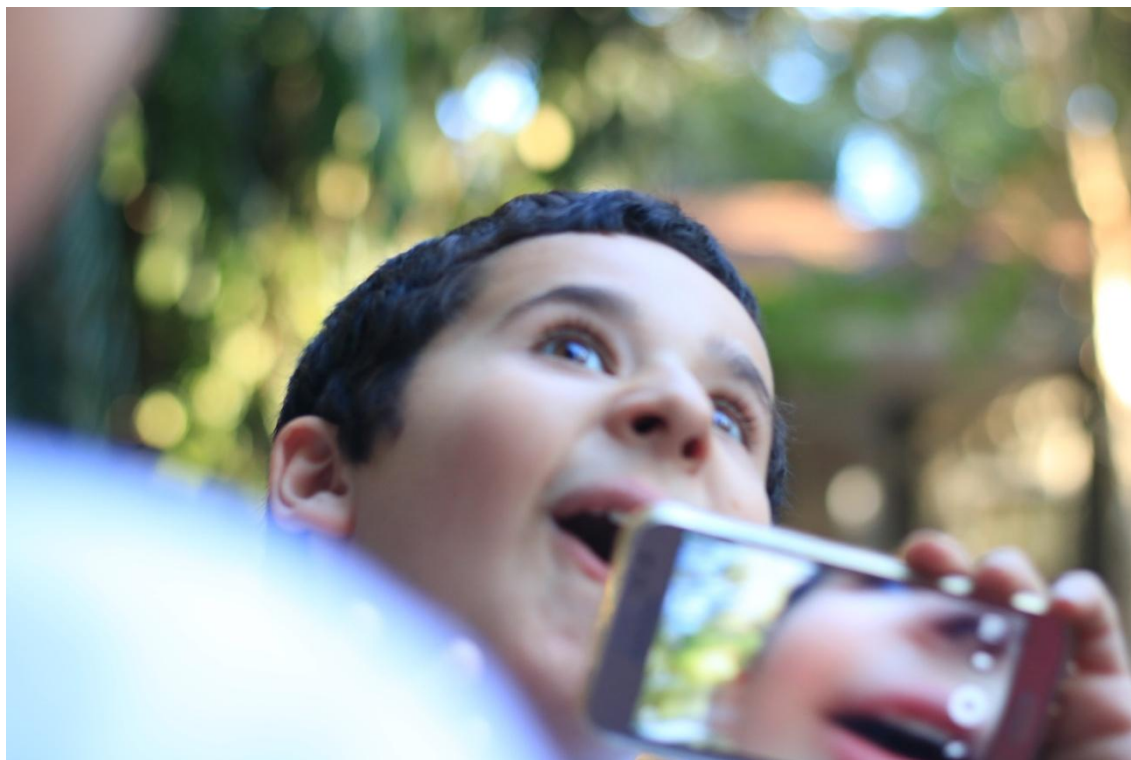
Em um sistema acêntrico, como conceber a direção metodológica? A metodologia, quando se impõe como palavra de ordem, define-se por regras previamente estabelecidas. Daí o sentido tradicional de metodologia que está impresso na própria etimologia da palavra: *metá-hódos*. Com essa direção, a pesquisa é definida como um caminho (*hódos*) predeterminado pelas metas dadas de partida. Por sua vez, a cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar o *metá-hódos* em *hódos-metá*. Essa reversão consiste numa aposta na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude. Com isso não se abre mão do rigor, mas esse é ressignificado. (KASTRUP, 2015, p. 10-11)

Com esta proposta que ampliou a atitude da pesquisadora, pode-se seguir viagem pelos rizomas afora, pelos cruzamentos entre artes, sonhos, criações, crianças e seus “outros”<sup>3</sup>, brincadeiras, lanches, sonoridades, cores... Chega-se à Escola Municipal de Iniciação Artística, a EMIA, portanto, seguindo “coordenadas” que contextualizam as percepções e o momento histórico desta aventura/pesquisa. Consideraram-se “coordenadas” as ideias a respeito do conceito de criança e infância, de educação e de Educação Musical.

---

<sup>3</sup> Aqui refiro-me ao conceito de “outros” baseado na teoria histórico cultural que diz respeito aos parceiros coetâneos, aos mais experientes, às mídias e o próprio outro de si. Esse conceito será melhor discutido na Estalagem 1.

## 1.2 - COORDENADA 1: A CRIANÇA COMO CENTRO DA INVESTIGAÇÃO E DA APRENDIZAGEM



*Foto 1.4: A criança como centro da investigação*

Ao longo do processo de doutoramento, em que os atores da Educação Musical se relacionavam com os temas estudados, muitos focos chamavam a atenção. Os educadores e suas ações, as transições entre cursos de Música, as teorias do Desenvolvimento Humano, as múltiplas relações entre as aulas de Música e as comunidades envolvidas; as propostas pedagógicas da Educação Musical; os déficits da Educação Musical em relação aos estudos e avanços da Educação de maneira geral; todos esses eixos soavam como chamados para meus estudos.

Porém, partir das crianças como centro das investigações foi a escolha. Com isso não se pretende hierarquizar a importância dos temas citados, nem, tão pouco, desconsiderá-los. São todos parte do processo de Educação Musical. Partir da



criança tem sido uma maneira de reconhecer sua força e importância no mundo, nas relações, na sociedade e, também, de exercitar os conceitos de infância e de criança, que movem esse estudo e as práticas como professora.

Se a criança não for considerada, corre-se o risco de continuar a viver as separações entre o mundo delas e o dos adultos, sem respeitar as possibilidades de caminhos que permitam a sua participação ativa como protagonistas de seus próprios processos de aprendizagem, que os tornem mais criativos e significativos.

De acordo com Demartini (2005), as pesquisas que envolvem a criança e a infância estão divididas em dois grupos de relatos orais. O primeiro é “sobre as crianças e os relatos sobre a infância; e o segundo grupo são os relatos de crianças” (DEMARTINI, 2005, p. 5). Para a autora o primeiro é o mais utilizado nas pesquisas, enquanto o segundo é um campo mais recente dentro das metodologias de pesquisa.

Demartini (2005) indica, como ponto de partida para a pesquisa com crianças, definir os conceitos de criança e infância, para, depois, investigar como as experiências são vivenciadas por elas, de maneira contextualizada.

Para Sarmiento (2005, p.371), há uma diferenciação semântica e conceitual entre criança e infância. Ele define o primeiro dos termos como designativo de um ator social pertencente a uma classe social, a um gênero. O conceito de infância está associado à categoria social.

A concepção de criança defendida nesta pesquisa foi construída a partir de Dahberg; Moss e Pence, (2003), que a vêem *coconstrutora de conhecimento, identidade e cultura*. As concepções aqui destacadas afastam-se de outras, que desconsideram sua voz e seu protagonismo.

Essas concepções contrárias à defendida nesta tese foram sintetizadas pelos autores citados, a partir de referências reconhecidas pela área da educação; Dahberg; Moss e Pence (2003) destacam o fato de tais concepções de criança, embora construídas no correr dos anos, coexistirem ainda hoje. A seguir, apresentam-se algumas destas ideias, que entendem a criança como:

- **Reprodutora de conhecimento, identidade e cultura** - nessa concepção o parceiro mais experiente é detentor de todo conhecimento que ensinará à criança, considerada uma *tabula rasa*. São enaltecidos e reproduzidos valores como: a competição, o individualismo, a importância do trabalho remunerado e do consumo. Essa concepção tem sua fonte nas ideias de John Locke, defensor de que não existem ideias inatas. Para ele, quando o indivíduo nasce, a mente é uma página em branco, uma *tabula rasa*, que a experiência de vida vai preenchendo.
- **Ser inocente** – segundo este entendimento, as qualidades do indivíduo são inatas e a sociedade é que o corrompe. O professor é o outro, que cuida para que a beleza, verdade e virtude da criança sejam preservadas. Essa concepção está embasada nas ideias de Rousseau, apresentadas no livro “Emílio”, de 1762, precursor dessas ideias. Os estudos de Froebel, Pestalozzi e Montessori partem da mesma ideia e a relacionam à natureza, inocência e fragilidade (SOUZA, 2007; DAHBERG, MOSS e PENCE, 2003). “Calcada nessa concepção naturalista-moralista, a criança é representada pela ideia de que precisa se recuperar ou ser reconstruída para a Sociedade, por meio de processos pedagógicos”. (SOUZA, 2007, p.19).
- **Ser biológico** – de acordo com essa concepção, em cada etapa do desenvolvimento, a criança será capaz de fazer algumas atividades que, em seu desenvolvimento, dependem de qualidades genéticas, e não sociais. Essa concepção surge com Piaget, que, em sua teoria, percebe a criança a partir de sua base biológica. A Medicina e a Psicologia do Desenvolvimento, baseadas nessas ideias, formulam e apresentam etapas de crescimento natural do indivíduo. Nesse sentido, a criança é vista como um ser natural, dotado de capacidades

inerentes a ele, cujo desenvolvimento é inato e biologicamente determinado.

- **Fator de suprimento do mercado de trabalho** – de acordo com este entendimento, como é preciso prover mão de obra para o trabalho, os cuidados para a formação de pessoas preparadas para essa finalidade são fundamentais. Além disso, essa concepção baseia-se na ausência das mães de seus lares, pois integram o mercado de trabalho; essa proposta tira o foco da criança, que é atendida em instituições, com o intuito de auxiliar a família e fortalecer as condições sociais e históricas do trabalho.

Para além das concepções de criança que a consideram de diferentes maneiras – simples receptora dos conhecimentos social e historicamente acumulados; *tabula rasa*; alguém que precisa amadurecer para aprender; um ser inocente; ou que deve ser preparado para o mercado de trabalho, a Sociologia da Infância confere outro lugar a ela.

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e de representações e imagens historicamente construídas sobre e por eles (SARMENTO, 2005, p. 363).

A infância é uma construção social elaborada para e pelas crianças, está contextualizada no tempo, local, na cultura e varia segundo a classe, o gênero e as condições socioeconômicas. Ao considerá-la um ser ativo, capaz, protagonista,

forte, rico de possibilidades, também, se constroem períodos mais eficazes de infância, além de se impulsionarem momentos de aprendizagem a partir de atividades cooperativas, comunicativas e de diálogos (DAHBERG; MOSS; PENCE, 2003; RINALDI, 2016b).

A imagem da criança é, acima de tudo, uma convenção cultural (e, portanto, social e política) que torna possível reconhecer nelas (ou não) certas qualidades e potenciais, e interpretar expectativas e contextos que dão valor a qualidades e potenciais ou, ao contrário, os negam. Aquilo que pensamos sobre as crianças se torna, então, um fator determinante na definição de sua identidade ética e social, de seus direitos e dos contextos educacionais que lhes são oferecidos. (RINALDI, 2016b, p. 156)

Ao adotar, nesta pesquisa, o conceito de criança como ator social de seu processo, consideram-se as inúmeras possibilidades de ações e participações dos estudantes de Música, e atribui-se a eles espaço ativo, também, no caminho metodológico a ser percorrido, para entender e considerar suas percepções a respeito de suas ações, protagonistas ou não.

Segundo Sarmiento e Pinto (1997), as metodologias utilizadas em convergência com essa concepção devem ter como principal foco a voz das crianças, a expressão de sua ação e a reflexão a partir dos dados assim obtidos.

A construção dos direitos participativos da criança nos seus contextos de ação constitui um ponto nodal da afirmação do reconhecimento da sua competência social. Nesse sentido, ouvir a voz das crianças no interior das instituições não constitui apenas um princípio metodológico da ação adulta, mas uma condição política, através da qual estabelece um diálogo intergeracional de partilha de poderes (SARMENTO, 2006, p. 3).

Definidos a abordagem e os conceitos, bem como elegendo a criança como foco desta tese, salientam-se, a seguir, instituições e teorias inspiradoras deste caminho. As escolas de Réggio Emília carregam o mesmo conceito de criança estipulado aqui e, por esse motivo, cumpriram essa função de inspiradora deste caminhar.

Essa procura pela vida e pelo EU nasce com a criança, e é por isso que falamos de uma criança competente e forte, engajada nessa busca em direção à vida, em direção aos outros, em direção às relações entre o eu e a vida. Uma criança, portanto, que não é mais considerada frágil, sofredora, incapaz; uma criança que nos pede que olhemos para ela com olhos diferentes, de modo a fortalecer seu direito de aprender e saber, de encontrar o sentido da vida e da própria vida sozinha e com os outros (RINALDI, 2016 b, p. 204).

Os estudos dos textos acerca da Reggio Emília permitiram reflexões a respeito de possíveis práticas pedagógicas que estão ocorrendo contemporaneamente e se organizam a partir da força do diálogo com as crianças, do potencial que as crianças têm para serem cocriadoras de sua aprendizagem.

Ao fazer um paralelo com a realidade de São Paulo em relação às artes, buscou-se a Escola Municipal de Iniciação Artística – a EMIA – cujo encontro será narrado ao se entrar “na trilha da EMIA”, no próximo capítulo. Esta instituição, voltada para a iniciação artística, tem a Música como uma das linguagens presentes e afirma partir do mesmo conceito de infância e criança em evidência até aqui.

Pensar a iniciação assim conecta-se a uma noção de infância que vê a criança como ela é: capaz de pensar criativamente e de dar forma ao que pensa e cria. Sendo assim, partimos do que lhe é mais presente e não do que lhe falta, priorizando a inventividade lúdica (mais próxima do modo de ser das crianças) ao treinamento mais técnico ou já intelectualizado (FRAGA, 2016, p. 23).

A partir dessas visões de criança, pressupõe-se que as práticas pedagógica e artística, que farão parte do processo de ensino e aprendizagem, sejam repletas de possibilidades, a favor de diálogos, de expressão, criatividade e autonomia para a criança.

As crianças, cuja completude desconhece fronteiras entre formas expressivas, são essencialmente relacionais, imaginativas, brincantes, criativas, abertas às descobertas, manipulações e criações, e seus modos de ser e de estar no mundo rapidamente se ligam ao modo de trabalhar dos nossos professores, os artistas (CUNHA, 2016, p. 50).

Neste sentido, ser cocriador de seu processo educacional demanda ações pedagógicas capazes de construir um ambiente em que a criatividade seja presente, bem como a autonomia, os diálogos, o respeito... uma série de práticas conscientes, de busca das potencialidades que o ser humano tem a desenvolver e das que ele já traz.

### 1.3 - COORDENADA 2: A EDUCAÇÃO



*Foto 1.5 O Ensinar e Aprender*

Adentrar o campo da Educação com cuidado e atenção é uma contribuição deste caminhar para a Educação Musical, pois muitos depoimentos de professores e alunos de Música de contextos variados demonstram processos pedagógicos ainda sustentados pela centralização do conhecimento e pela educação tecnicista, sem considerar as fases do desenvolvimento dos educandos, a relevância das relações e a importância das experiências, assuntos que são cada vez mais discutidos pela Educação e, muitas vezes, distantes das práticas da Educação Musical.

Início essa reflexão acerca do conceito de educação que norteia esta pesquisa a partir da Teoria Histórico Cultural que, nascida no campo da psicologia, tem alimentado os estudos a respeito do desenvolvimento humano e suas relações, ao afirmar que a apropriação da criança sempre ocorre, em primeiro lugar, no âmbito

social, interpessoal e, só então, vai para o âmbito interno, intrapessoal (VIGOTSKI, 1995).

Vigotski cita duas possibilidades de educação, a educação espontânea e a intencional. As duas têm a mesma orientação, pois partem do social para o pessoal, com algumas diferenças em suas especificidades.

A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando essa educação se realiza de forma espontânea, isto é, quando não há uma relação consciente (tanto de parte de quem se educa, quanto de parte de quem age como mediador) com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social (DUARTE, 1993, p.47-48).

Seja na educação espontânea ou na intencional, o aprendizado ocorre na convivência; conviver é compartilhar transformações, sejam elas internas e externas.

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convivem com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço da convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem. A educação como “sistema educacional” configura um mundo, e os educandos, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao serem educados no educar (MATURANA, 1998, p. 29).

O sistema educacional intencional configura-se de diferentes maneiras, seguindo ideologias e contextos. Gallo (2008), por exemplo, se apropria das ideias de Deleuze e faz uma transposição do que o filósofo discorre a respeito da literatura



(Literatura maior e menor) para a educação, descrevendo o que, de seu ponto de vista, seriam a educação maior e a educação menor.

A educação maior é a de grande mapas e projetos, como da legislação, em que o ensino corresponde a uma aprendizagem, da macropolítica. O que o autor nomeia como educação menor está em sintonia com os eixos de estudo que geraram a presente tese. É no modelo menor da educação que as conexões, as relações, os processos, estão em evidência, compondo a metáfora do rizoma. É o espaço das salas de aulas, da micropolítica.

A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração entre os saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. Fazer rizomas com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores. Manter os projetos abertos: “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-se, *intermezzo*” (GALLO, 2008, p. 68).

A educação, assim como a Educação Musical, pode ser concebida como um rizoma. A ideia do rizoma, já abordada anteriormente, sem centro ou bordas, com um sem fim de possibilidades, um processo sem início ou término, somado à educação, propõe uma abordagem aberta e promotora das multiplicidades.

A educação menor é uma aposta de multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades. Assim, todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza. Num rizoma, as *singularidades* desenvolvem *devires* que implicam *hecceidades*. Não há sujeitos, não há objetos, não há ações centradas em um ou outro; há projetos, acontecimentos, individualizações sem sujeito. Todo projeto é coletivo. Todo valor é coletivo. Todo fracasso também (GALLO, 2008, p. 69).

Deleuze e Guattari falam, no volume 1 de *Mil Platôs* (1995), da hecceidade como a “individuação sem sujeito”; o termo é incluído aqui para referir-se à coletivização da educação, sem se render aos mecanismos de controle.

Lembrar das relações de controle também pode ser associado às ideias de Paulo Freire, que sugere a educação como um devir, “um quefazer permanente.” E esse quefazer vem do reconhecimento da incompletude humana.

Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que *estar sendo* (FREIRE, 2016, p. 126-127).

A incompletude humana foi um pilar da concepção antropológica de Paulo Freire que, junto com os outros dois pilares, curiosidade e conectividade, permitiu traçar suas propostas de educação. Assim, para Freire (2016), a educação é um veículo para a liberdade, mas, para ser libertadora, não pode ser feita no modelo de “educação bancária”.

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas uma ato cognoscente. [...] a concepção ‘bancária’ nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica (FREIRE, 2016, p. 119).

Essa condição de educação libertadora implica posturas abertas ao diálogo, à pesquisa, à coconstrução do conhecimento. “A educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele” (FREIRE, 2016, 142-143).

Libâneo (1985) em seu livro *Democratização da escola pública* descreve tendências pedagógicas nas práticas escolares e as classifica como Liberal e Progressista, sendo a Pedagogia Liberal a “tradicional”, a “renovada progressista”, a “renovada não diretiva” e a “tecnicista”. A Pedagogia Progressista engloba a “libertadora”, a “libertária” e a “crítico-social dos conteúdos”.

Essas nomenclaturas são adotadas associadas a conceitos amplos, a partir de análises dos processos pedagógicos e podem não ter o mesmo sentido que as palavras utilizadas teriam em outros contextos. Por exemplo a terminologia Liberal não está associada com o sentido “avançado”, “democrático”, “aberto”, mas à defesa dos interesses individuais na sociedade capitalista.

É também o caso da expressão “educação tecnicista” ou “tecnicismo”, que, ao aparecer em textos da Educação Musical, bem como na presente tese, não está associado a questionamentos, ou quanto à importância da utilização de técnicas, mas, sim, a um conceito voltado aos processos de ensino e aprendizagem.

Falar de técnica como conjunto de procedimentos ligados a uma arte ou ciência é diferente de “tecnicismo” – linha de ensino com características autoritárias e não dialógicas adotada por volta de 1970, que “transformava professores e alunos em meros executores e receptores de projetos elaborados de forma autoritária e sem qualquer vínculo com o contexto social a que se destinavam” (MENEZES E SANTOS, 2001)

Não é intuito, neste trabalho, discorrer acerca de cada uma destas nomenclaturas e suas características, mas atentar para os ideais que envolvem as práticas pedagógicas e para a possibilidade da parceria na construção do conhecimento, a fim de permitir que o educando seja ativo em seu processo de

aprendizagem, não menosprezando a importância do educador. Pelo contrário, é a postura do educador que favorece esse processo.

Possibilitar que educadores e educandos estejam juntos de maneira dialógica e transformadora toma proporções não previsíveis, instauradas em múltiplas possibilidades. Um processo pedagógico calcado nesses princípios da educação não consegue prever o caminho da aprendizagem.

Pode até haver métodos para ensinar (eles pelo menos servem para tranquilizar as consciências perturbadas dos professores), mas não há métodos para aprender. O método é uma máquina de controle, mas a aprendizagem está para além de qualquer controle; a aprendizagem escapa, sempre. O aprendizado não pode ser circunscrito nos limites de uma aula, da audição de uma conferência, da leitura de um livro; ele ultrapassa todas essas fronteiras, rasga os mapas e pode instaurar múltiplas possibilidades (GALLO, 2008, p. 84-85).

Seguindo essa linha de pensamento, em que a aprendizagem é um processo de construção contínuo, a educação calcada apenas em transmissão ou reprodução do conhecimento não pode ser autêntica. A aprendizagem, embora individual, está vinculada ao “outro”, ao social.

O aprendizado não acontece por transmissão ou reprodução. É um processo de construção, no qual cada indivíduo constrói para si mesmo as razões, os “por quês”, os significados das coisas, dos outros, da natureza, dos acontecimentos, da realidade e da vida. O processo de aprendizado é certamente individual, mas, como as razões, as explicações, as interpretações e os significados dos outros nos são indispensáveis para construirmos nosso conhecimento, é também um processo de relações – um processo de construção social. Portanto, consideramos o conhecimento um processo de construção realizado pelo indivíduo na relação com os outros, um verdadeiro ato de construção (RINALDI, 2016 b, p. 226).

Lembrando que o conhecimento é parte de um contexto permeado de encontros, relações e significações, pode-se afirmar que a criança e o educador são coconstrutores da cultura, da educação e da aprendizagem (RINALDI, 2016 b, p. 28).

Assim, a educação aqui citada é um dos alimentos e combustível para sentir e refletir acerca da aventura que está por vir, como parte desta caminhada. A Educação Menor é dialógica, libertadora, construída por cada um dos envolvidos, nas relações, nas subjetividades, nas experiências coletivas que se fazem individuais e nas experiências individuais que se fazem coletivas.

#### 1.4 COORDENADA 3: A EDUCAÇÃO MUSICAL



*Foto 1.6: A construção da Aprendizagem Musical*

O movimento de ensinar e aprender música acompanha a humanidade desde tempos remotos, conforme aponta Beyer (1993, p.5) ao dizer que “os registros mais antigos da existência de aulas de música são encontrados entre os egípcios, provavelmente datados por volta dos 2500 a. C., época da V e da XI Dinastia”. Os processos da Educação Musical passaram por inúmeras modificações que acompanharam os ideais das diferentes épocas e contextos e geraram significados e valores também distintos.

Essas múltiplas possibilidades e características da Educação Musical ao longo da história não serão abordadas diretamente na presente tese, mas como foram organizadas em consonância com os ideais de homem, de música, de vida, e ganharam formas institucionalizadas semelhantes às que encontramos ainda hoje em contextos formais e não formais de ensino de música, são carregadas de propósitos que, de alguma maneira, manifestam-se no dia-a-dia e nas relações entre aprender e ensinar música.

A clareza, ou não, dos ideais de cada proposta e segmento da Educação Musical que será desenvolvida pode influenciar significativamente as relações entre ensinar e aprender, entre educadores e educandos, e entre os estudantes dessa arte. Somados à concepção de Educação Musical estão os conceitos abordados nas “coordenadas” anteriores, pois se os educadores ou instituições percebem a criança como ser frágil ou incapaz, por exemplo, dificilmente estarão afinados com uma proposta músico-pedagógica que valorize os processos criativos e a utilização das técnicas em função das necessidades dos estudantes.

Assim como na Educação, é possível agrupar as características da Educação Musical de diferentes formas. Fonterrada em seu texto *Linguagem verbal e linguagem musical* (1994) sugere uma reflexão a partir de duas correntes que se formaram na Educação Musical Brasileira: a “tradicional” – que visa o ensino pelo professor de técnicas de execução de instrumentos musicais e leituras; e a “alternativa”, em que o professor tem o papel de coordenar as ações voltadas para a exploração e manipulação de instrumentos, sem muita interferência de um professor, com ênfase na criatividade.

Segundo essa autora, as duas correntes citadas, embora divergentes quanto a conteúdos e métodos, aproximam-se da mesma concepção, pois têm a “linguagem musical” como manifestação de uma realidade pré-existente.

Após discorrer acerca das dimensões e características da linguagem e da linguagem musical, a autora aponta para o aprendizado da música, de maneira que:

O conhecimento da linguagem musical ultrapassará os aspectos puramente técnicos, e se mostrará como um processo muito mais complexo que a capacidade de utilização do instrumento. O domínio da linguagem musical será progressivamente adquirido e, à medida em que for se instaurando, ganhará maior especificidade, refinamento e precisão. Ampliará também as experiências do sujeito que a exerce, as quais embora sejam individuais e subjetivas, poderão ser compartilhadas com outros sujeitos, desde que haja também compartilhamento de códigos e critérios. (FONTERRADA, 1994, p. 42).

Assim, Fonterrada (1994, p. 42) sugere uma terceira linha de Educação Musical que favoreça uma “imersão do sujeito em um ambiente musical positivo e rico em experiências”, e possibilite a ampliação da musicalidade da pessoa, o domínio das habilidades necessárias ao fazer musical e o exercício da linguagem musical capaz de produzir transformações e expansão dos modos de ação, reação e expressão de quem a pratica.

A presente tese está em consonância com essa ideia de Educação Musical, como um processo que, calcado em experiências, possibilite ao educando estabelecer relações com os diferentes aspectos de sua vida por meio da música, e seja capaz de utilizar técnicas e argumentos em favor de interpretar, criar e ressignificar essa arte.

Essas correntes da Educação Musical são resultados de um processo histórico, conforme dito anteriormente, em que os ideais de cada época se modificavam de acordo com o contexto de cada momento. A proposta da “terceira linha” de ensino-aprendizagem musical foi possível a partir do movimento que ocorreu no século XX, que modificou o cenário que até então girava em torno do ensino de instrumentos musicais e canto e esteve alinhada ao momento histórico em que a psicologia e a pedagogia ampliaram seus estudos do desenvolvimento humano, que resultaram na primeira metade do Século, no surgimento dos Métodos Ativos, na segunda metade do Século XX.

Esses métodos tiveram grande influência no desenvolvimento da área da Educação Musical e, por isso, serão aqui tratados, ainda que brevemente, por constituírem a base sobre a qual as mais diversas ações educativas da área de Música estão fundadas.

Os Métodos Ativos em Educação Musical foram encabeçados por Dalcroze (Suíça, 6/07/1865 – 01/07/1950), educador musical suíço, que, no início do Século XX, propôs uma revolução na Educação Musical, ao desvincular o aprendizado musical do aprendizado de um instrumento musical e enfatizar a vivência corporal, a



percepção auditiva, a improvisação, propondo novas metas e objetivos para a educação musical da época.

A partir de Dalcroze, outros educadores musicais deixaram suas marcas nesse processo, ainda na primeira metade do século XX, com enfoques diferentes. Podem-se destacar, além de Dalcroze, Carl Orff (Alemanha, 1895 – 1982), Edgar Willems (Belga, radicado na Suíça, 1890 - 1978) e Zoltán Kodaly (Hungria, 1882 – 1967), entre outros.

Esses educadores criaram propostas para a Educação Musical preponderantemente direcionadas a vivências musicais e experiências corporais e sensoriais, o que justifica sua nomenclatura de “método ativo” e as diferencia do ensino anterior, centrado no campo das ideias. Dirigiam-se ao coletivo e eram, de maneira geral, baseados em elementos tradicionais da cultura popular ou erudita.

De maneira geral os métodos ativos da primeira metade do século XX enfatizam a importância do canto e movimento na aprendizagem musical e eram ainda voltados para um repertório tradicional, não considerando o conceito de música que emergia na mesma época. Maiores estudos acerca desse período e dos métodos ativos podem ser encontrados em publicações de Fonterrada (2008), Gainza (1998), Mateiro e Ilari (2011), Valiengo (2005).

Na segunda metade do século XX houve outra transformação nas características das propostas músico-pedagógicas, em que ocorreram a ampliação e atualização dos conceitos de Música e Educação. Assim, como os educadores da primeira metade do século XX, os da segunda metade continuavam a valorizar a identidade humana, mas voltados às novas tecnologias, considerando as diferenças sociais e ampliando o conceito de música. Podemos citar como exemplos os educadores George Self (Inglaterra, 1921 – 1967), John Paynter (Inglaterra, 1931 – 2010), Murray Schafer (Canadá, 1933) e J. H. Koellreutter (Alemão naturalizado brasileiro, 1915 – 2005).

As propostas eram cada vez menos lineares, com ênfase no potencial criativo dos alunos e desenvolviam um pensamento mais crítico em relação à fase anterior. Os educadores da segunda geração do século XX, também, trouxeram contribuições

ao reconhecerem e proporem relações variadas entre a música e áreas de interesses do desenvolvimento humano, além de contemplarem aspectos do comportamento humano, como o interesse pela ecologia, a consciência (como parte da aprendizagem), o diálogo, a criatividade, a integração entre as artes, e reflexões acerca do papel da arte, dos métodos e dos professores, chegando à ampliação de repertórios e das interações técnica versus expressão.

Esses aspectos da Educação Musical abordados compõem um arsenal de ferramentas para que novos olhares, ouvidos e braços sustentem as aulas de música a serem momentos voltados para o ser humano de maneira integral, que respeitem os avanços da ciência em relação ao entendimento das necessidades e possibilidades humanas, de seus potenciais criativos e ativos em seus próprios processos de aprendizagem, de descobertas e invenções artísticas. Invenções de mundos!

As propostas que nos chegam são vivências e exemplos de que é preciso caminhar, reconhecer as possibilidades de relações, investir nos processos criativos, na integração das artes, das pessoas, dos sonhos, das ações. São provas que a Educação Musical pode ser muito mais do que habitualmente se imagina.

Hoje, em pleno século XXI, contamos com as reverberações dos pensamentos dos educadores mencionados e com profissionais da Educação Musical que dão continuidade às propostas desses educadores em diferentes contextos e assim transformam o destino da Educação Musical.

As premissas referendadas nas “coordenadas” precedentes a esta completam-se em função de esclarecimentos acerca das características consideradas relevantes para que haja a cocriação da aprendizagem e contextualizem as discussões que virão nos próximos capítulos, em que são apresentados e discutidos os dados gerados na pesquisa de campo.

São, então, tomados como principais “coordenadas” para adentrar o trabalho de campo as ideias de crianças competentes, ativas e fortes, de processos pedagógicos que considerem as propostas da Educação Dialógica e Crítica e de possibilidades de uma Educação Musical que reconheça as potencialidades

humanas, bem como a linguagem musical como possibilidade de expressão e transformação das realidades, por meio de experiências que, sem desvalorizar a importância das técnicas e da história, sejam capazes de transcender a elas.

A EMIA, conforme se verá, apresenta em suas ações reflexos das propostas que possuem algumas características como: não seguir um único método; ter espaços para a criação e diálogo; integração entre as artes e outras áreas do conhecimento. Além disso, desenvolve-se a partir de projetos, cria momentos especiais, como as aulas opcionais, dirigidas ao desenvolvimento da técnica de execução de um determinado instrumento musical e ou à leitura, abre-se para outras sonoridades e materiais sonoros, entre outras características que envolvem as relações entre os envolvidos no processo de aprendizagem musical.

## Capítulo 2

### NA TRILHA DA EMIA: A GERAÇÃO DE DADOS

Nesta viagem, as coordenadas já foram apresentadas no Capítulo 1. Há, essencialmente, neste primeiro momento da cartografia, três ideais que se defende e pelos quais se trabalha: por uma concepção de criança que a coloca no centro da investigação, a vê como um ser ativo, capaz, coprodutor de cultura, de arte; por uma Educação libertária, problematizadora, dialógica e rizomática, bem como por uma Educação Musical menos linear, não tecnicista, e que tenha como foco o potencial criativo das crianças.

Toma-se, então, agora, a Trilha da Escola Municipal de Iniciação Artística. A jornada segue pelo território da Educação Musical em uma Escola, que além da Música, trabalha com outras linguagens artísticas. O vídeo de abertura deste capítulo mostra brevemente a movimentação de um dia comum na área externa, que se liga à área interna: pessoas transitando, espaços ocupados, parque, plantas, sons diversos produzidos pelos estudantes da EMIA (coletados durante as observações), as casas que abrigam a Escola, encontros, brincadeiras.

Integração, talvez, seja uma boa descrição para a Escola em questão: de linguagens, de lugares, de espaços, de sons, de propostas pedagógicas, de diferentes realidades sociais, de idades e de intenções. Assim se faz, também, a história da EMIA, brevemente apresentada neste capítulo, a qual é marcada por fazeres que foram e são significados a todo o tempo, como será abaixo discutido.



*Foto 2.7: Um protagonista na trilha da EMIA*

Vídeo 03 : <https://www.youtube.com/watch?v=y40WqeIALi>



## 2.1 A ESCOLA MUNICIPAL DE INICIAÇÃO MUSICAL – EMIA

A EMIA – Escola Municipal de Iniciação Artística – foi fundada em 1980 e hoje ocupa três casas do parque Lina e Paulo Raia, próximo ao Metrô Conceição. Está vinculada à Secretaria Municipal de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo e atualmente pertence à Coordenação de Cidadania Cultural, junto à Supervisão de Formação Cultural. É uma Instituição pública e gratuita, regulamentada pela lei n. 15.372, de 3 de maio de 2011, e conta com aproximadamente 48 artistas professores e 1819 vagas para estudantes.

A EMIA é uma escola do tipo não formal. Encerra os espaços-tempos em que ocorrem processos educativos organizados e, de algum modo, sistematizados, e dos quais participam intencionalmente professores e alunos. Somos uma escola pública pertencente à Secretaria da Cultura, não fazemos exame de seleção para novos alunos e não lhes atribuímos notas. Em vez de seriação, pensamos no percurso das crianças nessa instituição como momentos ligados aos seus modos de ser e de se relacionar com a Arte e sua aprendizagem, aos seus interesses e à aquisição de um conhecimento que vai se tornando sofisticado a cada ano passado por aqui. Interação, ludicidade, investigação, criação e aquisição de repertórios de atuação artística são conceitos definidores desses momentos [...] (CUNHA, 2016, p. 50).

Muitos detalhes formam uma estrutura diferenciada. A integração entre as linguagens, a gama de cursos e atividades oferecidos como opção às crianças, o envolvimento das famílias, o foco nos processos criativos entre outros aspectos peculiares, não comumente encontrados em Escolas de Artes.

Dentro dos princípios da EMIA, improvisar, ouvir, interpretar, experimentar, compor são propostas possíveis e igualmente importantes para as crianças vivenciarem e construir seus conhecimentos musicais em qualquer contexto” (FREIXEDAS, 2015, p.70).

Como afirma Freixedas (2015), a integração das linguagens artísticas faz parte do currículo da escola, é um de seus objetivos, o que promove uma profunda mudança em seu pensamento pedagógico, que a distancia das Escolas de Música convencionais, de foco profissionalizante, ou que colocam ênfase, somente, em aulas específicas de um instrumento musical, por exemplo.

Com cursos regulares e integrados nas áreas de artes visuais, música, dança e teatro, a EMIA atende por volta de 1000 alunos, que ingressam com idade entre 5 e 7 anos por meio de sorteio público e ali permanecem pelo período de 6 a 8 anos. Nesse espaço acolhedor, que integra três casas dentro de um parque, acontecem ainda oficinas livres para ex-alunos, pais e comunidade, engajados no dia a dia como numa grande família, seja nas reuniões pedagógicas, nas festas e mostras anuais, ou simplesmente nos valiosos momentos de convívio (RAMALHO, 2016 p. 7).

O espaço físico contribui para a realização de vivências diferenciadas, pois a Escola, pelo fato de se localizar dentro de um Parque Municipal, está sempre em relação com a diversidade circundante. A EMIA utiliza as três casas do Parque, bem como o espaço externo a elas, por exemplo, os parquinhos e o campo de pedrinhas, que abrigam os alunos em momentos diferentes, que podem ser de espera, intervalos, aulas, pesquisas, festas ou eventos.

Assim, a Escola é sempre aberta. Ao ficar em algum ponto do Parque, a observar, é possível notar, além das crianças, os adultos que as aguardam, funcionários, e pessoas que se exercitam, trabalhadores que passam por lá para descansar ou, até mesmo, almoçar, grupos de amigos, cachorros, aves variadas, vegetação... Podem ser ouvidos, também, sons intensos de aviões e do trânsito do entorno, além dos sons das aulas, que acontecem dentro ou fora das salas.

Todo esse contexto interfere na Pedagogia da EMIA, que se diferencia da maior parte das escolas de artes, também, por sua prática. Para compreensão dessa Instituição, apresenta-se, a seguir, um breve histórico da Escola, que se

baseia no texto da sobrecapa do livro *EMIA: Escola de Artes, Casa de Crianças*. FRAGA, 2016).

A partir deste histórico é possível notar que, ao longo dos anos até os dias atuais, a Escola faz um movimento de constante transformação e, ao mesmo tempo, de perseverança em seus ideais.

Nota-se, por exemplo, a oficialização de procedimentos educacionais depois de muitos anos da existência da Escola, como é o caso da aprovação da Lei no. 15.372 de 3 de maio de 2011 acerca da oficialização da estrutura da instituição (SÃO PAULO, 2011), demonstrando que as experiências antecedem as normatizações e sistematizações educacionais, num movimento que parte da necessidade interna da Instituição.

Esta se alinha a questões pedagógicas e artísticas, pois reconhece, ao mesmo tempo, a matéria prima com que trabalha (linguagens artísticas) e a importância das relações de ensino, aprendizagem e outros aspectos educacionais. Nesse processo, emergiram necessidades, como a participação das famílias, de ex-alunos, além da produção de estudos científicos e acadêmicos a respeito da EMIA, como se apresenta a seguir.

Em 1980, a EMIA nasceu como Anexo da Escola Municipal de Música, que tinha como diretora Marisa Fonterrada, que não só idealizou a estrutura física como a pedagógica da Instituição. Embora a pretensão fosse preparar alunos para futuramente ingressarem na Escola Municipal de Música, desde sua concepção, a Escola Municipal de Iniciação Artística já estava voltada à integração de Linguagens Artísticas para crianças menores que 12 anos como, aliás, seu próprio nome demonstra.

No início, a EMIA ocupava apenas a Casa 3 do Parque Lina e Paulo Raia, enquanto as outras duas Casas abrigavam a Cinemateca do Estado. Como o contrato dos primeiros professores saiu bem antes da chegada dos alunos, houve oportunidade de a então diretora, Marisa Fonterrada, construir, junto aos professores, os alicerces pedagógicos da EMIA, com reuniões e estudos semanais destinados a fortalecer o conceito de escola que estava prestes a existir.



Nessa primeira fase, a EMIA já se constituía de maneira diferenciada de escolas voltadas ao ensino predominantemente técnico de instrumentos. Os profissionais reuniam-se nos finais de semana para trocarem experiências e se conhecerem mutuamente. A forma escolhida foi a de oficinas de artes (expressão corporal, artes plásticas e música), a cada semana lideradas por um dos professores, com a presença constante da então diretora, Marisa Fonterrada e do Maestro e Educador Samuel Kerr, regente da Orquestra Jovem Municipal, que participava desses encontros semanais (FONTERRADA, informação pessoal). Começa assim a história da integração entre linguagens e entre professores, que ainda hoje trabalham em duplas ou quartetos dentro da mesma aula.

Em 1981, já atendia 400 crianças entre 5 e 12 anos, que frequentavam a escola duas vezes na semana. Em 1983, começa a História da inclusão das famílias e funcionários, por meio de oficinas abertas a esse público e, também, a ex-alunos. Tais oficinas foram extintas em 1993, o que provocou ampla mobilização das famílias, a favor de sua continuação.

Em 1985, as experiências da Escola começaram a ultrapassar o espaço da EMIA; foi quando ocorreu o Primeiro Encontro de Corais Infantis organizado pela Instituição, que se deu no MASP. No ano de 1986, iniciaram-se os cursos de formação de professores oferecidos pela EMIA.

Em 1987 foram criadas cinco coordenações: de instrumento, de musicalização, de artes plásticas, de teatro e uma específica para tratar da faixa etária de cinco e seis anos, a qual, porém, foi extinta em 1991.

Em 1993, a proposta de professores de diferentes áreas de trabalharem juntos se ampliou, passando para quartetos. No ano seguinte, os quartetos eram, inicialmente, com alunos de 7 e 8 anos; depois, estabeleceu-se que essa modalidade de organização seria oferecida a alunos de 9 e 10 anos, como é atualmente. No ano de 1994, foi criado o curso de Percepção Musical para alunos de instrumento. Quatro áreas artísticas foram, então, instituídas: Música; Artes Plásticas; Teatro e Movimento. Nesse mesmo ano, também foi criada a APEMIA – Associação de Professores da EMIA.

No ano de 1995, houve uma grande mobilização dos pais e da comunidade, com a realização de um evento chamado “Abraço na Escola”, contra a suspensão de contrato de grande parte dos professores. No mesmo ano, foi criada a APEA EMIA, – Associação de Pais e Ex-alunos da EMIA.

Em 1996, a área de Movimento passou a ser denominada Área de Dança, com a decorrente ampliação do quadro de professores. Foi, então, criado o Núcleo de Comunicação e iniciou-se o oferecimento de eventos semanais, que ocorriam aos sábados, com apresentações artísticas de alunos e professores. Esse evento denominava-se EMIA Cria e EMIA Pulsa, denominação que, em 1999, foi substituída por Espaço Cultural EMIA, que se manteve até 2008, quando deixou de existir por corte da verba destinada ao evento.

Em 1998 foi criado o Jornal da EMIA pelo Núcleo de Comunicação e lançado o primeiro CD de que participavam alunos da escola, na comemoração de 18 anos de EMIA. Em 1999, a EMIA passou a ocupar três casas do Parque. No ano seguinte, o Projeto Curricular foi concluído e a escola passou a ter um Regimento Interno.

No ano de 2001, os coordenadores de área passaram a dedicar metade da carga horária constante em seus contratos para a coordenação, o que antes não era formalmente estipulado. Em 2011, passou-se a exigir dos coordenadores dedicação da carga horária total à coordenação. Houve, também, a criação de cursos optativos de dança, teatro e artes plásticas, equivalentes ao que a área de música já oferecia, com seus cursos de instrumentos.

Em 2004, ocorreu a reforma das casas e a organização da documentação da escola. No ano seguinte (2005), foi lançado o CD Fazendo Arte. Em 2007, aconteceu o I Encontro Criança Criando Dança e, em 2008, foi criado e implementado o Programa de Iniciação Artística, bem como o ensino coletivo de cordas. Em 2010, a área de Artes Plásticas passou a ser denominada Artes Visuais e, em 2013, iniciou-se o evento “Viradinha Musical EMIA”, que ainda acontece.

Em 2016 foi criado o Conselho Consultivo da EMIA, formado por 4 integrantes do Poder Público e 3 da Sociedade Civil, que tem trabalhado ativamente para a continuação da EMIA.

## Cronologia da EMIA

- 1980 – Nascimento da Escola Municipal de Iniciação Artística
- 1982 – Primeira dupla de professoras de linguagens artísticas distintas dividem a mesma aula
- 1983 – Primeira Diretora – Ana Angélica Albano
- 1985 – Primeiro Encontro de Corais Infantis
- 1986 – Curso de formação de professores oferecido pela EMIA
- 1987 – Criadas as coordenações de áreas
- 1993 – Mobilização das famílias; Delimitação de faixa etária para entrar na Escola; Proposta de quartetos de professores juntos em aulas.
- 1995 – Grande mobilização de pais e criação da Associação de Pais e ex alunos da EMIA
- 1996 – Criação do EMIA Pulsa e EMIA Cria
- 1998 – Jornal da EMIA; primeiro CD; Festa de 18 anos da EMIA
- 1999 – EMIA passa a ocupar as três casas do Parque
- 2000 – Primeiro Regimento Interno
- 2001 – Metade do tempo para coordenadores de área
- 2002 – Criação dos grupos optativos de Dança, Teatro e Artes Plásticas
- 2005 – EMIA passa a fazer parte do Departamento de Expansão Cultural
- 2008 – EMIA como base do PIÁ; Início do ensino coletivo de cordas
- 2011 – Aprovação de lei que oficializa a estrutura da Escola
- 2013 – Primeira Viradinha Musical EMIA
- 2015 – Comemorações de 35 anos da EMIA
- 2016 – Criação do Conselho Consultivo da EMIA

*Quadro 1: Cronologia da EMIA*

Com este breve histórico ressaltam-se aspectos retratados, de alguma maneira, nesta pesquisa: a junção das diferentes linguagens, o que permite pensar em uma formação ampla e harmônica dos envolvidos, a participação ativa das famílias, as aulas concebidas como espaço de experiência, e não como simples fazer pelo fazer, as parcerias dos professores na formação de duplas e quartetos para trabalhar com as linguagens, bem como o lugar ocupado pelas crianças nas experiências.

Apesar do que foi apresentado ser a narrativa de somente alguns fatos, eles são demonstrativos de lutas das famílias, dos professores e das direções, para que seja possível a construção e aperfeiçoamento da Escola como ela foi e vem sendo pensada. O Regimento Interno e o Projeto Curricular, por exemplo, só se concretizaram como documentos da instituição em 2000, 20 anos após sua concepção e redação; Nesse caminhar, as conquistas são paulatinas e, passo a passo chega-se à efetiva implantação dessa ideia de Escola, que não está pronta, acabada, mas se constrói a cada momento. Pelos fatos narrados, observa-se uma constante preocupação pedagógica, evidenciada pelo comprometimento com o formato do currículo, e uma maneira muito específica de conceber o ensino de arte e a interação de linguagens.

Somente em 2011 a estrutura da escola foi reconhecida (Lei número. 15.372, de 3 de maio de 2011), mas, ainda assim, as mudanças de gestão e as diferentes posições políticas interferem na própria organização da escola como um todo e atingem todas as suas dimensões, tanto no que se refere aos componentes técnico-administrativos, quanto aos pedagógicos e artísticos.

*[...] então muda a gestão da Prefeitura, a cada mudança política a gente sofre junto sempre tendo que batalhar por existir dessa forma, pra ter recurso, pra manter os professores (entrevista de agosto de 2016 – Áurea)*

No ano de 2015, realizou-se a comemoração de 35 anos da EMIA, com a participação de seu coral e orquestra no Fórum Latino Americano de Educação Musical, no Rio de Janeiro, de 20 a 24 de julho, no auditório da UFRJ, durante o Fórum Internacional do FLADEM – Foro Latino-americano de Educación Musical. A comemoração contou também com outros eventos, como: a 30ª Cantoria, o Encontro de ex-funcionários e professores, com o Festival de Ex-alunos, a gravação do CD, dentre outros acontecimentos, incluindo-se a publicação do livro *EMIA, escola de artes, casa de crianças: uma experiência de 35 anos* (FRAGA, 2016).

O livro citado traz textos bastante elucidativos a respeito do que ocorre na instituição. É composto pelos seguintes artigos: *Arte e convívio em simbiose*, de Maria do Rosário Ramalho; *Apresentação*, escrito pelas artistas professoras Andréa Fraga, Berenice Almeida, Cristina Rogatko e Gisele Ramos; *Uma pequena história para iniciar uma longa história* por Nana Albano; *EMIA: escola de artes, casa de crianças* e *A identidade da EMIA: revelações a partir dos processos de ensinar e aprender arte com criança*, ambos de autoria de Sandra Cunha; *Iniciação: iniciar a vida, iniciar um percurso, iniciar a ação* e *Entre tempos e gestões: quando a cobra morde o rabo*, de Andréa Fraga; *Integração de linguagens: sobre os diversos fluxos de um rio*, de Priscilla Vilas Boas; *O artista professor: o universo do artista professor no multiuniverso chamado EMIA*, escrito por Milene Perez.

O livro traduz parte dos acontecimentos vivenciados, por meio de fotografias, relatos de alunos e demonstra nos próprios relatos, algumas das concepções que influenciam diretamente o fazer pedagógico e os modos de entender as diferentes linguagens: de criança, de educação, de aprendizagem, de arte.

Apesar de importante registro e informações a respeito da EMIA, não há nenhuma explicitação de quais são os referenciais teóricos embaixadores da Instituição, que poderia representar ainda mais a essência dos processos ocorridos na Escola. Embora os professores se preocupem em referenciar suas aulas em autores importantes da áreas pedagógica e artística, essa preocupação não se reflete no livro.

A partir de um levantamento de palavras chave, destacadas na referida publicação, ratifico a ideia da escolha da Instituição para o desenvolvimento desta pesquisa, pela diferenciação de sua postura em relação a outras instituições de ensino de artes, e, também, pelo entendimento da inter-relação entre as artes, que evidencia a valoração da interdisciplinaridade, e pelos conceitos de criança e ensino-aprendizagem que embasam as propostas de trabalho.

No cerne da sua história já era “preciso cuidados com os sonhos pois eles sempre se realizam” e da maneira como fizeram como explícito no livro “estávamos inaugurando nossa forma de fazer escola” (ALBANO, 2016, p. 10, 11). Assim, o sonho parece se concretizar, ainda que com embates políticos, sociais e econômicos, como percebido em alguns momentos observados.

A partir da escolha da EMIA como Instituição a ser observada, fiz um levantamento de outras pesquisas que, também, utilizam essa Instituição como objeto de estudo ou como referência. Na busca, realizada no Google acadêmico e na base de dissertações e teses da CAPES, há diferentes artigos (ALBANO, 2007; PERIC, 2013; DIAS, 2004; ALBANO, 2015), dissertações (ROCHA, 2011; FREIXEDAS, 2015; ALMEIDA, 2014) e teses (OLIVEIRA, 2009; FREITAS, 2013; ROCHA, 2017) com diferentes focos de pesquisa, apresentados brevemente abaixo, acerca do trabalho desenvolvido na EMIA.

As três pesquisas de mestrado localizadas foram realizadas na década de 2010. Duas delas na Universidade de São Paulo - USP (ALMEIDA, 2014; FREIXEDAS, 2015) e uma na Unicamp – Universidade Estadual de Campinas (ROCHA, 2011). As três pesquisadoras são professoras de música da instituição contemplada nesta tese e realizaram pesquisa sobre seu objeto de trabalho. As duas dissertações realizadas na USP foram orientadas pela professora Maria Teresa Alencar de Brito, e a da UNICAMP foi orientada por Ana Angélica Albano.

A pesquisa intitulada “Caminhos criativos no ensino da flauta doce” (FREIXEDAS, 2015), tem como objetivo sistematizar e analisar propostas voltadas para um ensino criativo e reflexivo de um instrumento musical. Utiliza como

referencial teórico educadores musicais como Koellreutter, Gainza, Schafer, Self e Fonterrada, e relata suas experiências como parte da pesquisa

Outra pesquisa realizada na USP foi “Processos criativos no ensino de piano” (ALMEIDA, 2014). Assim como a anterior, foi uma pesquisa qualitativa, que utilizou o relato de experiência como metodologia e visa refletir a respeito do ensino criativo de piano. Além dos mesmos educadores musicais referidos na Dissertação anterior, esta pesquisa utiliza, também, alguns pesquisadores ingleses como Burnard (2012), Craft (2011) e Jeffrey (2004) que trabalham com a questão da criatividade. No cerne deste trabalho está a descrição e o exame de quatro composições e uma improvisação, além de trazer duas entrevistas livres, realizadas com crianças alunas da EMIA, que passaram pelo processo relatado pela autora.

Rocha (2011) realizou uma dissertação com o título: “Educação Musical e experiência estética: entre encontros e possibilidades”. O foco desta pesquisa está na Educação Musical e na experiência estética, no campo da iniciação artística. No estudo é realizada uma análise do processo vivido por uma turma de alunos de oito anos, da qual a pesquisadora era professora. O referencial teórico utilizado pela autora foi a obra de Deleuze e Guattari, que discutem a experiência estética e dão sustentação ao trabalho de Rocha.

As três teses localizadas foram desenvolvidas em programas de pós-graduação da USP (OLIVEIRA, 2009; FREITAS, 2013) e UNICAMP (ROCHA, 2017). As duas realizadas na USP foram nas áreas de psicologia e música. A na Unicamp na Faculdade de Educação.

Oliveira (2009) intitulou sua tese: “As aventuras de Alice no país das maravilhas e na EMIA: Winnicot e a educação”. Tal estudo orientado pela professora Ivonise Fernandes da Motta teve como objetivo discutir as histórias como experiência cultural facilitadora do desenvolvimento infantil, a partir de uma investigação psicanalítica, com base na teoria de Winnicott, utilizada como fio condutor e na relação com a obra *As aventuras de Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carol (1865).

Rocha (2017), sob a orientação de Ana Angélica Albano, escreveu a tese com o título *Memórias de iniciação artística e a criação de si*, e “investiga a ressonância da experiência vivida na escola no decorrer da vida dos ex-alunos, a atuação da memória como dispositivo de ressignificação e a potência da iniciação artística como campo propício às práticas do *cuidado de si*” (ROCHA, 2017, p.8). A pesquisa tem uma abordagem cartográfica (Deleuze e Guattari) e utiliza a filosofia de Foucault.

Os quatro artigos localizados (ALBANO, 2007; PERIC, 2013; DIAS, 2004; ALBANO, 2015) demonstram a influência da EMIA para um repensar da Educação Artística.

Dias (2004) relata a essência do projeto de Iniciação Artística, idealizado pela EMIA e implementado nos CEUs – Centros Educacionais Unificados de São Paulo. Para o autor, tal essência está na liberdade para uma educação estética. O arte-educador exige somente que seja capaz de aprender com seu aluno aquilo que deve ensinar.

Peric (2013) analisa o diálogo entre o fazer artístico criador e a prática pedagógica. Faz um “passeio” entre suas próprias vivências e suas observações, relatando algumas vivências e como criança e artista-educador constroem suas práticas.

Desse breve levantamento, as pesquisas, concretizadas em dissertações, teses e artigos retratam aspectos vivenciados na EMIA. Grande parte dos autores são pessoas que estiveram ou estão envolvidos, como professor, aluno ou diretor na escola.

As pesquisas, realizadas nas áreas de Educação, Música e Psicologia, com referenciais da Filosofia, Psicologia e Educação Musical, ressignificam os fazeres da instituição e demonstram algumas contribuições da EMIA para a sociedade e para a formação das pessoas ali envolvidas.

No momento é possível visualizar como é o curso regular composto pelas quatro linguagens artísticas (Música, Teatro, Dança e Artes Visuais) que deve ser



frequentado pelos alunos de 5 aos 12 anos (FRAGA, 2016), como mostra o quadro a seguir:

Idade	Estrutura	Duração
5 e 6 anos	Aula ministrada por uma dupla de professores de linguagens distintas.	2h de aula, uma vez por semana
7 e 8 anos	Aula ministrada por uma dupla de professores de linguagens distintas.	3h de aula, uma vez por semana.
9 e 10 anos	Aula ministrada por um quarteto de professores de linguagens distintas.	3h 30', uma vez por semana.
11 e 12 anos	O aluno escolhe a linguagem que quer se aprofundar e tem aula com dois professores da linguagem escolhida.	3h, uma vez por semana.

*Quadro 2. Estrutura do curso regular da EMIA*

Essas aulas formam o “curso regular” da EMIA, o percurso obrigatório, mas há ainda aulas optativas para as crianças a partir de 7 anos. Podem ser de dança, teatro, artes visuais, instrumentos musicais (piano, flautas doce e transversal, violino, viola, violoncelo, guitarra, violão, cavaquinho, percussão e bateria), orquestra e corais. A escola oferece, também, oficinas abertas à comunidade. “Dentro dessa conformação, uma criança pode frequentar a EMIA de um a cinco dias por semana e traçar seu próprio caminho nesta cartografia, criando, assim, sua história pessoal de iniciação à arte” (FRAGA, 2016, p. 14).

O meu encontro com a EMIA possibilitou essa incursão no território da Educação Musical, porém, foi diferente da maioria dos pesquisadores citados acima, pois fui uma pesquisadora com um olhar de fora (uma vez que não estive envolvida, anteriormente, com a instituição).



Foto 2.8: Casa 1

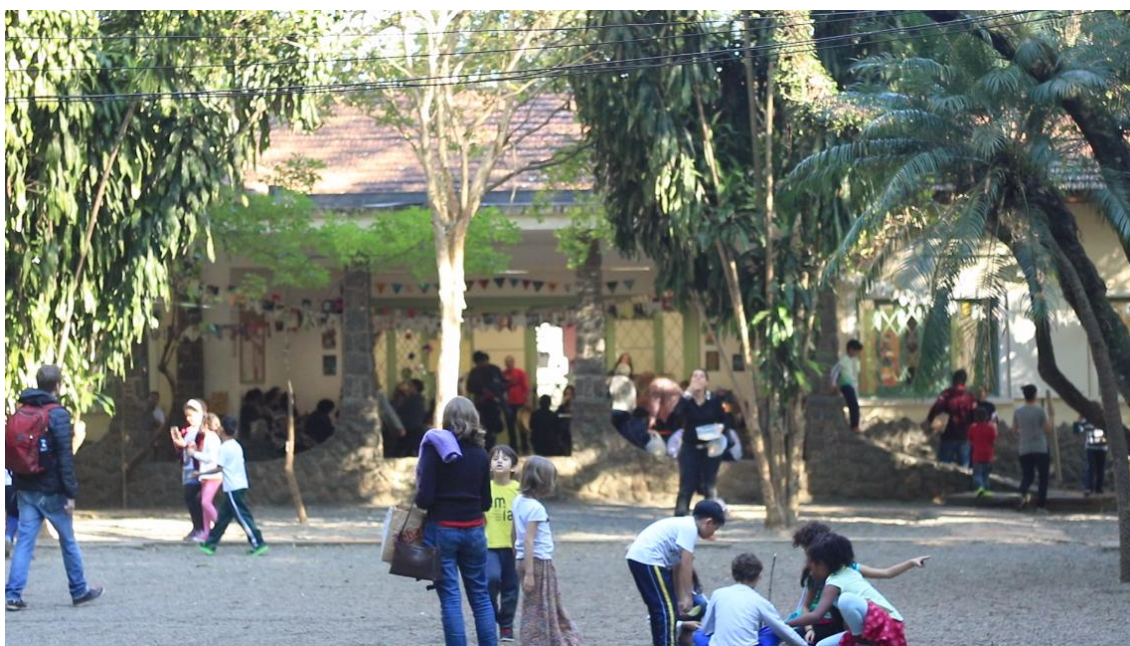


Foto 2.9: Casa 3 e o campo de pedras

## 2.2 O ENCONTRO COM A EMIA

Há tempos ouvi falar da EMIA e imaginei como seria essa Escola, por muitos anos. Eu a vinculava à Escola Municipal de Música, por ter estudado lá por quase dez anos, e por saber que a EMIA nascera atrelada àquela instituição, portanto, não a conhecia por outros meios. Nunca tinha estado lá presencialmente, ou lido algum trabalho que tivesse essa escola como referência.

Na minha imaginação deveria ser um lugar muito especial, por estar dentro de um parque, pela integração das linguagens, por ser voltada para as crianças e por ser pública. Além de imaginar que ela deveria ter pontos comuns com minhas próprias práticas como Educadora Musical, vivenciadas no Ihu - Ateliê dos Sons que coordenei em Mogi das Cruzes, durante alguns anos.

Entrei na EMIA pela primeira vez em 2016, em busca de uma prática pedagógica que estivesse alinhada aos conceitos de Infância e Educação Musical que alimentam a práxis que tenho adotado, e senti profunda emoção. Minhas primeiras sensações estavam associadas a outra imagem interna, vinda, desta vez, de leituras de livros e artigos a respeito das escolas de Reggio Emília - Itália, que, voltadas à Educação Infantil, partem de processos calcados na experiência compartilhada em uma sociedade democrática, há mais de quarenta anos.

Caminhava pelo parque Lina e Paulo Raia, percebia o frescor das árvores, via as crianças brincarem no parquinho e ao chegar àquela Casa Ateliê, a Casa 2, fiquei me sentindo na Itália, pela semelhança que percebi em relação às descrições das escolas de Reggio Emília. Quando entrei na Casa 3, vi desenhos nas paredes, cores e movimentos de crianças e pais por toda parte, como se estivessem ali para completar minha sensação.

Agora reconheço que entrei em um dos labirintos de um rizoma, no processo de um território sem começo nem fim, sem centros ou bordas, dentro do qual percorri alguns dos muitos atalhos de um processo infinito e interminável.

Fui muito bem recebida pelas antigas diretora e coordenadora, em uma sala aconchegante e aberta, da qual podíamos ver professores e crianças passando, e na qual poderíamos ser interrompidas por funcionários e telefonemas, como, também, sentarmos em um sofá, ao lado do qual estava uma pilha dos lindos livros comemorativos dos 35 anos da EMIA que esperavam para ser distribuídos. Ganhei um deles, e voltei para casa como que com um troféu. Uma obra de arte. Lindo de se ver; envolto por sobrecapa externa com a pintura colorida de uma criança, por fora, por dentro apresentava uma linha do tempo, com marcos históricos importantes para a instituição, desde seu início, em 1980, até 2015, quando se iniciaram as comemorações dos 35 anos da instituição.

Naquele dia, marquei no calendário da minha casa, que faço diariamente com minha filha, o evento “Viradinha Musical da EMIA”. Em setembro, minha família e eu estivemos lá, para prestigiar e sentir, ainda que parcialmente, o que era a EMIA. As primeiras impressões coadunavam com alguns sentimentos já tidos anteriormente em relação a concepções e práticas análogas àquelas que consideram a criança como um sujeito coprodutor de cultura; a integração das artes; a participação das famílias; o desenvolvimento integral da pessoa como foco, e não a perspectiva de ver a criança como um artista profissional em formação.

Que festa! Muita gente! Comidas, barulhos, movimentos! Assistimos a alguns números apresentados pelos alunos e professores, conversamos com algumas pessoas; ao lado da exploração de um novo território, sentia a sensação de reconhecimento da minha própria prática pedagógica e afinidades com aquele evento, por uma série de indícios: pela maneira como as crianças pareciam livres e desenvoltas naquele ambiente, pelo envolvimento das famílias, pela organização espacial.

Ao mesmo tempo, meus estudos acadêmicos avançavam cada vez mais para teorias que se afinavam com minhas inquietações antigas e as palavras DIÁLOGO, CRIATIVIDADE, PROTAGONISMO e COCRIAÇÃO, que tanto me provocam, me movimentam e são presentes nestes estudos, de alguma maneira encontravam eco na instituição com a qual me encontrei.

Outras Escolas foram visitadas, mas a EMIA foi escolhida para protagonizar a presente Pesquisa, por apresentar características, em sua estrutura e história, que não se focalizavam na profissionalização das crianças, como é possível verificar nos anúncios de instituições, mas que está voltada à iniciação artística, ao universo da experimentação e às vivências das palavras citadas acima, além de divulgar um conceito de criança e infância que se assemelha ao adotado nesta pesquisa e de possuir características já descritas, como o fato de ser gratuita, pública, atender crianças, trabalhar com a Educação Musical e ter corpos docente e discente em proporção relevante para um estudo acadêmico.

Pensar a iniciação assim conecta-se a uma noção de infância que vê a criança como ela é: capaz de pensar criativamente e sua relação com a escola. Não foi agora que chegou, já havia chegado. de dar forma ao que pensa e cria. Sendo assim, partimos do que lhe é mais presente e não do que lhe falta, priorizando a inventividade lúdica (mais próxima do modo de ser das crianças ao treinamento mais técnico ou já intelectualizado) (FRAGA, 2016, p. 23).

Ao desbravar a Trilha da EMIA, observei seus rastros, ecos, reverberações. Deparei-me com uma vasta diversidade, que parece ser fomentada pelo cotidiano repleto de vida e movimentos, movimentos das subjetividades, das brincadeiras, das diferentes linguagens, das diferentes histórias que compõem essa Escola.

No ano de 2016, foi iniciada a geração de dados desta pesquisa, por meio de leituras a respeito da instituição, entrevistas com a Diretora e a Orientadora Pedagógica, utilizadas neste texto como citações, que foi concluída em 2017, com as observações de aulas e atividades da Escola.

Já com informações a respeito da EMIA e após as devidas autorizações dos responsáveis pela instituição, tive oportunidade de passar oito aulas com duas turmas da EMIA, durante o mês de março e abril de 2017. Uma turma era de alunos de 8 anos, que tinha aulas com uma dupla de professores, respectivamente

responsáveis pelas linguagens de música e teatro. A outra, de alunos de 11 e 12 anos, tinha aulas com uma dupla de professores de música. Cada uma das turmas contava com 14 alunos e ocupava espaços físicos diferentes na escola.

Em cada encontro, pude fazer parte da aula e conversar com as crianças em diferentes momentos, como, por exemplo, nos momentos de espera pelo início das aulas, nos intervalos e nas saídas da classe, o que fez crescer meu carinho e admiração pelo trabalho, pela sensação de acolhimento por parte das crianças a cada dia, e por meu envolvimento, como pesquisadora, com o trabalho proposto em cada classe.

Registrei minhas observações por meio de um diário de bordo, fiz fotos e filmagens, todos eles autorizados pelos responsáveis e pelas próprias crianças. Apesar das autorizações, ao citar as pessoas que encontrei utilizo nomes fictícios afim de preservar a privacidade de cada um.

Talvez, por ter visitado muitas vezes os dados gerados a partir das observações, eles originaram o que nomeei de “atalhos”, capazes de unir os eixos teóricos aos encontros da pesquisa de campo. Também foram construídas metaforicamente as “estalagens” provindas das rodas de conversa que propus aos grupos. Ainda que as “estalagens” também estejam relacionadas com as análises dos dados, separei-as dos “atalhos” pois nasceram de maneira diferente deles. As rodas de conversa ao longo da minha jornada pela EMIA proporcionaram uma retomada às vozes das crianças, que foram analisadas após transcrição das filmagens. Foi possível, assim, direcionar a atenção para cada fala registrada, como se estivesse em uma parada, para fortalecer as energias que alimentavam a caminhada.

A utilização do diário de bordo foi imprescindível para a criação dos “atalhos”, isto é, das reflexões a respeito das cenas vividas com os grupos da EMIA, associadas aos 3 eixos desta pesquisa, pois “O texto diarista enuncia sua própria produção, liberando-se da pretensão do conhecimento definitivo sobre o objeto.” (PASSOS e BARROS, 2015, p. 176).

As “estalagens” foram construídas a partir da transcrição das filmagens, que, segundo Leite (2008, p. 133), como as fotografias, tem três finalidades:

A primeira e mais evidente é *capturar/registrar os encontros* – fonte de dados essencial nas pesquisas; a segunda diz respeito a um objetivo de longo prazo que, pouco a pouco, vem se delineando: *a construir um espaço de educação, linguagem e memória da infância*, no qual imagens, vozes e produções culturais da, para e sobre a infância possam ficar preservadas e disponíveis aos pesquisadores e crianças e, por fim, *possibilitar a devolutiva dos encontros* para que crianças e pesquisadores se vejam e reflitam sobre suas falas e ações – o que entendemos parte do caráter formador dos *espaços de narrativa*.

Especificamente nesta pesquisa, as fotos foram tiradas pela pesquisadora para capturar os encontros, as aulas, as atividades, os espaços, instrumentos utilizados na realização das experiências. As filmagens foram realizadas de diferentes maneiras: 1) deixando a filmadora em um ponto na sala de aula, 2) em algumas situações específicas, pela própria pesquisadora e 3) pelas crianças, que, num determinado dia, puderam filmar o que desejassem dentro da instituição.

Destaca-se que essas três maneiras foram utilizadas na tentativa de revelar os diferentes olhares e vozes a respeito da EMIA, especialmente os das crianças. Para compor a tese, alguns desses documentos foram editados, a fim de auxiliar, tanto na compreensão do trabalho, por parte do leitor, quanto na discussão das diferentes temáticas da tese, por parte da pesquisadora.

Para Francisco e Rocha (2008), a utilização da filmagem no cotidiano permite captar o fenômeno em processo. Nesta pesquisa, a filmagem auxiliou na captura dos sons e movimentos e na utilização dos materiais e espaços. Além disso, permitiu o registro das conversas realizadas, da construção das crianças na composição das músicas, histórias, diálogos e brincadeiras desenvolvidas.



Scudeler (2015, p.29) afirma que “a fotografia é texto e como um texto ela deve ser lida e relida, proporcionando o enriquecimento das interpretações”. Assim, foram analisados os produtos fotográficos e fílmicos, oferecendo oportunidade para que se lesse e relese os dados coletados, posteriormente utilizados na composição da tese, como textos que extrapolam o material escrito, e auxiliando na compreensão de significados e construindo diferentes formas de compor e ler a tese.

Durante os encontros com as turmas, pude compartilhar, tanto com professores quanto com alunos, as experiências que estavam sendo construídas. Na última aula em que estive com cada uma das turmas, organizei uma roda de conversa, que, segundo D’Amato (1986 *in* GRAUE e MAISH, 2003, p. 141), é uma variante da entrevista coletiva, além de se mostrar como uma maneira de criar um ambiente descontraído para as crianças, e possibilitar discussões que podem nos dar pistas mais claras a respeito das suas percepções.

O grupo de “oito anos”, como é chamado, contava com quatorze crianças muito ativas e expressivas. Como dito acima, estava sendo acompanhado por um professor de teatro que está há um ano e uma professora de música que está há cinco anos na escola.

Fui recebida pelos professores na segunda aula do ano. No início, fizeram uma roda, momento em que fui apresentada como uma “nova aluna”, uma brincadeira que já mobilizou a turma, criando curiosidade a respeito da minha pessoa e de minha presença. Fui incluída em todas as atividades. Nos momentos de espera pelos inícios das aulas, e nos intervalos, ocupei os mesmos espaços das crianças, o que facilitou minha ação de mapear os sentimentos e as sensações que elas poderiam revelar.

Todas as atividades giraram em torno de brincadeiras: *príncipes e princesas dorminhocas*, *as rainhas*, *jogo de copos*, *telefone sem fio*, *história continuada*, bem como *sonorização das histórias inventadas*, *desenhos com barbantes no chão* e uma *brincadeira de adivinhas*.

Todas as crianças participavam de tudo; criavam, brincavam, gritavam, moviam-se, expressavam-se. Algumas, no decorrer das propostas, ficaram muito agitadas, mas o relacionamento entre elas era bastante próximo e positivo. Nos momentos em que estavam fora da aula, brincavam, corriam, comiam, conversavam.

O relacionamento dos estudantes com os professores, também, era permeado de conversas e carinhos, mas era preciso que estes estivessem atentos o tempo todo, principalmente pelo fato de haver dois alunos, irmãos gêmeos, que tumultuavam muito as aulas, com atitudes que interferiam de maneira negativa no espaço das outras crianças, pois gritavam e, até, agrediam fisicamente os colegas.

As quatro aulas presenciadas tiveram espaço para a criação e expressão das crianças. Os conteúdos musicais estavam muito relacionados aos teatrais. As crianças, quando usaram instrumentos musicais, escolheram os de suas preferências e a maneira de utilizá-los e, durante a execução, demonstraram muito prazer em fazer esse tipo de atividade. Apresentaram suas produções algumas vezes para os colegas que assistiam, com respeito e envolvimento.

Quanto à outra classe que acompanhei, é preciso que se diga que, na EMIA, quando as crianças atingem a idade de 11 anos, fazem escolha da linguagem expressiva que querem estudar, entre as oferecidas pela escola. Acompanhei quatro encontros da turma que escolheu música. Apesar de ser, agora, apenas uma linguagem a ser trabalhada – música - era ministrada por dois professores, que trabalhavam juntos.

Os estudantes desse grupo já são crescidos e apresentam diferentes expressões e maneiras de se posicionarem, quando comparadas às de crianças menores. Ao chegarem à aula, o grupo já se separava por gênero: meninas de um lado, meninos de outro. Sem combinar ou, até mesmo, abordar esse assunto, os alunos apresentavam-se mais provocadores do que os da turma de crianças menores.

Por estarem há tempos na Escola - de cinco a sete anos, aproximadamente – a maior parte dos alunos dessa classe já experimentou estudar vários instrumentos musicais e justificam a escolha da música como arte principal da sua experiência na EMIA, principalmente, pela relação que suas famílias mantêm com essa linguagem e declaram-se felizes com a escolha.

### CAPÍTULO 3

## AVENTURAS NO RIZOMA EMIA: REFLEXÕES



*Foto 3.10: Matéria prima: rizoma*

Vídeo 4: <https://www.youtube.com/watch?v=nNur8hAyY68>



Acompanhar algumas aulas na EMIA como um rizoma entre tantos do território da Educação Musical foi um momento especial deste doutoramento. O

conceito de rizoma e as características da Cartografia, sem dúvida contribuíram para que esses momentos fossem de abertura para os vários processos em desenvolvimento nesta Instituição.

No capítulo anterior, apresentei um histórico da EMIA e relatei meu encontro com a Escola. Neste capítulo, inicio a análise dos dados gerados. O vídeo de abertura, que parte da flauta Shakuhachi, feita com rizomas de bambu, mistura o meio e as crianças, os sons do estalar dos bambus com a Diversidade Sonora da Escola, lugar de partida e chegada das imagens.

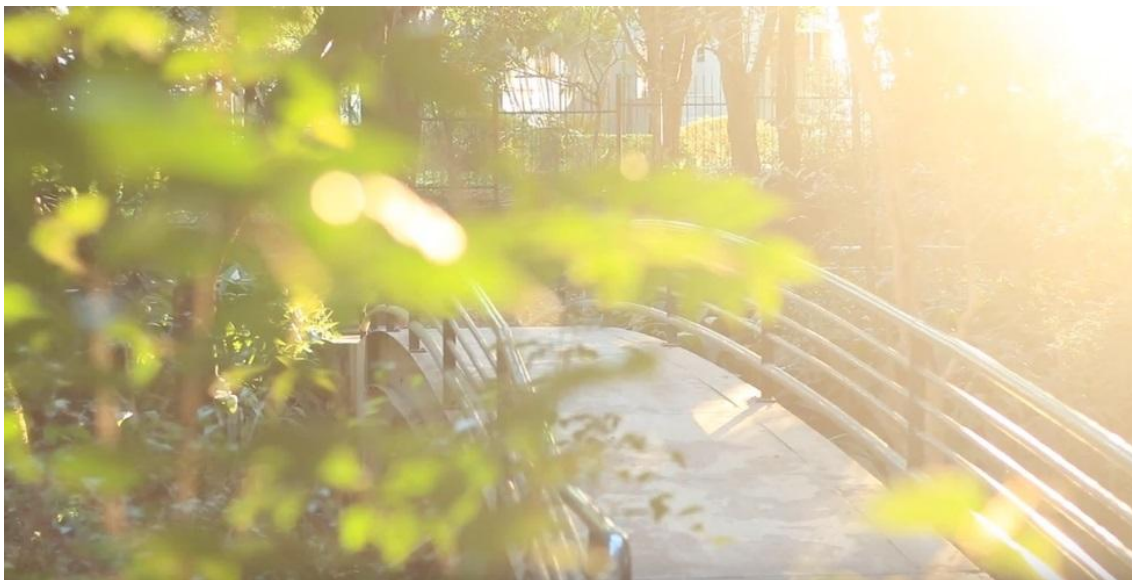
Desde o Metrô, quando já era possível encontrar integrantes da EMIA; as chegadas ao Parque; as conversas nos momentos de espera; a atenção voltada para cada detalhe do espaço, dos movimentos; as participações nas aulas; os registros pessoais das atividades; observações e sensações; as trocas de olhares, de vídeos e de mensagens com os professores e funcionários compuseram a geração dos dados.

Tantos detalhes, porém, foram condensados em algumas cenas que serão apresentadas, a seguir, como atalhos para reflexões a respeito dos eixos que me impulsionaram para essa escrita, o protagonismo, o diálogo e os processos criativos.

Cada um desses eixos será exposto aqui com duas cenas observadas em cada uma das duas turmas que acompanhei, a de crianças de oito anos e a de onze e doze anos. A ordem em que aparecem não representa qualquer hierarquia.

Esses atalhos ajudaram a percorrer os caminhos de uma aventura pela EMIA, pela Educação Musical, pelo potencial de cada pessoa envolvida no processo da aprendizagem como protagonista.

### 3.1 ATALHOS



*Foto 3.11: Atalhos*

Vídeo 3.5: <https://www.youtube.com/watch?v=-aKkkIANGgg>



### 3.1.1 ATALHO 1 – PROTAGONISMO

#### 3.1.1.1 O QUE É, O QUE É?



Foto 3.12: A charada

*<sup>4</sup>Fim do intervalo da turma de oito anos. Muitas brincadeiras, lanches, leituras, conversas, interações... Voltamos à sala 8, chamados pela professora. (É tão especial ser chamado, buscado, acolhido). Muitas mães continuavam lá fora, esperando o fim da aula.*

*Na sala, uma surpresa para a turma. Ramiro, um dos alunos, chegou do intervalo já pronto para ensinar uma brincadeira inventada por ele mesmo, referendado pelos educadores que cumpriram a missão de deixar o movimento acontecer.*

---

<sup>4</sup> Os trechos extraídos do meu Diário de Bordo que compuseram os “atalhos” estão indicados por itálico.

*Ramiro ocupou o centro da roda e explicou as regras do jogo que foram expressas utilizando o corpo todo:*

*“É um jogo de adivinhas e charadas. Quem está no centro fecha os olhos e gira como uma roleta” (E com um braço levantado e dedo indicador apontado para todos que compunham a roda Ramiro girava). “Quando para, faz um desafio. Se quem for escolhido não souber adivinhar, troca de lugar com quem está no centro da roda e começa de novo.”*

Impressionante! Pensei que o grupo se intimidaria. Em hipótese alguma: todos tinham adivinhas e charadas para lançar, todos queriam ir, todos se desafiavam. Ramiro foi o inventor, o organizador da atividade e um dos brincantes, atento e inteiro, como os demais participantes. O jogo não acabou, até que todos tivessem participado.

E a invenção não parava aí. As charadas que Ramiro lançava tinham sido inventadas por ele. A beleza de ser o protagonista percorreu todos os participantes do grupo, incluindo os professores e eu mesma.

Foi um jogo criado nos mínimos detalhes, que, com a permissão dos educadores, pôde ser vivenciado e compartilhado com um grupo aberto para as criações, para as brincadeiras e para o outro.

Para que esse tipo de atividade e de interferência possa acontecer com fluidez e tranquilidade, os professores são instrumentos importantes, pois são eles que devem ser porosos e receptivos todo o tempo, sabendo acolher propostas e interações, tornando-as pontos importantes de interação e, mais do que isso, permitindo que os alunos estejam livres para expor suas eventuais propostas e se sintam confortáveis com isso e, também, para participar das propostas dos companheiros.



Essa garantia de liberdade é um convite a que todos participem como protagonistas. É também a expressão do compromisso de que nós, a dupla de professores, acolheremos e qualificaremos tanto as pequenas como as grandes interferências. Acredito que é esse rigor aliado à liberdade, ao respeito pelo modo de ser de cada um, que permite que as crianças participem nesse estado de atenção relaxada, ao mesmo tempo em que percebem que nesse jogo não vale fazer qualquer coisa, de qualquer jeito, sem se comprometerem. (ROCHA, 2011, p. 139).

Este talvez seja o maior dos desafios: propor uma liberdade com a responsabilidade e o respeito que ela necessita. A escola acolhe e o professor referencia o acolhimento com uma postura de valorização do protagonismo, uma postura que tem de ser tão consciente quanto premeditada.

Ser um artista professor na EMIA é fruir e acolher o mundo imaginário e criativo das crianças, presente em suas brincadeiras, criando novas formas de brincar, pois este é um modo de propiciar a experimentação da vida, a vivência da aventura, o conhecimento do próprio corpo, de suas potências e limitações. Além disso, o ato de brincar pode ajudar a promover a conquista da autonomia, da responsabilidade e ainda fomentar o estreitamento das relações entre todos. É possível dizer que há, no brincar, um grande potencial criador que contribui para os processos de criação e aprendizagem artística. (PEREZ, 2016, p. 32).

Foi por meio da brincadeira que Ramiro pode expor sua criação e tornar-se protagonista daquela aula. Compartilhou com o grupo seu exercício de cidadão e possibilitou que todos nós que estávamos presentes fôssemos cocriadores de sua aprendizagem, aprendizes também, brincantes e proponentes de novos enigmas.

Durante as aulas e cursos, as crianças experimentam alternativas, escolhem caminhos, criam acontecimento e burilam modos de ser, de estar, de pensar e de fazer, em consonância com suas concepções e saberes, cultivados e ampliados ao longo dos anos em que aqui permanecem. (CUNHA, 2016, p. 18).

A aula se fez a partir das escolhas e ações de todos. Ramiro, que propunha a brincadeira; os professores, que a aceitaram e brincaram também; e todos os colegas que, literalmente, entraram no jogo e se tornaram, cada um a seu tempo, protagonistas.

A flexibilidade do planejamento dos professores, somada ao incentivo à participação dos estudantes na organização e desenvolvimento da aula, do devir, aproxima o ato do protagonismo e da criação, indispensáveis ao fazer artístico e à vida humana. Craveiro (2000, p. 80), ao discutir um novo paradigma da Educação Musical, diz: “Sem dúvida, na maioria das vezes, é o próprio aluno que traz a proposta, deixando transparecer pelas suas palavras e atitudes o seu interesse, sua vontade e até mesmo dificuldades.”

Assim como as artes integram-se, somam-se, ajudam-se, as participações das crianças ao proporem atividades interferem em muitos aspectos do fazer artístico/musical. Ao criar, propor, pesquisar, experimentar, assistir, acolher ideias, tirar dúvidas, elaborar problemas e soluções, o protagonismo pode ser facilmente revertido em arte, pois, para o fazer artístico, são necessários todos esses elementos.

É por meio de vivências como essa de Ramiro, em que as crianças estudantes se expõem, agem e são acolhidas nas relações, que a aprendizagem ganha corpo e significados, esse tipo de ação é muito diferente de somente executar atividades repetitivas, sem relações com os momentos e escolhas de quem deveria ser o foco da proposta educacional.

### 3.1.1.2 O VALOR DA SHAKUHACHI



Foto 3.13: Shakuhachi

*A roda se formava... chegadas, cumprimentos, sapatos, barulhos e uma menina posicionada com dois objetos não identificados à sua frente. Os professores acalmam a turma, começam uma conversa e a menina Madi se disponibiliza para apresentar ao grupo suas flautas.*

*Todos a ouvem com atenção. Ela, tirando os instrumentos de suas capas, começa a narrar a história de sua família. De ascendência japonesa, os avós vieram para o Brasil e o avô paterno trouxe em sua bagagem uma SHAKUHACHI. Shakuhachi é um instrumento musical tradicional do Japão, muito embora sua origem remonte à China. É uma flauta que se toca na vertical, com cinco orifícios e um bocal cuja aresta externa é levemente rebaixada, feita geralmente de bambu, ainda que a menina tivesse também uma de PVC.*

*O tataravô de Madi fez aquela flauta com um bambu especial que, segundo a intervenção do professor, precisa ter crescido na neve, para ter as características necessárias para aquela flauta.*

*“É uma flauta rara e muito cara”, diz o professor. Mais cara ainda para Madi, que descobre nela um valor bem diferente do monetário. A menina de 11 anos se encanta e encanta seu grupo com as qualidades e afinidades narradas.*

Trata-se de uma flauta que uniu gerações, histórias e que continua suas funções, fortalecendo o protagonismo de Madi, que se tornou a organizadora daquele momento de aula. É ela quem expõe, explica, toca, demonstra, incentiva os colegas a experimentarem tocar aquele instrumento, auxiliando os primeiros contatos com ele, pelas outras crianças.

O professor escuta, completa uma frase ou outra, toca junto, desafia os outros alunos a tirarem sons das flautas... E, desse modo, compõe com Madi a segurança, a fluidez, o envolvimento, a dinâmica, o planejamento e a desenvoltura daquela aluna-professora.

O protagonismo de Madi trouxe à tona não só a força das escolhas e vontades dos estudantes para a aprendizagem, mas também a relevância da música que une gerações; que ultrapassa barreiras de tempos e espaços, dos valores pessoais e familiares agregados às tradições musicais e à integração de diferentes culturas.

Madi conta que aquela flauta era tocada por seu tataravô e por seu bisavô, mas que só ela seguiu a tradição, que havia sido quebrada por seu pai. Ela é a única da família que toca *Shakuhachi*. Costumava ver aquela flauta sempre guardada, mas, quando a levou para o professor, conseguiu restaurar não apenas o bambu, mas a sua história familiar.

A música está a serviço do homem e é importante levar o aluno a sentir a função integrante da música na vida. Música implica relações e não apenas notas. É melhor não analisar e compreender fatos teóricos, mas interpretá-los de acordo com fenômenos emocionais e psicológicos da obra. (KOELLREUTTER *in* BRITO, 2001, p. 109).

O grupo todo demonstrou envolvimento por meio de atenções, questões, silêncios. Compartilhou com a colega as descobertas e as construções musicais da menina. Todos queriam experimentar tocar a flauta, o que não é muito fácil, mas isso gerou um desafio divertido ao grupo, bem como novas curiosidades.

Com brilho nos olhos, Madi relatou o percurso de sua aprendizagem do instrumento. Explicou como consegue tirar os sons, a questão da afinação, como são as aulas desse instrumento; depois, fez um dueto com o professor, para demonstrar algumas possibilidades sonoras das flautas.

[...] o artista professor e a criança se colocam como propositores, apropriando-se juntos, da experiência e participando ativamente de seus desdobramentos. Trata-se de uma vivência aprofundada, um processo que envolve pluralidade, polifonia, hibridização, e que no qual todos vivem o experimento e se expressam com liberdade. (PEREZ, 2016, p. 35-36).

Abriu-se um campo aos educadores para que conceitos musicais relacionados à produção do som e qualidades fossem trabalhados. Além disso, a demonstração e a história de Madi proporcionaram reflexões a respeito de repertórios e afinação, o que ocorreu, tanto durante a exposição da aluna, quanto posteriormente.

Os colegas atentos e participativos faziam comentários e verbalizavam as relações que traçavam com seus instrumentos e suas escolhas; também, valorizaram a experiência compartilhada com Madi.

Uma prática como essa poderia ser incluída nos moldes de uma *terceira linha de Educação Musical*, como sugere Fonterrada (1991, p. 243) que reconhece que “o

fenômeno musical não está nem dentro nem fora do indivíduo, mas se constitui na prática social.”

Ressalte-se que as aulas desse grupo eram especificamente de música, ao contrário das que são oferecidas às crianças menores, que integram as linguagens. O foco, nessa classe de 11 e 12 anos era, então, a linguagem da música e os professores tinham como proposta trabalhar as potencialidades do fazer musical.

Em conversa com outra criança, após a aula em que Madi trouxe a sua flauta japonesa, fiquei sabendo que ela estudava violoncelo, mas que as aulas desse instrumento são muito diferentes das aulas em grupo. Nas aulas de instrumento, ela lê partituras, aprende um repertório para tocar no grupo de cordas, enquanto na aula em grupo, na qual nós estávamos, de acordo com seu depoimento, ela aprendia “música mesmo”.

Este depoimento trouxe outra ideia relevante para a compreensão da aprendizagem musical. Cabe à instituição criar situações e espaços para que os estudantes tenham também a oportunidade de desenvolver as habilidades técnicas necessárias para trabalhar com as linguagens artísticas. No caso da linguagem musical, o curso de instrumentos paralelamente às aulas do currículo regular, bem como a participação na orquestra, bandas e coro são oportunidades para a ampliação das relações com a música.

Alguns coletivos de artistas professores apresentam para as crianças os princípios técnicos da linguagem artística que dominam, inserindo-as no aprendizado de códigos que agem como disparadores do processo de pesquisa em arte. Outros colocam os saberes impregnados em seus corpos à disposição para o diálogo com as crianças, seus colegas e os processos de investigação artística construídos por todos. (VILAS BOAS, 2016, p. 28).

Por meio das participações ativas das crianças nas aulas e das conversas, foi possível encontrar a força das escolhas de cada uma delas e das suas expressões, além de reconhecer a interação entre professores e crianças, todos como

protagonistas em algum momento. O fazer artístico, a partir da força de cada um, contribuiu para que se formasse um grupo forte em expressividade, pesquisa, musicalidade, diversidade.

Desse modo, o caráter relacional das experiências vividas na EMIA possibilita que crianças e professores protagonizem, juntos, processos artísticos em que as subjetividades atuam em sinergia, de modo a revelar saberes singulares e coletivos. No entanto, para que essa mistura de sons, cores, sabores e texturas aconteça, é necessário que todos estejam dispostos a nadar juntos por fortes correntezas, a oferecer apoio mútuo em momentos de fundura e caos e também a brincar em águas claras e tranquilas. (VILAS BOAS, 2016, p. 27).



*Foto 3.14: Um protagonista*

O termo protagonismo vem do teatro e indica o ator que ocupa o papel principal numa obra. Adentrou à Sociologia e, de acordo com Pires e Branco (2007), tem sido empregado com muita frequência como sinônimo de participação. Com esta perspectiva, adoto, no presente trabalho, a ideia de que o protagonismo e a participação são palavras de mesma natureza, utilizados para indicar uma presença ativa em situações e contextos variados, provindas das relações entre crianças e adultos, das crianças com outras crianças e das crianças com as coisas do mundo (por exemplo, os instrumentos musicais).

A criação de possibilidades e espaços para pensar no lugar que a criança pode ocupar nas relações sociais – incluindo aquelas vividas nas escolas – e nas maneiras pelas quais ela se expressa, sente, pensa e age é premissa para o protagonismo dos alunos. Ao considerar a criança capaz de construir seus caminhos, suas escolhas, suas ações, ao dar-lhe esse papel protagonista e permitir os espaços do devir, emergem relações e motivações inusitadas, tudo em uma trama que envolve cada vez mais possibilidades.

No meu ponto de vista, as relações e a aprendizagem coincidem dentro de um processo ativo da educação. Eles se unem por meio das expectativas e das habilidades das crianças, da competência profissional dos adultos e, de maneira mais geral, do processo educacional. (RINALDI, 2016b, p. 60).

Rinaldi (2016b) salienta, além do protagonismo do aluno, as outras autorias do processo em questão. Forma-se, assim, um movimento de intenções em que se permite que as pessoas envolvidas – alunos, profissionais, familiares –, sejam parceiros, isto é, a criança e o “outro”<sup>55</sup> em seus vários codinomes, façam parte de um micro ou macro espaço, como cocriadores e coprodutores da educação. Segundo Rinaldi (2016b, p. 61), “Quando as crianças são auxiliadas e se percebem como autores ou inventores, quando são ajudadas a descobrir o prazer da investigação, sua motivação e interesse explodem”.

---

<sup>55</sup> “Outro” conforme conceito da Teoria Histórico Cultural abordada no capítulo anterior.



A partir da perspectiva do protagonismo infantil unindo-se a outros protagonismos, é possível estabelecer relações diferenciadas entre os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, a escolha dos conteúdos a serem vivenciados, do tempo e dos espaços.

[...] as crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo-o com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível. É por isso que o lugar da infância é um entre-lugar (Bhabha, 1998), o espaço intersticial entre dois modos – o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças – o passado e o futuro. É o lugar, um entre-lugar socialmente construído, mas existencialmente renovado pela acção colectiva das crianças. (SARMENTO; CERISARA, 2004, p. 138-139).

Os ouvidos, para perceberem as vozes das crianças na Educação Musical, vêm sendo desenvolvidos há algum tempo, porém, ainda é raro encontrar espaços em instituições específicas da Educação Musical para o protagonismo infantil.

No ensino regular, a discussão é ampla e não será abordada neste trabalho, pois envolve questões de diferentes naturezas, considerando-se que, também, é influenciada por problemas específicos.

É preciso cuidado, apropriação e recriação dos conceitos de música, de criança, de metodologias e de relações com os envolvidos direta e indiretamente nos processos de ensino e de aprendizagem para que o fazer artístico pedagógico aproxime os aprendizes da arte de seus potenciais, pois, caso contrário, haverá risco de retrocesso e distanciamento entre as linguagens artísticas e as pessoas, dificultando experienciar a arte como tal.

A poesia, a música, a pintura e a arquitetura nos capacitam para vivenciar o mundo e nossas próprias vidas com um nível e intensidade, articulação e profundidade que, por outro lado, supera nossa esfera de compreensão e experiência. Este é o propósito atemporal da arte. (GAINZA, 1993, p. 58).

Esse espaço para a criança vivenciar as artes como aprendizagem pode ser encontrado na EMIA durante as observações e nos textos publicados a seu respeito.

A arte feita pelas crianças na EMIA questiona os cânones adultos e se mostra de modo vigoroso nas paredes, no chão, nos corredores, nos saguões e nos banheiros, pende dos tetos e pode ser vista e ouvida para além dos muros e paredes de suas três casas, quando nos imbricamos em seu grande quintal: o parque. (CUNHA, 2016, p. 19).

Questionar o cânone adulto implica em estabelecer relações com a arte existente e com os próprios adultos, que são, de fato, os responsáveis pelo espaço que as crianças recebem nesta instituição. É a postura dos educadores e dos familiares que, presentes, interagindo, constroem oportunidades para que a criança experimente, recrie e crie as inúmeras situações que surgem, de maneira democrática.

A criação de um espaço-tempo democrático para as crianças implica-se no domínio das interações sociais, atravessa o espaço cultural doméstico e familiar e articula-se com relações intergeracionais, em todos os domínios da vida social, sustentadas no reconhecimento de uma diferença não minorizante. Nesse sentido, a cidadania enraizar-se em elementos simbólicos e representacionais, que se articulam com as atitudes e os desempenhos Interactivos, fora da regulação política ou normativa. O que se encontra em causa é uma *cidadania íntima*, através da qual se funde a esfera pública com a privada, e onde ganha raízes as relações humanas marcadas pela equidade nos respectivos mundos de vida (Sarmiento, 2004 p. 3).

Neste processo de exercício da cidadania por meio dos protagonismos, os três eixos desta tese (protagonismo, diálogo e criação) são tão complementares que se tornam um na prática. A fala de uma ex-aluna da EMIA entrevistada em Rocha (2017, p. 109) resume essa *cidadania íntima*: “Por mais que se trate de arte, existia também um trato social que não encontrei em outras escolas, em lugar nenhum”.

### 3.1.2 ATALHO 2 – DIÁLOGO

#### 3.1.2.1 RECONTAÇÃO EM DIÁLOGOS



*Foto 3.15: Recontação - entre linguagens*

*Presenciei muitos diálogos durante as aulas, porém, nem todos ocorreram de maneira convencional isto é, uma pessoa conversando com outra. Alguns aconteceram por meio das artes, outros se instalaram no silêncio e outros, ainda, na apreciação e na organização do conhecimento.*

*Os diálogos entre os professores, ora pelo olhar, ora pelo movimento do planejamento, ora no grupo com as crianças, eram nítidos e essenciais para a construção dos encontros. Por meio desses diálogos pude notar que o planejamento da dupla de artistas professores era, na maior parte das vezes, realizado durante as aulas, pois as ações das crianças visivelmente mudavam o caminho dos professores.*

*Percebi que, às vezes, as dinâmicas pertenciam ao território do Teatro, outras vezes, ao território da Música, e que o caminho passava, também, pelas Artes Visuais e Dança, sem qualquer ruptura, e sem que a atenção das crianças fosse chamada para isso.*

Na EMIA, os artistas professores têm a possibilidade de dialogar com a criança a partir de seus modos próprios de ver, sentir e expressar o mundo. Ao mesmo tempo que propõem um processo de ensino-aprendizagem a partir de seus conhecimentos nas linguagens artísticas, esses professores trocam vivências e competências uns com os outros, sendo responsáveis por iniciar e participar de processos artísticos permeados pela escuta e pelo diálogo (PEREZ, 2016, p. 32).

*O professor lançou a proposta: “Vamos criar uma história juntos?” e as crianças, animadas, ficaram interessadas. A dinâmica de cada um continuar a história começada, sem que se soubesse que rumo tomaria, começou.*

*Depois que a história foi construída, os professores pediram que as crianças formassem grupos. Depois de organizados dessa maneira, foi dada uma folha para cada grupo desenhar o pedaço da história que quisesse. A aula acabou e os desenhos ficaram com os professores.*

*Na aula seguinte, a atividade começou a partir dos desenhos. Os mesmo grupos se reuniram e, com o desenho em mãos, as crianças tinham o desafio de sonorizá-los. A professora trouxe alguns instrumentos musicais, como flauta doce,*

*xilofones, violino, tambor do mar, entre outros. Cada um podia escolher qual instrumento quisesse, se quisesse.*

*Essa turma de 14 crianças utiliza uma sala pequena da Casa 3. Os professores, então, sugeriram que cada um dos 4 grupos ficasse em um espaço físico diferente, para o preparo da atividade. Havia crianças e sons por todo lado, o que parecia não incomodar as pessoas que estavam em outros trabalhos por ali. “As interações são definidoras também da relação entre adultos e crianças e, assim, como a ludicidade, são aspectos estruturantes da ação pedagógica e da aprendizagem” (CUNHA, 2016b, p. 53).*

*Notei o entusiasmo de algumas crianças na escolha dos instrumentos. Alguns queriam muito mostrar o que aprendiam nas aulas específicas de instrumentos, que frequentam em outros dias e horários. Aquele caos costumeiro formou-se.*

*Após o término do tempo estipulado pelos professores, foi a vez das apresentações. Estas ocorreram nos locais em que as crianças “ensaiaram”, o que favoreceu o cuidado para que o público não fosse formado só pelos colegas, mas por outros professores e funcionários da Escola.*

*As criações foram muito diferentes entre si, nem pareciam ter partido da mesma aula. Todos os grupos integraram teatro, música e história e construíram diálogos tanto entre os participantes, como entre as linguagens artísticas.*

*Um grupo chamou-me atenção. Durante todo o tempo de preparo, as crianças ficaram demonstrando as músicas que sabiam tocar ao piano ou na flauta. Fiquei imaginando como cumpririam a tarefa dada. Na hora da apresentação, esse grupo, que contava com uma menina ao piano, duas na flauta doce, e um menino ao xilofone, criou uma história que pudessem incluir as músicas que eles queriam tocar. Havia, também, uma narradora, que era uma das meninas da flauta.*

*Nesse momento outros diálogos deflagraram-se e ficou explícita a relação daquela prática com os conhecimentos prévios que aquelas crianças traziam. A maneira como construíram pontes entre os saberes foi, a meu ver, um diálogo criativo e consciente, que desvelou as potencialidades e os desejos de cada um.*

### 3.1.2.2 EU QUERO TOCAR!!!

*Os meninos e meninas chegaram com a vitalidade costumeira: conversas, brincadeiras, confusões. Para a aula, uma roda. É o que se repete em cada encontro, o resto são novidades. A roda não, é como um ritual. Cada início de aula é organizado por uma roda de conversa. A professora e o professor usam essa estratégia para organizar os encontros e a continuidade do processo.*

A proposta inicial parte do professor, cabendo a ele elaborar de que forma essa primeira ideia será compartilhada com as crianças, que materiais e referências irá apresentar, que repertórios serão utilizados (cênicos, imagéticos, musicais, literários, fílmicos). Mas, por vezes, ele acaba tomando novos rumos, e isso se dá pelo fato de essa construção acontecer coletivamente: o artista professor e a criança se colocam como propositores, apropriando-se, juntos, da experiência e participando ativamente de seus desdobramentos (PEREZ, 2016, p. 33).

*Era a terceira aula do ano, os caminhos ainda obscuros, esperando para serem consolidados por esse grupo. Havia algumas propostas: pesquisas sonoras, composições com objetos alternativos, jogos, improvisações, mas o meio para a escolha foi o DIÁLOGO. Organizar as ideias que estão em andamento e ouvir as novas propostas, ouvir uns aos outros e seus desejos.*

*Eram duas as possibilidades iniciais exposta ao grupo:*

- *Buscar inspiração na música 4:33 (Cage), interpretada pelos professores e fazer uma improvisação;*
- *Em grupos, fazer uma peça musical com os sons pesquisados em casa anteriormente, podendo ter vários enfoques.*

*Os professores perguntaram ao grupo se havia outras propostas. Fábio diz: EU QUERO TOCAR!!!!*

*Esse desejo foi expresso pelas outras crianças, que apresentavam suas propostas com variações; mas todas se resumiam na vontade de tocar. O diálogo se consolidava. Os desejos e possibilidades ganhavam espaço e eram estimulados a se concretizarem.*

*Os professores não puseram regras e empecilhos, pelo contrário, abriram-se para ouvir cada um, dispuseram-se a compartilhar com as crianças o processo. Ninguém sabia o que tocaria, nem o instrumento, nem o repertório. Mostraram-se interessados em tocar em grupo, mas também não sabiam como seriam esses grupos.*

Os processos são os devires, e estes não se julgam pelo resultado que os findaria, mas pela qualidade dos seus cursos e pela potência de sua continuação (DELEUZE, 1992, p. 183).

Intercalaram-se os três eixos novamente: o diálogo, o protagonismo e a criação; e o caminho se fez, assim como a música, a arte, os grupos, as parcerias, as trocas, as experiências.

Nesses momentos de montagem, com o processo criativo a todo vapor, nossos palpites e sugestões se misturam aos das crianças; já tendo seu protagonismo assegurado, eles se sentem à vontade em segui-los ou não, e nós, professores, à vontade de nos manifestarmos. São momentos muito mais de interação do que de interferência; momentos de flexibilidade dos papéis, em que nos relacionamos com eles como parceiros de experiência.

Acredito que é mesmo impossível para um professor não interferir, nem dirigir, nem interagir... Sua postura, seu olhar, mesmo sem que nada ele diga, já exercem, por si e em si, uma interferência. Desse modo, talvez não haja trabalho assim tão livre; mas certamente há trabalhos ou tempos do trabalho, mais ou menos dirigidos, com maior ou menor grau de interferência ou de interação. No mais, sempre há a frase que me parece poderia ser quase um lema para o professor-artista, não fosse destino dos lemas se desgastarem irremediavelmente: liberdade e nunca o abandono! (ROCHA, 2011, p. 141 – 142).

E assim foi até a aula seguinte, quando os professores levaram os alunos à sala de instrumentos para que escolhessem aqueles que quisessem. Não houve nenhum direcionamento e, também, nenhuma confusão. Alguns estudantes, depois de ficarem um tempo com o instrumento, pediram para trocar, e pacientemente, os professores os levaram para nova escolha.

Foram se formando dois grupos: um com as meninas e outro com os meninos. Cada grupo ficou com instrumentos muito semelhantes e foram trabalhar em lugares diferentes. Tomaram rumos diferentes, também, para chegarem à escolha da música.

Os meninos, que haviam optado por violões, auxiliados pelo professor, tocaram “Smoke on the Water” (Deep Purple). O professor ajudou com a afinação dos violões e participou de tudo com os alunos, mas o protagonismo deles era bem claro e foi construído coletivamente, a partir de muitos diálogos.



*Foto 3.16: Os meninos*



Com as meninas, o processo foi parecido, mas elas optaram por uma criação a partir dos estudos de piano de Madi, que além de estudar Shakuhachi estuda piano com a mesma professora da turma, em outro horário. A professora interferiu na criação do arranjo e, juntas, buscaram timbres, e sonoridades diversas.



*Foto 3.17: As meninas*

Fazer música é sempre escutar. E fazer. Repetindo o diferente, criando, transformando... Fazer música é pensar, elaborando e reelaborando ideias de música e de vida. É como faz o filósofo, criar conceitos. E é, também, se inteirar de técnicas, de códigos, estruturas, estratificações. Aprendendo a cantar, a entoar, a tocar e a escrever, a compor. Criando seus próprios ritornelos. Pensando, criando, relacionando...sempre (BRITO, 2007, p. 264).

Observar a construção desse caminho remeteu-me ao primeiro princípio básico de Koellreutter como educador: - “aprender a aprender dos alunos o que ensinar.”

Esta frase se equipara à de Paulo Freire “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção” (FREIRE, 2016, p. 47).

Como aprender o que ensinar ou criar as possibilidades para a criação da aprendizagem, se não for por meio do diálogo, da abertura atenta para as expectativas das crianças estudantes?

É preciso ter espaço, ter tempo para esses diálogos e para a concretização dos anseios e expectativas dos envolvidos na aprendizagem. Não é apenas fazer o que os alunos querem, mas agir de maneira crítica e flexível e buscar com os educandos os temas e meios que levarão ao desenvolvimento da musicalidade, da expressão, da técnica musical.

Um processo educativo gerido por um currículo rizomático, por sua vez, constitui uma heterogênesse: uma produção singular a partir de múltiplos referenciais, sem chance alguma de antever qualquer resultado. Torna-se, assim, caótico, anárquico e particular, atualizando-se na contramão da estrutura curricular tradicional que, com um caráter disciplinar, separa o conhecimento em departamentos, sequenciando-os, fechando-se ao emergir, estabelecendo padrões rígidos e homogeneidades (BRITO, 2007, p. 266).

Fábio e seus colegas queriam tocar, queriam experienciar, partir da ação. A eles não importava qual instrumento, ou qual música tocariam. Queriam se apropriar da arte escolhida. O ponto de partida foi o diálogo, a abertura dos professores para ouvir o grupo. Como Rocha (2011) diz: “uma proposta não existe independentemente da maneira de se introduzi-la e conduzi-la.”

Uma primeira fagulha é lançada por um ou mais sujeitos e, enquanto voa e ganha o espaço, ela se aquece, se intensifica e se alimenta de outras fagulhas, constituindo um corpo amplo, forte e pleno de subjetividades. Estabelece-se, então, um diálogo sensível, criativo e com a capacidade de ser constantemente reinventado, em que o silêncio, a escuta e as proposições são de responsabilidade de todos. Os saberes se desejam híbridos, situados na intersecção entre as formas de expressão, enquanto as pessoas, ao mesmo tempo sugerem e acompanham esse movimento (VILAS BOAS, 2016, p. 28).

Os diálogos foram assim ocorrendo em diferentes formatos, contextos e propósitos até virarem música. Chegaram juntos, professores e alunos, construindo suas experiências de uma aprendizagem significativa, respeitosa e dialógica. “O aprendizado não pode ser circunscrito nos limites de uma aula, da audição de uma conferência, da leitura de um livro; ele ultrapassa todas essas fronteiras, rasga os mapas e pode instaurar múltiplas possibilidades (GALLO, 2005, p. 85).”



Foto 3.18: Diálogos

*Na EMIA, os artistas professores têm a possibilidade de dialogar com as crianças a partir de seus modos próprios de ver, sentir e expressar o mundo. Ao mesmo tempo que propõem um processo de ensino-aprendizagem a partir de seus conhecimentos nas linguagens artísticas, esses professores trocam vivências e competências uns com os outros, sendo responsáveis por iniciar e participar de processos artísticos permeados pela escuta e pelo diálogo. Trata-se de um espaço privilegiado para o exercício da reflexão e da pesquisa em arte, cujas parcerias ente os artistas professores se dão a partir das experiências compartilhadas, qual trazem à tona novos conceitos e poéticas (PEREZ, 2016, p. 32).*



*Foto 3.19: Em parceria*

O diálogo, como um dos eixos deste caminhar à cocriação da aprendizagem musical, é alimentado por teorias embebidas de práticas que estão todas intrincadas com os conceitos de educação e de Educação Musical aqui apresentados.

Paulo Freire e sua proposta de uma educação dialógica, que, conforme mencionado anteriormente, a contrapõe a uma “educação bancária”, são grandes inspirações para este tema. Ele começa pensando o diálogo a partir da Palavra, palavra que só é verdadeira se for PRAXIS, ação-reflexão. “o diálogo é este encontro de homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu.” (FREIRE, 2016, p. 135)

Traz com o diálogo a possibilidade de libertação das pessoas de situações de opressão que são reforçadas pela educação se esta não for construída entre educador e educando de maneira crítica e reflexiva.

o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2016, 135).

Por meio do diálogo Paulo Freire propõe um caminho de amor e respeito na educação e criou um método para que a prática pedagógica seja um ato de criação e transformações do mundo e das relações, não apenas de reprodução das relações de poder, de hierarquias, de opressões. São essas transformações que possibilitam aos humanos a liberdade para a expressão, para os sonhos, para novas ações.

porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista de outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens (FREIRE, 2016, p.136).

Para haver diálogo é preciso “abertura”, para o outro, para as relações:

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história (FREIRE, 2011, p.133).

Essa abertura para o mundo implica em outro conceito relevante trazido por Paulo Freire, o qual considera o ser humano um ser inacabado, sempre em transformação, independentemente do fato de ser ele educando ou educador. O que importa é que este estado de incompletude pede constante atenção de todos para as possibilidades, para o vir a ser; assim, o diálogo vai sendo construído.

A abertura para o diálogo implica em escuta atenta e detalhada. Inicia-se assim, um movimento em direção às experiências e a partir delas. Um movimento de atenções e transformações. A escuta do outro, de si, da vida, possibilita o movimento de “vir a ser”, o devir da vida.

Não existe a possibilidade de ficar imóvel, parado, de permanecer onde está. Ou avançamos, superando com uma escuta autêntica o segredo murmurado por cada instante, ou simplesmente recuamos, ao projetarmos, de maneira diluída, sobre o inusitado, padrões já conhecidos – modelos de pensamento asseguradores e internalizados, que no entanto pertencem a outro tempo, a um tempo passado e sem retorno, possível apenas de ser recuperado pela experiência legítima de cada novo instante (KATER *in* BRITO, 2001, p.15).

O avanço sugerido por Kater rumo à superação de padrões que se distanciam de nossa realidade depende de um processo atencioso, e a escuta, com todas suas potencialidades, instrumentaliza esse movimento.

Escutar é uma metáfora, pois ultrapassa o sentido físico e se torna uma “abordagem sobre a vida” (RINALDI, 2016b). Segundo a autora, uma atitude corajosa, que faz reconhecer um conhecimento mais amplo, permite estar aberto aos outros, para ouvir e ser ouvido

Aprender a escutar é uma tarefa difícil; é preciso se abrir para os outros, e todos nós necessitamos disso. A escuta competente cria uma profunda abertura e uma forte predisposição à mudança.

Escutar é uma premissa para qualquer relacionamento de aprendizado. [...] Representar o ato de aprender e ser capaz de dividi-lo com os outros é indispensável para a refletividade que gera conhecimento. Desse modo, imagens e intenções são reconhecidas pelo sujeito; elas tomam forma e evoluem por meio da ação, da emoção, da expressividade e das representações icônicas e simbólicas. Essa é a base geradora das linguagens, do aprendizado e da criatividade (RINALDI, 2016b, p. 208-209).

Nesse contexto, em que as relações, o outro e o meio ocupam um lugar prioritário no desenvolvimento humano, a *Pedagogia da Escuta* ganha seu espaço. É a proposta das escolas da Reggio Emília, que se utiliza do conceito de *Múltipla Escuta*, em que crianças e professores são estimulados a ouvir a si mesmos e aos outros, e em que se reconhecem as *Cem linguagens da criança*.

Esse conceito de contexto de múltipla escuta sobrepõe-se à relação tradicional de ensino – aprendizagem. O foco muda para a aprendizagem – a autoaprendizagem da criança e a aprendizagem alcançada pela turma de crianças junto com os adultos (RINALDI, 2016a, p. 238).

A pedagogia da escuta e seus conceitos ampliam e fortalecem a aprendizagem, não só por se remeterem à audição, aqui associada à Educação Musical, à arte sonora, mas, também, pelo movimento e pela sensibilidade à qual se

dá vazão, pelo fluxo do diálogo e pela alteridade que valoriza e instiga, por ser uma maneira de fortalecer a identidade e a criatividade dos envolvidos.

A palavra “escutar”, então – não somente no sentido físico, mas também metafórico - , deixa de ser apenas uma palavra e se torna uma abordagem sobre a vida. É assim que entendemos seu significado: escutar é uma atitude que requer a coragem de se entregar à convicção de que nosso ser é só uma pequena parte de um conhecimento mais amplo; escutar é uma metáfora para estar aberto aos outros, ter sensibilidade para ouvir e ser ouvido, em todos os sentidos (RINALDI, 2016b, p. 208).

Carla Rinaldi (2016a, p. 236) questiona o que é escuta e a considera uma atitude ampliada da pedagogia para a vida, ao dizer que a escuta precisa ser sensível aos padrões que nos conectam aos outros, aberta à necessidade de ouvir e ser ouvido e deve reconhecer as muitas linguagens usadas para se expressar. Diz a respeito da importância da “escuta interna”, a escuta de nós mesmos, como exercício para escutar os outros.

Rinaldi menciona um tempo próprio para a escuta, pois, segundo ela, quando você “realmente escuta, você entra no tempo do diálogo e da reflexão interna, um tempo interior que é composto do presente, mas também do passado e do futuro, e , portanto, está fora do tempo cronológico. É um tempo cheio de silêncios (RINALDI, 2016 a, p. 236).”

A autora ainda diz que a escuta é gerada por curiosidade, desejo, dúvida, incerteza, emoções e produz perguntas, ao invés de respostas. Não é tarefa fácil ao passo que exige profunda consciência e suspensão dos julgamentos e preconceitos, além da abertura à mudança, mas é a base de qualquer relação e ocorre dentro de um “contexto da escuta”, em que “a compreensão e a consciência são geradas por meio do compartilhamento e do diálogo (RINALDI, 2016 a, p. 236).”

Nesse momento, pense-se a escuta como parte, não só das relações, mas, também, como fator presente para a construção da própria identidade do indivíduo.



“Se precisamos ser ouvidos, então escutar é uma das atitudes mais importantes para a identidade do ser humano, começando no momento do nascimento” (RINALDI, 2016a, p. 237).

No constante ouvir e ser ouvido, a construção das identidades, dos limites, da alteridade, emergem dos espaços permeados do silêncio, que, como sugere Paulo Freire com sua proposta de comunicação dialógica, mostra que a conversa democrática é composta por pessoas *silenciosas* e não *silenciadas*.

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure “entrar” no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação. (FREIRE, 2011, p. 115)

Exemplos dessa comunicação ocorreram durante minha jornada na EMIA. Trouxe para cá as duas cenas – “Recontação em diálogos” e “Quero tocar!” – como estímulo à reflexão a respeito do diálogo neste emaranhado de rizomas.

### 3.1.3 ATALHO 3 – CRIATIVIDADE

#### 3.1.3 .1 AS RAINHAS



*Foto 3.20: As rainhas!*

*Podemos pensar que a tarefa final do ser humano tem a ver com sua capacidade de criação. Na medida em que ele cria, ele se torna ele mesmo. E isso é a expressão pura da liberdade (Maria Alice Araújo – 11/2015)*



Foto 3.21: O reinado

*Duas rainhas muito sérias em seus tronos de muitas cadeiras empilhadas têm uma missão: garantir que seus súditos estão criando e expressando suas criações. Só nesse caso eles têm direito à vida.*

*Assim as crianças se organizam em grupos e começam suas criações que serão mostradas para as rainhas. Podem usar o corpo, os instrumentos musicais que estão na sala, cadeiras, e tecidos. O grande estímulo é passar pelo aval das rainhas poderosas.*

*Para um observador externo é como olhar um formigueiro sendo reconstruído. Cada um indo para um lado, muito movimento, muito barulho. Risos, caos, experimentos. Ao mesmo tempo, cada um parece imerso em suas explorações, como se nada mais existisse. Será possível alguma apresentação grupal?*

*Com o chamado dos professores é chegada a hora. As rainhas precisam analisar as produções e só terá vida o grupo que convencer as rainhas que são*

*capazes de criar. Porém, antes desse momento, o professor relembra o grupo da importância do público, das regras para assistir a um espetáculo.*

*O primeiro grupo conta “histórias de ambulância”. O narrador cria o ambiente, visita histórias tradicionais como a de Chapeuzinho Vermelho, conta com a sonorização dos companheiros de grupo que, além dos instrumentos, usam um TNT, que é transformado em figurino. Ao fim da apresentação, a rainha espera os aplausos, faz suas observações e concede VIDA ao grupo, que comemora com alegria!*

*O outro grupo, um trio, não fala nenhuma palavra. Posiciona suas cadeiras com um dança, enquanto eles mesmos fazem a trilha sonora, uma composição instrumental com kalimba, xilindró e maracá. Dançam, tocam e fazem um fim com muita delicadeza. A rainha vai ao delírio e concede a vida sem pestanejar.*

*O terceiro grupo é apresentado à majestade pela maestrina, com sua batuta e uma linda dança integra a composição da banda “Martinez Madeira” e ganha vida também ao final.*

*Por fim o último grupo, composto pelas três crianças mais tímidas da turma, apresenta a “Música dos reco-recos”, que conta com dois reco-recos e um tambor. Sua música é instrumental e as crianças criam partes claras, com começo meio e fim. As rainhas conversam entre si e dão o veredicto: VIDA!*

*Foram quatro grupos que se mantiveram vivos a partir de suas criações múltiplas e íntegras, com seus corpos e expressões entregues às suas obras. Não foi à toa que todos foram contemplados com a vida, a vida vinha de cada um com muita intensidade e verdade.*

*“ e já que todos estão vivos, vamos ao lanche!!!!” – anuncia em festa o professor!*

### 3.1.3.2 DIVERSIDADE SONORA



*Foto 3.22: Sons de banquinhos*



*Foto 3.23: Sons de garrafas*



*Foto3.24: Sons de colheres*

Como eram as primeiras aulas do ano, os alunos e professores pouco se conheciam. Estavam a buscar caminhos para a construção de projetos a serem realizados durante o ano.

*A professora planejou uma aula de música com exercícios muito semelhantes aos propostos por Schafer (2001) e Paynter (1972/2003). Eram atividades voltadas à escuta e criação sonora a partir da paisagem sonora local e de objetos diversos.*

*A aula foi dividida nas seguintes partes:*

- relaxamento com estímulo à audição dos sons do ambiente;*
- criação de gestos que transformavam um objeto em outro;*
- criação de sons para os gestos inventados anteriormente;*
- divisão da turma em grupos;*
- distribuição de objetos (levados pela professora) formando um grupo de garrafas, um de bancos de plástico e outro de colheres;*
- criação e nomeação de sons por cada grupo;*

- *apresentação entre os grupos dos sons que selecionaram de suas explorações e que nomearam;*
- *escolhas dos sons preferidos da turma;*
- *composição de trecho musical utilizando os sons escolhidos pelos mesmos grupos que exploraram e nomearam os sons;*
- *grafia da composição (realizada por cada grupo)*
- *ensaio para apresentar as composições para os outros grupos;*
- *junção das peças em uma única peça regida pela professora, unificando as composições;*
- *recomendação, pela professora, de pesquisa sonora e escolha de um objeto em casa para levar na aula seguinte.*

*A busca pela exploração do improvável foi conduzida pela professora, até chegar a pequenas composições, que foram apresentadas, grafadas e reorganizadas pelos grupos dos alunos. Ao final, a montagem de uma peça geral resultante da união das pequenas composições.*

Ao observar esse processo e vivenciá-lo junto aos estudantes, eu tecia pontes com minhas próprias experiências, ao conhecer e incorporar, a minhas práticas pedagógicas, as propostas de educadores musicais que sugerem caminhos por territórios como os da criação, experimentação e assim, também, ampliam o conceito de música.

Nessa aula a que assisti, as crianças intercalavam demonstrações de desinteresse com outras, de muito envolvimento. No início da aula, as primeiras atividades foram realizadas com bastante relutância pelo grupo, principalmente pelos meninos, que verbalizavam a falta de vontade de seguir o caminho proposto pela professora e tumultuavam o ambiente. Quando montaram os grupos para a

exploração e criação dos sons, nitidamente o interesse mudou. Todos realizaram o exercício proposto com aparente satisfação.

Por meio desta cena, questões pedagógicas brotam de diversos pontos e me invadem. Questões que estão ligadas às minhas inquietações citadas no início da apresentação desta tese, e que justificam a busca por uma Educação Musical que esteja além de metodologias específicas, uma Educação Musical capaz de incorporar processos significativos aos participantes e que, para tanto, seja reconhecida, também, como inacabada, em mutação, assim como Paulo Freire diz: que “se re-faz constantemente na práxis”, que “para ser tem que estar *sendo*”, uma Educação Musical crítica e criativa.

Vários educadores mencionado neste trabalho contribuem com ideias que estão afinadas a essa necessidade de experimentar, questionar e recriar as práticas pedagógicas e assim compor um currículo diferenciado.

Koellreutter, por exemplo, sugere:

Não acreditem em nada do que dizem os livros. Não acreditem em nada do que dizem seus professores. Não acreditem em nada do que vocês veem ou mesmo pensam, e também não acreditem em nada do que eu digo. Perguntem sempre por que a tudo e a todos (*in* BRITO, 2001, p. 32).

E assim, Koellreutter sugere mudanças nos currículos em prol do desenvolvimento da criatividade. A partir de manuscritos elaborados para suas aulas surge, por exemplo, o texto “O Espírito Criador e o Ensino Pré-Figurativo” em que descreve esses dois elementos e por fim diz:

O espírito criador não é um dom da natureza. É um presente que recebem aqueles que a ele se conservam abertos. O trabalho intelectual, a autocrítica, a compreensão de tudo o que os homens criam, visam, em última análise cultivar em nós uma vida intensa, que nos torna homens livres (KOELLREUTTER, 1997, p. 57).



Essa concepção da Educação Musical, com esse potencial criativo, requer que todos os envolvidos estejam renovando suas posturas e assim as estruturas das aulas também são transformadas.

Schafer (2011, p. 270) demonstra essa mudança: “Não há mais professores; apenas uma comunidade de aprendizes. Isso é um exagero a fim de induzir que o professor precisa continuar a aprender e crescer com os alunos.” Porém, a dificuldade em incorporar ideias vindas de propostas, estudiosos, filosofias, vai além do acesso às informações. É preciso entrar no nível das experiências para chegar à real compreensão das infinitas possibilidades e das possíveis transformações que os processos de ensino e aprendizagem contêm em si, bem como os processos criativos como parte deles.

Propor a utilização de uma diversidade sonora como matéria prima do processo criativo musical pode ultrapassar os limites da técnica tradicional de composição, de registro, de relação com o tempo e com o espaço e da própria relação entre o grupo.

Gainza (1988, p.118), diz que “a criatividade se incorpora naturalmente através do respeito que expressamos pela criança como centro e ponto de partida da Educação Musical.” Ter claro o que se espera da Educação Musical, a diversidade de propostas e recursos para a Educação e o fazer musical, construir espaços para o desenvolvimento crítico e estético do grupo, utilizar técnicas de planejamento, socialização e apreciação dos processos de ensino-aprendizagem, são premissas básicas para que uma proposta como essa relatada, seja além de uma exploração de objetos sonoros, seja um Processo Criativo com direito a tudo que ele atribui à aprendizagem, autonomia, criticidade, alegria, empoderamento.



*Foto 3.25: Criações*

A Criatividade, de maneira geral, é associada à geração de algo novo. Nas artes ela seria um dos elementos essenciais. Porém, as inúmeras maneiras de interpretar a Criatividade proporcionam um grande leque de informações a este respeito, o que pode confundir a abordagem que fundamenta este atalho.

Ao pensar na Arte musical, a criatividade está muito associada à invenção de novas músicas. Porém, em cada estilo ou a partir de diferentes conceitos de música, abrem-se inúmeras possibilidades para o processo criativo, ou seja, por meio de interpretações, criação e improvisações.

As improvisações, por exemplo, ocorrem de maneiras variadas. Podem ser entendidas como idiomáticas, no caso de estilos musicais como o Jazz, em que são elemento fundamental, porém, seguem um “padrão” de realização, ou podem confundir-se com o próprio estilo musical; e podem ser entendidas como a

Improvisação Livre, que estabelece relações não tradicionais entre os processos criativos, os instrumentos musicais e vozes, integração com as outras linguagens, e com a busca de variadas sonoridades, em busca de enfatizar a expressão e a comunicação.

Criar é transformar. Perceber, sentir, mobilizar-se, relacionar-se internamente e formalizar-se para se comunicar com o exterior – a criatividade permite ao indivíduo estar atualizado consigo mesmo, renovando-se e conseqüentemente sentindo-se presente ao se comunicar com o externo (CRAVEIRO, 2000, p. 80).

Na Educação Musical, a criatividade ocupa papéis e posições diferentes e está associada à questão central desta tese, isto é, à cocriação da aprendizagem em consonância com as ideias dos educadores da segunda metade do Século XX que se voltam predominantemente as práticas criativas aos estudantes, independentemente de suas idades pois “...acreditam que o incentivo às práticas criativas possa desenvolver a capacidade de utilizar a linguagem musical de maneira autônoma, aperfeiçoar a escuta, a autoconsciência e o espírito criativo” (FONTERRADA, 2015, p. 17).

Assim, também está correlacionada com os princípios das concepções da Pedagogia Crítica em que se aponta a Criatividade como um processo natural do ser humano, vinculado às experiências, percepções, sensações e expressões, possíveis a partir de relações da pessoa com o meio, com os “outros”, com as culturas, como o exemplo das escolas de Reggio Emilia.

Rinaldi, ao escrever a respeito da prática da educação realizada nessa região (2016b, p.213), considera o processo de aprendizagem um processo criativo e conceitua por criatividade “a aptidão para construir novas conexões entre pensamentos e objetos, trazendo inovação e mudança, tomando elementos conhecidos e criando novos nexos”. Essa aptidão é construída pelas relações travadas e pela escuta ou o que Rinaldi (2016b) denomina de “audiência competente”.

Malaguzzi resume as ideias de criatividade no pensamento das escolas de Reggio Emília (GANDINI, 2016, p. 67-68), em que deve ser considerada uma característica da forma de pensar, conhecer e fazer escolhas, a partir de múltiplas experiências e se expressa por meio de progressos cognitivos, afetivos e imaginativos que vão sustentar habilidades e possibilitar soluções inesperadas. Malaguzzi aponta como situação favorável para a criatividade “a troca interpessoal, com a negociação de conflitos e a comparação de ideias e ações como elementos decisivos” (GANDINI, 2016, p. 68).

Em relação aos adultos envolvidos na Educação das crianças, ele indica que a criatividade é favorecida quando, livre de métodos prescritivos de ensino, eles sejam observadores e intérpretes de situações problemas e estão mais atentos aos processos cognitivos, do que aos resultados, muitas vezes moldados pelas expectativas dos professores, das escolas, das famílias e das comunidades, e que “quanto mais os professores estão convencidos de que atividades intelectuais e expressivas têm possibilidades multiplicadoras e unificadoras, mais a criatividade favorece as trocas amigáveis com a imaginação e a fantasia.”

Segundo Rinaldi (2016b), há duas formas de pensamento: *convergente*, que tende à repetição e *divergente*, que reorganiza os elementos existentes. As crianças têm mais facilidade para o pensamento divergente, porque têm poucos ou não têm nenhum fundamento teórico, mas aprendem rapidamente que ter pensamentos diferentes dos adultos pode não ser tão positivo. Ao acontecer isso, “o que morre não é o pensamento criativo, mas a legitimidade da criatividade do pensamento” (RINALDI, 2016b, p. 214).

Por isso é fundamental refletir a respeito dos melhores processos educativos, pois a Criatividade “[...] exige um contexto que lhe permita existir, se expressar, se tornar visível. Nas escolas, a criatividade deveria ter condições de se manifestar em todo lugar e em todo momento” (RINALDI, 2016b, p. 216).

[...] com muita frequência, separamos a arte da vida e, assim como a criatividade, a primeira não tem sido reconhecida como um direito cotidiano, como uma qualidade da vida. O desenvolvimento disciplinar das ciências trouxe inúmeros benefícios; mas também nos legou problemas, como a superespecialização e a compartimentalização do conhecimento. [...] Somos sempre ensinados a separar o que está conectado, a dividir em vez de juntar as disciplinas, a eliminar tudo o que pode levar à desordem. Por essa razão, é absolutamente indispensável reconsiderar nosso relacionamento com a arte como uma dimensão essencial do pensamento humano. A arte da vida cotidiana e a criatividade da vida cotidiana devem ser direitos de todos. Para que a arte seja, assim, parte de nossas vidas, de nossos esforços para aprender e saber (RINALDI, 2016b, p. 216-217).

Nessa perspectiva, a Educação Musical pode abrigar possibilidades de processos criativos, integradores, críticos, alinhados a conceitos de infância e escutas que valorizam o desenvolvimento do potencial da criança.

Para Gainza, como exemplo, a criatividade vem ao encontro do pensamento que permeia as propostas de Reggio Emilia, que relaciona a criatividade com o protagonismo do aluno em ações do cotidiano.

Criatividade: atitude do educando que o induz a intervir ativamente em seu próprio processo de aprendizagem, jogando, explorando e investigando a realidade ?e o rodeia (GAINZA, 2000, p. 8).

Além do protagonismo dos envolvidos, ela nos remete a uma estrutura livre dos estereótipos do ensino convencional. É uma alternativa calcada na Criatividade e expressividade, que permite vivências múltiplas a partir da produção musical.

Os procedimentos em geral utilizados nas práticas criativas e na improvisação livre incentivam a escuta, a tomada de decisões, o desenvolvimento da autonomia, o reconhecimento de si e do outro, por meio de propostas que priorizam a invenção musical e o improviso; além disso, seu caráter prático e musical atrai os participantes, que, em geral se atemorizam quando se defrontam com o caráter tecnicista encontrado em muitas aulas de música. Esse modelo é idealizado como realização democrática, em que o poder decisório desloca-se da autoridade – no caso, o professor ou líder do grupo – para o grupo. Não há um professor que ensina e alunos que aprendem. Há uma comunidade em ação comum, em que cada membro é considerado detentor de algum tipo de saber, herdeiro que é de sua cultura e de seu meio ambiente. A ação musical resultante é fruto do compartilhamento de saberes; da escuta de si mesmo, do outro, do ambiente sonoro; do reconhecimento por cada um, da existência de momentos de agir e momentos de reagir; momentos de propor, momentos de acatar; momentos de dialogar, momentos de calar. Desse conjunto de ações musicais resulta uma sensação de pertencimento, autoria e prazer compartilhados. Essa é a **comunidade de aprendizes** (FONTERRADA, 2015, p.221).

Fonterrada termina sua ideia a respeito da Improvisação Livre utilizando o conceito de “comunidade de aprendizes”, proposto por Schafer (2011), que condensa e integra os aspectos da educação, das relações dialógicas, da Educação Musical e de ideais que sustentam a presente pesquisa, ao envolver, numa comunidade, a democratização de saberes e o respeito entre os participantes, a ponto de considerar a criatividade, o diálogo e o protagonismo acessíveis a todos os membros da comunidade de aprendizes.

Chefa Alonso (2008, 2014) tem sistematizado suas experiências relacionadas à Improvisação Livre e aponta para essa prática como um caminho aliado ao processo de Educação Musical. Cria uma lista de aspectos gerais que seriam ideais para a efetivação de diálogos coletivos em música. São eles: escuta, concentração, interação, confiança, decisão, energia, exploração do instrumento, silêncio, memória, risco, ocorrência, desenvolvimento da linguagem própria e intenção (ALONSO, 2014, p. 20).

Outros tipos de improvisação são estimulados e trabalhados como recursos didáticos. A improvisação é uma manifestação da criação e aparece de diferentes maneiras e em diferentes contextos. Segundo Violeta Gainza:

A música, antes que arte e ciência, constitui uma linguagem cujo domínio se adquire paulatinamente dentro de um processo dialético no qual a improvisação constitui um recurso de suma eficácia e transcendência (GAINZA, 1990, p. 29).

Koellreutter, também, utilizou a improvisação e os processos criativos como ferramentas para chegar à seus objetivos pedagógicos:

Koellreutter, que sempre defendeu a integração entre os níveis sensível e intelectual, de um lado, musical e humano, de outro, encontrou nos jogos de improvisação com finalidades pedagógicas os aliados fundamentais para o processo educacional. De acordo com suas palavras, “toda improvisação deve ter uma finalidade musical e também humana, como, entre outras, desenvolver a concentração (autodisciplina)”, já que o objetivo [maior] da Educação Musical é o ser humano” (BRITO, 2001, p. 46).

As finalidades musicais e humanas encontram espaço nas improvisações e processos criativos. No documento “Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral”, lançado pela Prefeitura de São Paulo (2016), os procedimentos criativos aparecem como oportunidade para o diálogo e resolução de problemas oriundos das relações dos sujeitos com a música, consigo mesmo, com o outro, com a escola e seu entorno (SÃO PAULO, 2016, p.89).

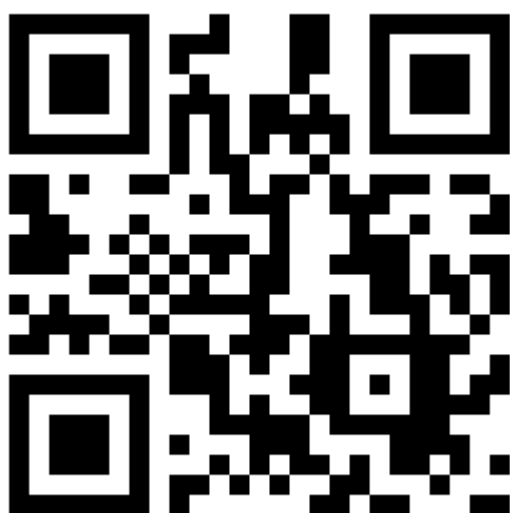
Assim, na relação entre a abordagem de criança que a instituição adota, as possibilidades de diálogos e de processos criativos são nortes para as ações em Educação Musical que tendem a proporcionar o desenvolvimento musical e humano integrados. A associação com propostas pedagógicas que carregam esses elementos como cerne favorece a entrada nesse caminho.

## 3.2 ESTALAGENS



*Foto3.26: Refazendo-se no conhecimento*

Vídeo 06 : <https://www.youtube.com/watch?v=epeiXsRgNcQ>





Como Estalagens ao longo desta trajetória, que possibilitam uma parada para o refazimento, assim como para organizar as ideias e fortalecer a audição para as vozes das crianças, no último encontro com as turmas mudei minha postura de participante das aulas e propus uma roda de conversa a respeito da percepção das crianças acerca de seus processos de aprendizagem na EMIA.

Observei, durante os encontros anteriores, que o formato de roda de conversa já é uma prática comum dos grupos acompanhados por mim, o que facilitou o processo, pois os estudantes já estão familiarizados em se expressar oralmente.

Fiz a mesma proposta para as duas turmas, pedindo que explicassem como é estudar na EMIA e perguntei se a recomendariam para outra pessoa e por que. Cada conversa tomou um rumo diferente, que acredito serem complementares, características das diferenças de idades e percepções de cada grupo.

Ouvir os estudantes é como fazer uma viagem dentro de outra, ainda mais que, além da incursão nos processos de aprendizagem musical que ocorrem na Escola Municipal de Iniciação Artística, há, também, a trajetória em busca do ponto de vista das crianças a respeito do próprio processo de aprender música.

### 3.2.1 ESTALAGEM 1: RODA DE CONVERSAS COM CRIANÇAS DE 8 ANOS: BRINCADEIRAS, ESPAÇO, TEMPO E RELAÇÕES.

Abaixo serão apresentados fragmentos da roda de conversa realizada com as crianças de oito anos, na tentativa de dar ouvidos a elas, contrariando uma visão adultocêntrica (DELGADO; MÜLLER, 2005), presente, ainda, na maior parte das pesquisas que envolvem crianças.

Para Vygotski (1996), por volta de sete/oito anos, como é o caso dos participantes desta pesquisa, a criança está no processo de compreender seus próprios sentimentos. Inicia-se um processo de saber nomear o que sente. Como afirma o autor (VYGOTSKI, 1996), há diferença entre sentir fome e saber que está com fome, mas, a partir, aproximadamente, dessa idade, o fator intelectual é incorporado à conduta humana, entre a vivência e o ato direto, isto é, dá-se, nesse momento, o oposto do que vinha acontecendo nos anos anteriores, em que a criança possuía uma ação ingênua e direta. “ ... a criança de sete anos descobre o próprio eixo de suas vivências” (VYGOTSKI, 1996 a, p. 380).

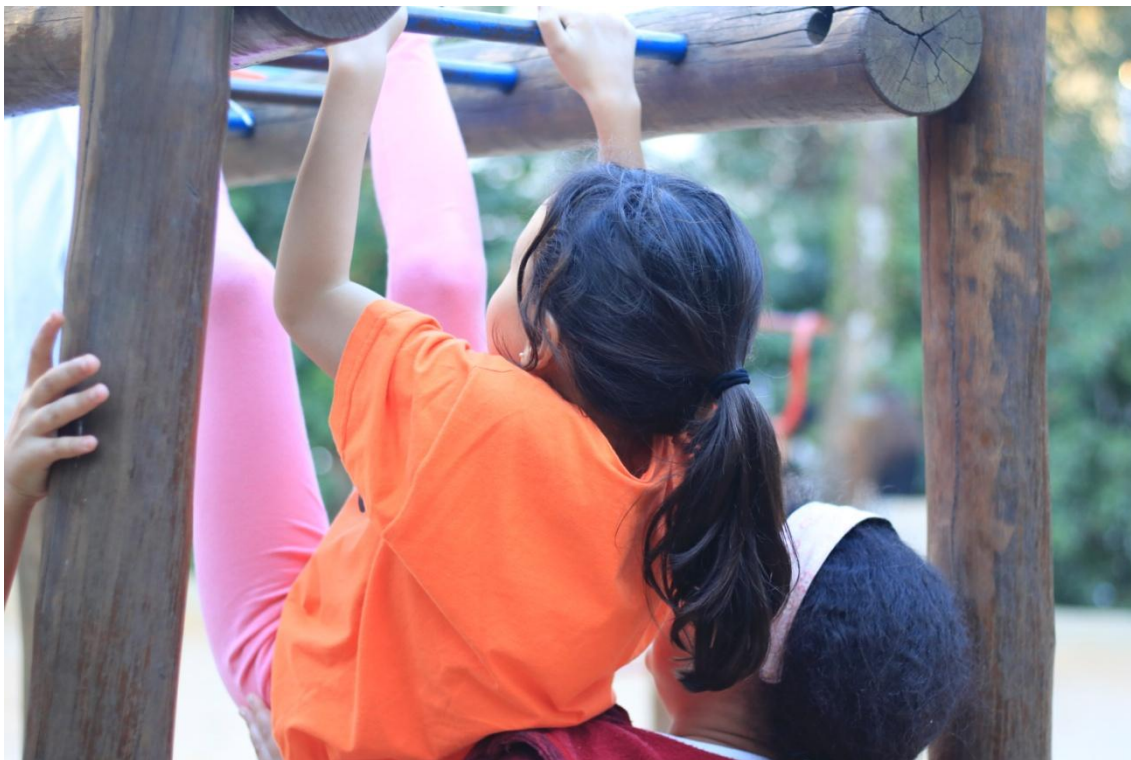
Atreladas a essa concepção de que a criança é capaz de compreender e nomear seus próprios sentimentos, percepções e sensações, durante a roda de conversa, elas utilizaram exemplos da própria experiência para expor suas percepções e sensações do processo de aprendizagem vivido na EMIA.

Dentre os assuntos da conversa, os mais recorrentes a respeito do que mais gostam de fazer, foram: as brincadeiras, o parque e o contato com o professor. A partir das descrições realizadas pelas crianças, elas destacaram uma comparação entre a EMIA e a Escola de Ensino Básico que frequentavam, e passaram pela tentativa de definir como são as aulas que fazem parte daquele grupo. Falaram, também, a respeito das relações com os pares, com a música e com os instrumentos, ainda que em incidência bem menor do que com o brincar.

Assim, as falas das crianças possibilitam que sejam feitas associações com a Teoria Histórico Cultural (VYGOTSKI, 1996; LEONTIEV, 1998; MUKHINA, 1996), pela relevância das relações sociais e das experiências emocionais que se constroem durante o período em que frequentam a EMIA, e com a sociologia da infância (CORSARO, 2009; SARMENTO, 2002) por meio do conhecimento e da valorização das culturas infantis, muitas vezes destacados na realidade da instituição. A partir do entrelaçamento dos estudos teóricos e da fala das crianças, esse momento será dividido nos seguintes tópicos:

- A atividade principal e o brincar
- A relação espaço – tempo
- As relações com “outros”

### 3.2.1.1 A atividade principal e o brincar



*Foto 3.27: Brincar...*

Diferentes crianças explicitaram nas suas falas a preferência pela realização da brincadeira. Para a Teoria Histórico-Cultural, a brincadeira é uma das atividades principais da criança. Leontiev (1998) considera a atividade para além de um conjunto de ações estanques e oferecidas para as crianças de maneira pronta, a ser reproduzida, conforme afirma:

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo (LEONTIEV, 1998, p. 68).

Em cada fase da vida, há uma atividade principal, segundo a Teoria Histórico-Cultural. Ressalte-se que, embora tal Teoria considere que em cada fase da vida exista uma atividade principal, essas fases são marcadas pelas vivências históricas e sociais, por meio das condições objetivas e subjetivas de vida.

Ao realizar pesquisas acerca da filogênese e ontogênese, a Teoria Histórico Cultural afirma haver algumas fases do desenvolvimento humano, com as quais, embora possam não ser marcadas pela idade, os autores fazem algumas aproximações. A primeira delas é a Comunicação Emocional, que ocorre no primeiro ano de vida. Nesse momento, mesmo sem falar, a criança observa e se interessa pelo adulto e pelos objetos que passam a fazer parte da relação com ela, porque se revela como sujeito que irá mediar suas relações com o mundo.

Deriva da primeira fase a segunda, constituída pela ação com objetos, denominada de atividade objetual. Aproximadamente entre um e três anos, na manipulação de objetos, a criança aprimora uma atividade essencial para o desenvolvimento de aspectos qualitativos de sua inteligência e personalidade.

Desta forma, por meio da observação e imitação, a criança os manipula, de forma cada vez mais autônoma, e começa a conhecê-los; num primeiro momento, interessa-se por descobrir as qualidades do objeto, em seguida, sua utilidade social e, por último, maneiras de utilizá-lo, fazendo dele uma representação simbólica.

Desse conjunto de ações, surgem motivos socialmente direcionados a uma nova atividade: a brincadeira de faz de conta. Nessa fase, a criança brinca com a imitação do adulto e representa simbolicamente o que ainda não pode fazer na vida real. Por exemplo, brinca que dirige um carro. Por volta dos sete anos, inicia, por meio das relações com as pessoas e com o meio, o processo de formação e de aperfeiçoamento de uma necessidade geradora da atividade – que não se expressa por situações típicas de grande parte das escolas atuais, em que as crianças permanecem sentadas, copiando e memorizando conteúdos escolares, de maneira mecânica e sem participação ativa – a criança aprende a pensar, a perceber aspectos dos objetos de estudos além de sua exterioridade e aparência, a resolver problemas reais, mediante seu envolvimento psicológico e emocional.

A Atividade Principal em cada momento da vida não é, assim, estabelecida pela quantidade de vezes em que aparece na rotina da criança, mas é definida pelos seguintes atributos:

- 1- A partir dela, surgem outros tipos de atividade;
- 2- Por meio dela, processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados;
- 3- A atividade principal promove as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas num certo período de desenvolvimento (LEONTIEV, 1998, p. 64).

As crianças entrevistadas demonstram ter como atividade principal a brincadeira. Elas podem brincar antes da aula, começar no parque, prosseguir na hora do intervalo, e, também, nas aulas. Quando questionados na roda a respeito do que mais gostam de fazer, a resposta de muitos é brincar. Veja-se o exemplo da conversa com o Ramiro, quando lhe perguntei o que gostava de fazer, especificamente, na sala de aula:

*Camila - E na aula?*

*Ramiro – Não sei, porque quando a gente entra na sala já começa a brincar.*

*Camila – É só brincar?*

*Ramiro – Não.*

*Camila – E você não gosta de brincar?*

*Ramiro – Gosto. É porque a gente fica fazendo várias brincadeiras. Aqui dentro é sempre a mesma coisa.*

Na fala do Ramiro, quando afirma que ao entrar na sala já começa a brincar, tem-se um indício de como a brincadeira ocupa um lugar de destaque para ele e para a turma. Além dele, outras crianças disseram a mesma coisa, como é o caso da Dalila que diz “a coisa que eu mais gosto de fazer na EMIA é aprender nas aulas

*e brincar com os amigos*”. Nessa fala, aparentemente, a criança fala das duas atividades principais apresentadas pela teoria histórico-cultural: a brincadeira e o estudo.

Para que as atividades principais ocorram, no entanto, é preciso que se apresente uma determinada condição histórica e social, além da possibilidade de vivência intrapessoal, que aparece em diferentes situações na EMIA, como, por exemplo, na organização dos espaços, ou na relação entre professores e crianças. Ao brincar, em diferentes contextos e em relação com seus pares, como diz Dalila, a criança produz sua própria cultura, denominada por Corsaro *cultura de pares*, realizando uma representação interpretativa (CORSARO, 2009).

Tal representação não se constitui como uma simples imitação da vida adulta, mas se constitui na própria atividade das crianças, que interagem entre si e com os adultos. Nesse processo, há a produção da cultura de pares. A interação é a base da cultura, produzida simbolicamente pelas próprias crianças, por meio da assimilação criativa das informações do mundo (SARMENTO, 2002).

No caso da EMIA, a organização das atividades que envolvem diferentes linguagens artísticas por meio de brincadeiras pode significar criação e vivência das culturas infantis, o que, também, é possibilitado pela relação espaço temporal vivenciada pelas crianças, como será apresentado no próximo item.

### 3.2.1.2 Relação espaço – tempo



*Foto 3.28: No parquinho...*

A organização espaço-temporal também é uma das marcas da EMIA, registradas durante a observação e a roda de conversa. Propor um espaço e tempo pensados para a criança auxilia na utilização e transformação de um ambiente promotor de diferentes aprendizados, porque permite interações significativas entre as crianças; entre elas e seus professores e com espaços alternativos, como a mata, o parque, a sala de aula.

A organização temporal da EMIA, por exemplo, é diferente de escolas tradicionais de música, pois cada aula de iniciação que inclui as diferentes linguagens tem uma duração de 2 horas semanais, ao início, que se ampliam para três horas e meia, ao longo do curso. As atividades são organizadas sem preocupação conteudista aparente. Os professores deixam tempo para que as vivências ocorram, sem proporem várias tarefas muito próximas, o que poderia não fazer sentido para as crianças.



Além dessa aula, as crianças, a partir de oito anos, podem frequentar outras atividades oferecidas pela escola, em diferentes horários. Na turma de 8 anos observada, a maioria dos alunos cursava aulas de um instrumento, dentre eles: flauta doce ou transversal, piano, cordas coletivas. Esse tipo de oferta faz as crianças frequentarem o ambiente da EMIA em outros dias e horários.

A organização espacial, como já apresentado, retrata interação com a natureza, uma vez que a escola está dentro do parque e considera a criança como um sujeito de direitos. A consequência disso é que elas podem utilizar o parque em momentos externos à aula além de outros espaços, como o cantinho da leitura, por exemplo, no saguão da casa 3, em que são expostos revistas e livros, em um ambiente de almofadas, ou, mesmo, a sala de aula, que, embora muitas sejam pequenas e ainda estejam distantes do ideal, segundo os professores, como pude observar em comentários, apresentam-se de maneira bem flexível, facilmente adaptadas a cada atividade por estarem livres de objetos, como mesas e cadeiras, ali colocados ocasionalmente.

Vygotsky discorre acerca da importância do meio (que é também constituído pelas relações espaço-temporais) afirmando: “o meio não deve ser considerado uma entidade estática e periférica com relação ao desenvolvimento, e sim mutável e dinâmico” (VYGOTSKY, 1935, p. 15).

Em cada fase da vida, nos encontramos em um ambiente. O útero, na fase pré-natal; a casa, enquanto bebês; na escola durante a infância, e assim por diante. Em geral, a transição de um para outro desses ambientes está relacionada à faixa etária. O papel que o meio realiza no desenvolvimento da pessoa é indispensável; ou, poderíamos dizer, o ser humano só pode ser humano em um meio social.

A educação, como se viu, é o processo que estabelece essa relação, seja ela espontânea, ou intencional. No caso da EMIA, a educação é intencional e o corpo docente percebe a criança como um todo e não como partes desse todo, além de proporcionar a ela um ambiente diverso e potencialmente aberto, diferente daqueles que, possivelmente, as crianças estão acostumadas.

Algumas crianças, quando questionadas a respeito de suas preferências, na EMIA, responderam que são: ir ao parque e a hora do lanche, como apresentado a seguir:

*Igor – Eu gosto sabe do que? As duas coisas que eu mais gosto: do parque e da comida*

*Crianças – Por que da comida?*

*Igor – Porque aqui eu como lanche*

*Sandro– Pode ser eu agora?*

*Camila – Pode.*

*Sandro– Hora do lanche*

O horário do lanche pode representar o momento de comer algo diferente, no caso do Igor, mas também pode ser um tempo de estar mais livre, em contato com diferentes pessoas e lugares. Jaqueline também responde gostar de estar em um espaço ao ar livre.

*Jaqueline – também gosto muito que aqui você pode passear. A gente fez passeio pela Emia e eu quero fazer de novo. Andar pela floresta*

Para Rinaldi (2016b, p.145), “o espaço físico pode ser definido como uma linguagem que fala de acordo com precisas concepções culturais e profundas raízes biológicas”. Dentre suas características destacamos:

- **A linguagem do espaço é muito forte e constitui um fator condicionante** (2016b, p.153). No caso da EMIA, a escola está dentro de um parque e sua organização espacial auxilia as pessoas a interagirem e contribui para que sintam liberdade de participar das propostas da escola e, até, de compartilhar experiências. Vários exemplos foram presenciados, em poucas visitas.

Pude observar no campo de pedras, enquanto a turma que eu acompanhava tomava lanche, outras turmas em aulas ao ar livre; grupo de mães bordando em projeto específico; as crianças interagindo com situações inesperadas como quando corriam atrás de um cachorro que passeava no parque com sua dona, com visível alegria. Um fluxo de movimentos e encontros que extrapolavam qualquer planejamento.

- **O espaço físico é multissensorial, está constituído de sons, cores, objetos, pessoas, odores que podem ser sentidos por quem dele usufrui.** Na EMIA, essa qualidade é presente e pode ser vivenciada na mescla entre o frescor das árvores, e os fortes sons dos aviões, no piso de taco antigo das salas de aulas e das pedrinhas do campo onde as crianças brincam em frente à casa 3; na mistura de pessoas que estão esperando, trabalhando, visitando o parque, fazendo exercícios físicos, almoçando; nos sons das aves e dos instrumentos...nos muitos sentidos em ação!

- **O ambiente e as pessoas são ativos e se modificam reciprocamente.** Além de todo esse movimento explicitado, acompanhei aulas dessa turma, que aconteceram em outros espaços, além da sala de aula. Os grupos se espalharam para criar cenas musicais e, depois, as apresentações ocorreram nos mesmos espaços em que estavam. Com isso, contaram com a apreciação de professores, coordenadores, funcionários e outros alunos que passavam e ficavam assistindo. Foram exercícios de aprendizagens e de estabelecimento de relações artísticas, que contaram com trocas entre as crianças, o ambiente e os “outros”.

- **A percepção do espaço é subjetiva e holística (tátil, visual, olfativa e sinestésica), de forma que cada pessoa tem uma percepção diferente, que depende da sua própria cultura, da idade e das relações que pode fazer com o meio.** E essa percepção foi verbalizada nesta roda de conversa, por meio das preferências apontadas pelas crianças, que, conforme apresentadas aqui, indicam os afetos gerados pelos movimentos corporais, pelas relações com o ambiente, com os colegas e professores, com a alimentação.

Assim, pensar na Educação Musical, é, também, pensar na organização espaço-temporal, para que as crianças tenham espaço e tempo nas suas criações, aprendizados e vivências. Para tanto, as relações com “o outro” (colegas, professores) são imprescindíveis.

### 3.2.1.3 Relações com “outros”



*Foto 3.29 – Nas relações...*

Outra fala recorrente na roda de conversa a respeito do que gostam de fazer na EMIA foi a respeito da relação com o professor e com os colegas. Manter uma relação de reciprocidade, de aprendizagens conjuntas, de coleguismo auxilia nas relações para que o “outro” possa atuar como parceiro mais experiente. Para a Teoria Histórico-Cultural, a relação entre os parceiros mais experientes e a criança media o processo da aprendizagem. Sendo assim, “o outro” é indispensável para o desenvolvimento psíquico do ser humano.

A categoria outro inclui: os adultos, e os coetâneos de maior desenvolvimento ou mais avançados. Incluem-se nos adultos: as professoras e professores, as mães e os pais ou seja, todas aqueles portadores dos conteúdos da cultura, que permitem que o sujeito no desenvolvimento se aproprie deles (tradução nossa, BEATÓN, 2005, p.230).

Beatón (2005) amplia o conceito de “outro”, incluindo os meios técnicos interativos, como a televisão, por exemplo e, em determinado estágio, o “próprio sujeito que em um momento posterior de sua formação se converte em um promotor de seu próprio desenvolvimento” (BEATÓN, 2005, p.231).

Durante esse processo de relação com o “outro”, esse papel pode ser ocupado pela própria pessoa em desenvolvimento, isto é, pode haver o “outro” de si mesmo. Também é importante ressaltar que, em uma situação entre duas pessoas, é comum ocorrer a troca de papéis entre o “outro” e a pessoa em desenvolvimento. Nesse caso, a pessoa, ao mesmo tempo, é estimulada e estimula seu parceiro, aprende e ensina, na mesma relação.

Na prática concreta, o “outro”, professor, pai, mãe, coetâneo, grupo, meio interativo e o próprio sujeito, se podem constituir em sujeito em desenvolvimento e o sujeito em desenvolvimento constituir-se no “outro” [...] Esta é a essência da noção de mediação, que nunca é em uma só direção e o que significa o interpessoal em Vygotsky (BEATÓN, 2005, p.232).

Portanto, o desenvolvimento humano ocorre por meio das condições de vida e educação, mediadas pelo “outro” mais experiente. Para tanto, o indivíduo deve estar em constante atividade. Como apresentado nas falas abaixo, as crianças gostam de se relacionar com o professor e com os colegas:

*Victor – Eu amo é o Joaquim*

*(Risos do Joaquim)*

*Victor- o que eu mais gosto da aula é o Joaquim.*

*Camila – você gosta mais dele de barba ou sem barba? Por que você gosta tanto do Joaquim?*

*Victor – Porque o Joaquim é muito legal*

*Camila – você já foi aluno dele no ano passado?*

*Amanda – todo mundo, menos o Igor e a Salete.*

*Camila – Victor, você consegue explicar para as outras crianças o que é o Joaquim pra você? Já que ele é o mais legal daqui...*

*Victor – silêncio*

*(Outras crianças falando)*

*Victor – sabia que a palavra está comigo?*

*Victor – por causa que ele é meu amigo*

*Daniela – a coisa que eu mais gosto de fazer na EMIA é aprender nas aulas e brincar com os amigos*

*Gustavo – eu gosto de EMIA, entrei o ano passado e mesmo vindo no final do primeiro semestre fiz bastante coisa e me divertia muito. Aqui é um lugar ótimo*

*Camila – Você recomenda?*

*Gustavo – Encontro meus amigos*

*Camila – você tem bastante amigos aqui?*

*Gustavo – tenho*

*Tadeu – a coisa que eu mais gosto aqui é o Joaquim*

*Camila – por que você gosta do Joaquim?*

*Tadeu – porque ele é um cara divertido e bacana*

*Camila – e você prefere a versão com barba ou sem barba?*

*Tadeu – eu prefiro com barba*

*(Discussão a respeito da barba que foi modificada naquele dia)*

*Camila – você já era aluno do Joaquim, não é?*

*Tadeu – é.*

Muitas das crianças já foram alunas do professor Joaquim e, portanto, mesmo no início do ano, já o conheciam. No entanto, o fato de já o conhecerem anteriormente não garantiria o gosto por ele, mas, sim, a forma de relação que ele estabelece com seus alunos. Durante todo o tempo de aula, o professor conversava com as crianças, demonstrando conhecer suas preferências e personalidades, fazendo comentários direcionados para cada um, de maneira contextualizada e natural. Essa postura demonstrava atenção e carinho e a professora companheira de trabalho, mesmo não conhecendo, ainda, as peculiaridades de cada um, também se mostrava muito aberta para as vivências e se apresentava muito próxima das crianças.

Para Vygotski há dois níveis de desenvolvimento. O primeiro é denominado Zona de Desenvolvimento Real, ou Efetivo e o segundo, Zona de Desenvolvimento Potencial, ou Proximal. O primeiro diz respeito às ações que a criança já domina, isto é, fruto de um processo de desenvolvimento já realizado e internalizado.

Ao primeiro destes níveis chamamos nível do *desenvolvimento efetivo da criança*. Entendemos por isso o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado (VIGOTSKI, 1998, p.111).



O segundo nível de desenvolvimento – a Zona de Desenvolvimento Potencial – diz respeito ao que uma criança é capaz de fazer com o auxílio de parceiros mais experientes. É uma maneira de medir, não apenas o desenvolvimento já conquistado, mas o que está em andamento, prevendo, assim, as próximas conquistas.

A Zona de Desenvolvimento Potencial, mais que um espaço psicológico, é uma possibilidade psicológica, pois é assim, um espaço do interpessoal, a criança, as pessoas, estão em atividade e comunicação, aqui se aplica a lei genética fundamental do desenvolvimento... todo desenvolvimento dos conteúdos cognitivos, emocionais e volitivos, primeiro se produzem em forma social e logo se apresentam de maneira intrapsicológica (BEATÓN, 2005, p. 236).

É na relação com o outro que a aprendizagem ocorre, pois na vivência intrapessoal, o aprendizado que está na Zona de Desenvolvimento Proximal pode ser vivenciado coletivamente, até se tornar efetivo. É por meio das relações interpessoais que o indivíduo aprende e, conseqüentemente, se desenvolve. A partir dessa perspectiva, podem-se mudar muitos contextos de aprendizagem musical. O *papel do outro* e a *influência do meio*, nesse processo, possibilitam novos olhares para que se fortifiquem processos pedagógicos significativos e criativos, que contribuam com a natureza da criança e com o seu desenvolvimento.

Estabelecer ambientes e atividades que priorizem as relações entre parceiros de diferentes níveis de experiência, e a interação com a linguagem musical em suas múltiplas formas é condição essencial para pensar a Educação Musical. É na relação com o outro que a aprendizagem ocorre, pois na vivência intrapessoal, o aprendizado que está na Zona de Desenvolvimento Proximal pode ser vivenciado coletivamente, até se tornar efetivo.

Desse modo, é importante destacar que, em cada fase da vida, há uma atividade principal, o que nos ajuda a compreender porque as crianças destacam tanto a brincadeira nas atividades da EMIA.

### 3.2.2 Roda de conversas com crianças de 11/12 anos: diálogo, autonomia, respeito escolhas e liberdade



Foto 3.30 – Uma das rodas

Neste momento, destaco, a partir da roda de conversa, as possibilidades de diálogos, autonomia, respeito, escolhas e da liberdade. Diálogos das crianças entre elas, com seus professores, com os espaços da escola, com as famílias, a partir de uma autonomia para as escolhas, em diferentes sentidos: escolha de qual das quatro artes deseja cursar, qual instrumento, quais atividades e brincadeiras serão realizadas durante as aulas, todos esses processos realizados com respeito e liberdade.

Incluí abaixo trechos dessa conversa com a turma de 11/12 anos como um atalho para o diálogo, pois, além de ser um exemplo dessa ação, o tema central levantado pelas crianças foi as escolhas, o que identifiquei de imediato com a

proposta de Paulo Freire, que diz serem as escolhas geradas pelo diálogo, que propiciam a libertação das opressões.

Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza (FREIRE, 141).



*Foto 3.31 Perigosamente*

“A escolha, ato de risco e liberdade, de cuidado consigo, de procurar escutar o seu próprio querer (ROCHA, 2017, p. 191).”

Devido à idade das crianças (11/12 anos), nessa roda de conversa foi possível a construção de diálogos mais profundos do que no grupo anterior. Os participantes descreveram a instituição por meio de uma fala a respeito da estrutura de cursos e também apontaram para aspectos da ideologia em vigor, como a transparência nas ações, bem como a participação ativa dos envolvidos no processo pedagógico.

Poderíamos considerar que o grande tema dessa conversa foi as escolhas dos alunos: música, os instrumentos musicais a serem estudados, as atividades durante as aulas, e por fim, a liberdade que têm para experimentar, ao participarem ativamente de seus processos de aprendizagens. Assim, seguirei essas temáticas, ao caminhar pelo atalho do diálogo com as falas das crianças do grupo de onze e doze anos, por meio dos seguintes tópicos:

- A linguagem musical como escolha
- A escolha por um instrumento musical
- A escolha das vivências como construção da aula

### 3.2.2.1 A Linguagem Musical como escolha

*Meu avô toca violão, meu tio toca piano, violão, guitarra... daí minha família sempre foi ligada à música, eu fui também. (...) Daí o ano passado eu fiz música mas não fiz música só com um instrumento, tipo só piano, só guitarra. Isso foi o que mais me pegou pra vir pra cá esse ano de novo, sabe?*

Beatriz, 11 anos



Foto 3.32: Juntos

A fala da maior parte das crianças, assim como a da Beatriz, revela a influência da família para a escolha pela linguagem musical. Durante a roda de

conversa, que partiu de um pedido que fiz para que as crianças explicassem o que é estudar na EMIA, as escolhas das crianças ficam evidenciadas como parte do processo. Escolhas das atividades, escolhas dos instrumentos, escolhas dos cursos complementares. Assim, perguntei por que escolheram a música, pois estar naquela turma partiu de uma escolha deles, que poderiam estar fazendo dança, teatro ou artes visuais, em vez de estarem ali.

A fala da Madi é representativa das possibilidades de escolha que cada criança tem pela linguagem musical:

*Madi – ... porque aqui você pode escolher. Você quer continuar música ou quer ir pra teatro, ou artes visuais...a gente teve uma amiga aqui o ano passado que ela saiu porque não gostava tanto de música e foi pra artes visuais no meio do ano porque era o que ela gostava mesmo*

As crianças podem escolher, portanto, uma das quatro artes. Todas as respostas enalteceram outro agente da cocriação da aprendizagem, além dos educadores e educandos: as famílias. Reconheceram, por meio de suas falas, a influência da Educação Musical *espontânea*, como diz a Teoria Histórico- Cultural.

Considera-se oportuno retomar que esta teoria considera dois tipos de educação: a intencional e a espontânea. A educação espontânea é aquela em que o ensino ocorre sem organização e intenção. Como as crianças já estão em famílias nas quais os familiares tocam algum instrumento, são influenciadas por essas pessoas, conhecem como são alguns deles, e ficam interessadas em, também, experimentar e aprender. Assim, antes mesmo de entrar em uma escola e participar de um ensino intencional, já têm ideias pré-concebidas acerca da música, e o que e como tocar.

Ainda que o foco deste trabalho seja a educação intencional, é preciso considerar a força das outras vivências que os estudantes têm extra escola e saber

como a instituição lida com isso, pois será um aspecto que se ligará ao desenvolvimento musical e humano das crianças.

As crianças vivem nas famílias, o primeiro ciclo social onde convivem, e a compreensão do que a música representa para elas, muitas vezes, parte daí. Por sua vez, as famílias, ao mesmo tempo, reproduzem e produzem a cultura musical, de maneira que:

A música territorializa o modo de ser humano em sua totalidade. É um sistema dinâmico, sintonizado com a consciência – de uma criança ou de um adulto, de um oriental ou ocidental, de um pescador, de uma comunidade, e um espaço-tempo, em transformação permanente, seja pela escuta, seja pela ação produtora de sons e silêncios. Como um dos sistemas que significa os modos de ação/percepção do humano, pelo enfatizar das interações entre ouvir/pensar/fazer, temos que a dinâmica emergência de transformações próprias aos sistemas cognitivos transforma, também, as interações com sons e músicas; dessa feita, se atualizam diferentes modos de produção/reflexão musicais, próprios de cada pessoa, a cada grupo, em cada ambiente característico, ou seja: coexistem diferenças (BRITO, 2007, p. 49).

Dessa forma, muitas vezes, as famílias são um impulso inicial e realizam uma educação não intencional que influencia nas escolhas, como podemos verificar, também, nas falas de Kleber e Sônia:

*Kleber - Eu sempre fui muito ligado à música. Meu pai toca violão, guitarra e baixo. Eu sempre gostei de música. Ele já tentou me ensinar, mas não deu certo, eu não curti muito. Aí, como eu não fazia praticamente nada, ficava praticamente o dia inteiro na escola porque estudava integral, minha mãe me pôs aqui. Daí que eu descobri que tinha essas coisas pra escolher, os instrumentos. Eu sempre tentei o violão mas eu*



*nunca consegui, consegui só agora esse ano. Já tentei artes visuais mas eu não gostei e outras coisas também.*

*Sônia - ... foi assim, eu sempre gostei de música. Quando eu era pequena eu queria flauta mas minha mãe nunca quis me inscrever em flauta. Ela me inscreveu no piano. Só que no começo eu não gostava de piano. Daí eu comecei a aprender tocar piano e comecei a gostar. Ai eu comecei a gostar de música e teatro.*

As famílias influenciam nas escolhas pela linguagem musical e, também, colaboram de outras maneiras, para que as crianças frequentem as aulas na EMIA: em primeiro lugar, por ser um modelo, quando elas propiciam um ambiente musical a seus filhos, que se traduz no ato de matriculá-los e levá-los à escola.

Pude observar a participação de pais, mães e avós em diversos momentos, durante o tempo em que estive na EMIA. Estavam presentes, tanto à espera das crianças, como em oficinas, oferecidas a eles, nos eventos, em reuniões, nas lutas para a permanência da instituição em momento da dificuldade política, como , por exemplo, aquela pela qual estavam passando, com a troca de governo da cidade de São Paulo.

Para além do que a instituição consegue perceber, as famílias devem se integrar nas escolas e a escola precisa “aprender a enxergar as necessidades implícitas e explícitas dos pais e dar a elas [famílias] novas e efetivas respostas” (RINALDI, 2016a, p. 75). Tais respostas levam em consideração as especificidades e necessidades da infância, das maneiras de aprender, escolher e estar no mundo. A família ensina, em diferentes momentos, como no ato de escutar e ter LPs, por exemplo, como nos conta Fábio:

*Fábio – ah eu não sei muito bem, por que...toda minha família gosta muito de música. minha mãe tem, tipo assim, milhares de CDs em casa, não faz nada sem música. O meu pai toca violão e tipo, ele gosta de ouvir música de velho assim, coloca na vitrola aqueles LPs.*

Durante a roda de conversa, portanto, a tônica das falas das crianças foi a respeito da influência das famílias na escolha da música como a linguagem a ser cursada. Apresento a seguir como foi realizada a escolha do instrumento musical pelos alunos

### 3.2.2.2 A escolha por um instrumento musical

*Carla – Eu acho... eu amo estudar música. Mas o que eu mais gosto é saber que qualquer pessoa pode tocar um instrumento*



*Foto 3.33 - Escolhas*

Começo com a fala da Carla, que demonstra que, para além da especificidade do instrumento escolhido, que houve liberdade de poder tocar um instrumento. No entanto, se tocar um instrumento específico for uma imposição, pode haver outra conotação, e passar a ser um objeto de repulsa, como notei muitas vezes, em outros contextos.

Esse movimento de escola, também, explicita um reflexo da Educação Musical do Século XX, que considera a música como um direito de todos, e não uma arte exclusiva de gênios. Assim, tocar um instrumento está dentro do campo das experiências, e o grupo acompanhado relatou, durante a conversa, a flexibilidade da instituição em permitir que as experiências interfiram em seus caminhos.

*Fabio – e aí eu entrei aqui. E eu queria ir para o instrumento. Comecei a ouvir os sons dos instrumentos. Estava entre piano e violino e aí eu escolhi o violino porque achava muito lindo o som do violino, continuo achando. Daí eu fui estudar o violino. Daí um dia eu estava saindo de uma apresentação do violino e tinha o Júlio, sabe o Julio? Ele estava tocando violão num barzinho. Eu estava com meu pai. Ai eu cheguei em casa, peguei o violão e toquei “smoking in the wather”, exatamente a musiquinha que ensinei. Aí, no dia seguinte eu tinha aula de violino. Daí eu perdi o interesse pelo violino, comecei o violão.*

Por meio desta fala, pode-se notar o respeito da instituição, não só pelas experiências dos estudantes e suas escolhas, como pelas interferências das outras aprendizagens e possibilidades, que, por sua vez, refletirão em um relacionamento diferenciado do estudante com a arte, com os instrumentos e com os profissionais que o acompanharão. Como diz Gainza (1988, p. 94), “é preciso reconhecer que o domínio da matéria musical não basta se não está unido ao interesse, ao entusiasmo e à convicção da utilidade daquilo que se está transmitindo.”

*Matias - ... eu comecei a tocar piano, só que não gostei. Mudei pra violino, daí eu desisti do violino também. Daí eu mudei pra guitarra e me encontrei. Mas agora na escola, um exemplo, eu não gosto de inglês, não gosto de matemática, mas eu tenho*

*que fazer. Aqui tem obrigação, mas não é obrigação muito exigida.*

Matias dá como exemplo a interferência da escolha na motivação e nos desdobramentos em relação à execução de tarefas. “aqui tem obrigação mas não é obrigação muito exigida”, o que associa à fala de Paulo Freire ao refletir a respeito da “liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina.” São as responsabilidades para viver a coautoria de seus processos de aprendizagem e humanização.

Essas responsabilidades também podem ser associadas à alegria que Gainza une à aprendizagem: “educar-se na música é crescer plenamente e com alegria. Desenvolver sem dar alegria não é suficiente. Dar alegria sem desenvolver tampouco é educar”(1988, p. 95), pois é um caminho para a consolidação da individualidade de cada pessoa.

A dificuldade em decidir qual será o instrumento que a pessoa utilizará para se expressar é muito comum e, ao mesmo tempo, difícil de ser trabalhada em grande parte das instituições. Além disso, tocar um instrumento requer habilidades específicas que esbarram em outra dificuldade: a relação técnica – emoção. Ao experimentarem as possibilidades que as interessam, as crianças têm maior chance de estabelecer vínculos significativos com os instrumentos e, assim, facilitar o processo de vivenciar a música como linguagem.

A maior parte das crianças acompanhadas nesta pesquisa estuda algum instrumento específico em outras aulas, mas continua experimentando outros, o que amplia suas possibilidades de escolha e expressão.

*Sabrina – acho que aqui a gente não aprende um determinado instrumento e sim a gente descobre mais instrumento do que aprende, porque são variados os instrumentos, cada dia um novo.*

Mesmo o professor do grupo acompanhado relata sua dificuldade na escolha de seu instrumento e como lida com isso:

*Professor– essa é uma pergunta curiosa. Eu comecei com o violão. Só que o violão não é um instrumento carismático pra mim, sabe? Não me traz felicidade, mas foi o instrumento que eu mais estudei. Mas eu toco percussão e agora eu toco shakuhachi, mas realmente o que eu mais toco é o violão, mas o que eu mais gosto é a shakuhachi e o que eu mais me divirto tocando é a percussão.*

### 3.2.2.3 A escolha das vivências como construção da aula

*Sebastião – Ah, eu acho que na EMIA tem um jeito diferente de aprendizado*

*Camila – o que é diferente pra você?*

*Sebastião – ham...você pode ser mais livre e os alunos que podem escolher o que eles querem fazer*

*Camila – Você sempre percebeu isso? Sempre pôde escolher?*

*Sebastião – Desde o segundo ano até agora os alunos sempre puderam escolher uma atividade pra fazer*



Foto 3.34: Planejando

Sebastião afirma que na EMIA há uma maneira diferente de aprender. Para ele, assim como aparece na maior parte das falas das crianças e nas situações observadas, há espaços para escolherem o que farão nas aulas. Considero, assim, que as escolhas são possíveis pois há diálogos e companhia para a viagem em busca de atribuição de significados; há a percepção do outro e a escuta. E como diz Rinaldi (2016a, p. 209) “escutar é uma premissa para qualquer relacionamento de aprendizagem.” “A escuta competente cria uma profunda abertura e uma forte predisposição à mudança.”

As aulas na EMIA parecem estar na contramão daquelas escolas voltadas para a formação específica para a profissionalização musical. As situações de aprendizagem também se diferem das aulas nas escolas regulares, como conta o próprio Sebastião:

*Sebastião – porque é diferente [está se referindo à aprendizagem na EMIA]. Na escola você não pode escolher o que você quer aprender. Segue alguma coisa já feita. Na EMIA não, você pode escolher mais ou menos as atividades que quer fazer. Fica mais legal, mais confortável.*

Assim, como uma das premissas de Koellreutter, que propõe “aprender com o aluno o que ensinar” (BRITO, 2001, p. 31) na EMIA, em diferentes momentos, falas e situações isso aparece evidenciado. O professor, neste contexto, assume a postura de quem está na comunidade de aprendizes (Schafer, 2011), ofertando possibilidades e permitindo que seus alunos escolham, criem, vivenciem. Outros relatos reafirmam a abertura dos professores e as possibilidades de escolhas:



*Carlos– os professores dão as opções e a gente escolhe*

*Sebastião – os alunos que escolhem as atividades*

*Madí – os professores perguntam: o que vocês querem fazer hoje? Os alunos podem escolher*

*Sebastião – Na EMIA, nas aulas, os alunos podem participar muito, daí eles começam a dar ideias e aí os professores escolhem alguma, aí as vezes tem votação, perguntam o que o pessoal prefere*

Retomo aqui algumas das máximas aos educadores, propostas por Schafer (2011, p.267) que convergem com as falas das crianças: é preciso um passo prático para o trabalho se efetivar; ensina-se no limite do risco; uma aula deve ser de muitas descobertas. As crianças revelam a ocorrência de tais máximas, bem como mostram suas expressões, escolhas, liberdade, por meio de um currículo flexível, sem predeterminações Conforme Schafer, (2011, p. 267) afirma:

*A aula de música é sempre uma sociedade em microcosmo, e cada tipo de organização social deve equilibrar as outras. Nela deve haver um lugar, no currículo, para a expressão individual; porém, currículos organizados previamente não concebem oportunidade para isso [...].*

Na roda de conversa, crianças e professores estavam juntos dialogando e construindo o currículo ou, no momento específico desta roda em questão, refletindo acerca dele. Nesse contexto, a professora faz uma ponte de como ela também podia decidir quando foi aluna da EMIA:

*Carina - E daí, passou um tempo e depois que decidi fazer música, mas eu fiz o curso inteiro como vocês, e eu lembro que eu adorava. Era muito divertido. Eu lembro muito bem o que vocês falaram da gente decidir o que ia fazer. Eu lembro que no meu quarteto a gente fez um trabalho sobre pesadelo, então a gente tinha que trazer ideias sobre pesadelos.*

Quando a professora Carina diz que sabe o que os alunos dela estão dizendo, ela retoma suas experiências, mas, também, demonstra aprender com o aluno o que deve ensinar, não só por estar integrada ao presente diálogo, mas por buscar abrir espaços nas aulas para que, entre vivências e reflexões, os estudantes possam expressar suas vontades e escolher os caminhos a trilhar.

Outro aspecto ressaltado por Koellreutter é a construção da relação entre diferentes áreas do conhecimento. Na EMIA, há uma relação marcante entre a escolha das diferentes linguagens, como pode se ver na fala de Rodrigo, quando afirma que recomendaria a escola para alguém:

*Rodrigo - eu ia falar: ah é bom sim lá, porque você pode escolher o que você quer, pode escolher música, artes, dança...*

Ressalte-se que, mesmo escolhendo uma linguagem, as outras não deixam de estar presentes nas aulas, o que parece, portanto, refletir na formação integral do sujeito. As escolhas da linguagem, das atividades, do instrumento estão pautadas por diferentes maneiras de diálogos que se revelam libertadoras. Como assevera Freire (2016, p. 95), “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

Assim, se há uma educação considerada bancária, ou seja, uma “educação [que] se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante”, há, também, o contrário: uma educação libertadora, que Freire chama de problematizadora.

Nessa segunda concepção, a educação problematizadora, o educador deixa de ser opressor e os alunos oprimidos. Ao invés de “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração” (FREIRE, p.103) conduzindo-os “à memorização mecânica do conteúdo narrado” (FREIRE, p.104), o educador faz e aprende junto com o educando.

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar *sendo com* as liberdades e não *contra* elas (FREIRE, 2016, p120).

A cada roda de conversa realizada por esses professores e estudantes, assim como esta, proposta por mim, os diálogos ficam claros a respeito da prática da escola, ao condensar em breves momentos o que acontece, também, nas atividades e relações cotidianas dessa turma, em que são integrados processos criativos, artísticos, pedagógicos, com as características e escolhas de cada um, compondo um ambiente único e significativo para os envolvidos.

## CAPÍTULO 4

### NO MEIO DO CAMINHO PASSA UM RIO: AS EXPERIÊNCIAS E A COCRIAÇÃO NA APRENDIZAGEM



*Foto 4.35: O rio*

Vídeo 07 : <https://www.youtube.com/watch?v=VkQoKpVOawk>



A viagem continuou. Depois de passar pelos “atalhos” (Protagonismo, Diálogo e Criatividade) e pelas “estalagens” que possibilitaram um momento de escuta das vozes das crianças (rodas de conversas realizadas com as duas turmas), deflagra-se um grande “rio”, e assim inicia-se o Capítulo 4.

No Parque Lina e Paulo Raia, o rio físico encontra-se seco. Na Instituição pesquisada flui o “rio” das possibilidades, das Artes, das Criações. As duas imagens misturam-se no vídeo, que durante a filmagem do vale de um rio que um dia existiu, ouve-se parte do texto *Integração de Linguagens*, de Priscilla Vilas Boas, publicado no livro da EMIA.



Foto 4.36 - Pescaria

Neste momento, sou instigada a Cartografar um tipo de “rio” que percorre, nutre e é nutrido pelos territórios por que passa, como mostra Amanda, na foto, quando volta do recreio com uma criação: um peixe na vara, que completa esta metáfora a criança que se “nutre” por meio deste “rio”, ou seja, com as diferentes possibilidades de vivências e criação.

Rio caudaloso e fértil, que é composto pelas possibilidades e diversidade, filhas das trocas que estas águas têm com a Educação Musical, com as artes em geral, com a Educação, com a Sociologia, com a Psicologia, com a Filosofia, com a natureza humana, com o desenvolvimento humano, enfim, com as práticas.

Ao olhar para esse rio, não é possível ver tudo que ele é, mas é sabido que parte dessas possibilidades são da essência da criatividade, da liberdade, da alteridade, das coletividades, dos sonhos, das utopias, do vir a ser, das relações, das inventividades.

Esse rio está dentro do “Parque Lina e Paulo Raia” e, envolto por “três casas”, as “crianças brincam”. Perto e nessas “três casas sem muros”, as experiências da “arte com crianças” são os “canais perceptivos dos professores”, permitindo novos caminhos e desenvolvimento do “imaginário”. Assim, seguem as experiências, cocriadoras entre diferentes atores: famílias, direção, coordenação, artistas professores e “crianças na EMIA”. A “arte [é] feita [e criada] pelas crianças (Palavras destacadas no texto de Cunha, 2016, p. 16-19).

No tocante à Educação Musical, a metáfora do rio poderia ser trazida para o sentido literal, por meio de elementos como a expressão, a criação em seus múltiplos conceitos, as relações intra e interpessoais, a dança entre os sons e silêncios, os pontos de encontro com outras linguagens; os jogos do fazer, ouvir, sentir, associar, transformar, interpretar, explorar e recriar.

Essas águas são, durante todo o tempo, renovadas pelas muitas nascentes, afluentes e chuvas das ideias, saberes e ousadias das propostas que nascem sem parar, de cada elemento, pessoa, obra de arte, vontade. E são margeadas pelas histórias que se consolidam e formam estruturas para as águas novas fluírem.

Esse rio passa por dentro da EMIA, pode ser que passe por outras instituições que fazem parte do território da Educação Musical, porém, qual será o meio para acessar essa riqueza? Quais são as maneiras para usufruir desse manancial, interagir com essas águas?

Nadar, atravessar, matar a sede, mover moinhos, nutrir plantações, sentir o frescor, tantas interações oferece um rio. Porém, para que tais interações aconteçam, a EXPERIÊNCIA é uma condição.

## 4.1 EXPERIÊNCIA

Larrosa (2005, p.25), que voltou seus estudos para a experiência, atento a definições, possibilidades, dificuldades e desdobramentos desse conceito, apresenta as origens da palavra em latim, grego e na língua *indo-europeia*, e associa a experiência a vários significados, tanto como provar, experimentar, como a uma condição de travessia, passagem e perigo, ao indicar o radical *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo, acrescidos pela ideia de ir ao limite, até o fim.

Essas definições da palavra experiência são aqui aliadas à metáfora da travessia do rio, pois foram encontradas, tanto nos textos a respeito da EMIA, como nas observações realizadas na mesma instituição.

Para Pagni (2010), a experiência foi concebida dentro de três tradições. Na primeira, “a experiência foi valorizada como um modo de conhecer o mundo e a si mesmo que, ao acompanhar o desenvolvimento subjetivo do homem, requer o emprego das faculdades sensíveis e da imaginação, assim como a sensibilidade e a razão [...]” (PAGNI, 2010, p.15).

Essa tradição se originou nas ideias de Rousseau e foi desenvolvida por Dilthey e Dewey por meio de propostas pedagógicas em que a experiência passou a ser central, considerando o envolvimento e a ação das crianças.

Em uma segunda tradição, “a experiência foi desvalorizada, sob a argumentação de que seria uma forma inferior de conhecimento, porque se apoiaria nas faculdades sensíveis e na imaginação, assim como em uma sensibilidade que, ao julgar os resultados e a utilidade dos saberes produzidos, concorreria apenas para a aquisição de sabedoria prática” (PAGNI, 2010, p.16).

Um dos seus precursores foi Kant, com a defesa de uma educação que valorizasse o conhecimento racional, objetivo e as faculdades superiores e científicas. Dessa maneira, nessa acepção, o senso comum, a sensibilidade a experiência são consideradas menores e desnecessárias.



A terceira tradição emergiu na modernidade e considera a experiência fundamental para uma educação estética.

Nessa tradição, nos casos de Goethe e Schiller, a formação humana é vista, por intermédio da arte, no sentido de uma educação estética do homem; enquanto, em Nietzsche, ela é concebida como tendo por meio a transfiguração do próprio artista que, em sua relação com o mundo e consigo mesmo, faz de sua vida uma obra de arte, transfigurando-se em um devir permanente (PAGNI, 2010, p.18).

Para Pagni (2010), não se trata de uma simples retomada da primeira tradição na terceira, nem de uma desvalorização e abandono completo da razão e racionalidade, somente colocando a experiência como um conceito fundamental das práticas pedagógicas.

Significa, sim, considerá-la como diferente do sujeito racional e dissonante da lógica unitária da racionalidade; “significa abordar a razão em sua multiplicidade e em seus diversos instrumentos, os quais concorrem para a constituição de seus gêneros linguísticos, em busca de encontrar os limites e as possibilidades de a experiência se expressar, em sua relação ontológica com a vida e com a estética da existência” (PAGNI, p.19, 2010).

Ao contrário da experiência, no entanto, há outras formas de se relacionar com o mundo e com as aprendizagens. Isso depende das condições concretas de vida e de educação que se propõem e realizam com as crianças. Para Larrosa (2011), estímulo e experiência são situações opostas:

Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela acarreta, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência (LARROSA, 2011, p. 21).

A citação aponta para uma descoberta revelada também nesta pesquisa: a Educação Musical deve ser marcada por experiências e não somente por estímulos. Ao pensar num sujeito estimulado não se pensa num sujeito pleno, vivo, protagonista, mas sim em alguém que incessantemente acumula conhecimentos e responde às questões emergentes.

Porém, as pessoas podem viver numa educação libertária (FREIRE, 2016), para que, apesar de ter acesso a ferramentas técnicas, informações e opções disponíveis na contemporaneidade, possam acessar a tudo isso por meio da experiência, da vivência, como aponta Vygotski, como parte de seu desenvolvimento.

A vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um ou outro momento da realidade. Toda vivência é uma vivência de algo. Não há vivências sem motivo, como não há ato consciente que não fora de consciência de algo. [...] A atenção não é uma unidade da consciência, mas um elemento da consciência, carente de outros elementos, com a particularidade de que a integridade da consciência como tal desaparece. A verdadeira unidade dinâmica da consciência, unidade plena que constitui a base da consciência, é a vivência (VYGOTSKI, 1996 a, p. 383).

Nesta pesquisa, experiência e vivência são entendidas como sinônimos. Larrosa (2002, p. 25) define experiência como “um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”. “É a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente”.

Pagni (2010, p.15) considera que:

A experiência vem sendo concebida, desde a modernidade, como a relação do sujeito com o mundo e consigo mesmo, por meio da qual aquele começa a conhecer a estes pelos órgãos dos sentidos e, paulatinamente, a reconhecer-se conscientemente, em suas ações pelo juízo reflexivo, em vista da aquisição de saberes capazes de auxiliá-lo na condução de sua vida. Nesses termos, a experiência tem sido concebida como desencadeadora do processo do conhecimento, no qual se fundamentam as práticas e os saberes escolares [...].

Para a experiência, vale a maneira pela qual nos expomos, não importando nossa oposição, imposição ou posição. Aquele que vive a experiência é tocado, afetado, ameaçado. Parafraseando Larrosa (2002), para que ocorra a experiência é necessário parar para pensar, olhar, escutar. É preciso fazer tudo isso mais devagar, demorar-se nos detalhes e suspender a opinião, o juízo, a vontade, o automatismo da ação e cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos. É necessário haver um diálogo, falando e escutando os outros, cultivando a arte do encontro, da lentidão dos processos, da paciência.

O tempo permite o adensamento das linhas de experimentação, a incorporação de repertórios, saberes e práticas, a elaboração da experiência vivida – e os encontros e acontecimentos iluminam, renovam e intensificam o processo (ROCHA, 2017, p. 197).

Larrosa (2011) enumera algumas dificuldades para a realização da experiência. Dentre elas: o excesso de informação, o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho. A respeito da primeira dificuldade: o excesso de informação, o autor chama a atenção para o acúmulo de informação a que estamos submetidos. Segundo ele, tal acúmulo, além de não se configurar como experiência, não deixa lugar para ela.

O mesmo autor demonstra que, muitas vezes, há um equívoco em relação a esse tema, de que a educação é considerada como acúmulo de informação. Como vivemos em uma sociedade dita da informação, à educação cabe “encher” o sujeito de informações, como se isso, por si só, gerasse conhecimento.

E já nos demos conta de que esta estranha expressão [sociedade da informação] funciona às vezes como sinônimo de “sociedade do conhecimento” ou até mesmo de “sociedade de aprendizagem”. Não deixa de ser curiosa a troca, a intercambialidade entre os termos “informação”, “conhecimento” e “aprendizagem”. Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação (LARROSA, 2002, p. 22).

A segunda dificuldade destacada por Larrosa (2011, p. 20) é que “a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião”. Comungo com o autor quando expressa que o homem da modernidade é um sujeito que sempre precisa dar opinião a respeito das informações que recebe.

A terceira dificuldade vivenciada é a falta de tempo. Há um excesso de informação, de atividades e de opinião que preenche todo o tempo. A cada vez um novo estímulo é realizado para que a pessoa esteja adequada ao ambiente.

E, com isso, reduz-se a um estímulo fugaz instantâneo que é imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, de estímulo, de sensação pura, na forma de vivência instantânea, pontual e desconectada (LARROSA, 2011, p. 21).

Em quarto lugar, a experiência é dificultada pelo excesso de trabalho. O autor, ao discorrer a respeito dessa dificuldade, aponta para um fator que ocorre, também, dentro dos currículos, em que são separadas as ações intelectuais e os trabalhos, e os trabalhos nesses contextos costumam ser nomeados como experiência. “Existe um clichê segundo o qual nos livros e nos centros de ensino se aprende a teoria, o saber que vem dos livros e das palavras, e no trabalho se adquire a experiência, o saber que vem do fazer ou da prática, como se diz atualmente” (LARROSA, 2002, p. 18).

O sujeito moderno, além de ser um sujeito informado que opina, além de estar permanentemente agitado e em movimento, é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo “natural” quanto o mundo “social” e “humano”, tanto a “natureza externa” quanto a “natureza interna” (LARROSA, 2011, p. 21).

Perante esses aspectos que dificultam ou impossibilitam as experiências, pode-se refletir a respeito das práticas músico-pedagógicas, pois sem as experiências, no sentido apresentado acima, não será possível usufruir do rio das múltiplas possibilidades da Educação Musical. A seguir, cada um dos quatro elementos será motivo para reflexões em relação à EMIA.

Associando esses apontamentos com as observações e conversas na EMIA, posso dizer que a forma pela qual a instituição organiza o tempo, o ensino, os grupos de professores, as diferentes linguagens, pode colaborar para a superação dessas dificuldades em viver as experiências, segundo Larrosa, tornando as aulas, em grande parte das vezes, caminhos para as experiências.

- **O excesso de informação x experiência**

Ao invés de fazerem das aulas um arsenal de informações, os professores observados na EMIA parecem preocupados, não só com os conteúdos, mas também com as experiências infantis. Retomo a fala de uma criança durante a roda de conversa da turma de oito anos: *“o que eu mais gosto na EMIA é que não é tipo uma escola em que você aprende matérias”*.

O educador Koellreutter tinha como um de seus princípios educacionais “não ensinar ao aluno o que ele pode encontrar nos livros” (BRITO, 2001, p. 18), o que parece estar alinhado com a ideia de não sobrecarregar os estudantes com informações, tirando, assim, espaços, que poderiam ser preenchidos por experiências.

O que e como a criança aprenderá são construídos de maneira coletiva. “[...] o ensino-aprendizagem em arte por meio da integração de linguagens artísticas na EMIA nos possibilita navegar juntos” [...] Podemos ser, juntos, parte de um mesmo rio que corre vivo, denso, composto por fluxos distintos que se acolhem mutuamente e decidem, a cada momento, qual caminho seguir” (VILAS BOAS, 2016, p. 30).

- **O excesso de opinião x experiência**

Durante as observações realizadas na turma de oito anos, foi possível registrar que as atividades propostas pelos professores, todas em caráter de brincadeiras, como as próprias crianças narraram durante a roda de conversa, parecem não requerer as “opiniões” e avaliações dos estudantes. Quando eles apreciavam as criações dos companheiros e realizavam suas experimentações, não eram levados a tecer comentários, o que favoreceria as experiências.

Talvez, a tentativa de oferecer à criança a maior quantidade de informação possível seja uma das razões pelas quais instituições que trabalham com Educação Musical para crianças apoiam-se em ideais de profissionalização, associados a

conceitos em que as crianças são passíveis de, simplesmente, receber conteúdos, em vez de serem suas cocriadoras. Aspecto contrário ao citado foi notado na EMIA. As condutas dos professores desta instituição parecem estar voltadas às potencialidades de cada um, criando espaços e tempos para que, juntos, construam seus conhecimentos.

A configuração do professor-artista, a pedagogia do encontro e a integração de linguagens não acontecem separadas umas das outras. Acontecem no fluxo da experiência, entre linguagens, entre lugares, pelas brechas e desvios, pelo inesperado, entre o artístico e o pedagógico – navegando no campo da experiência estética (ROCHA, 2011, p. 30).

Considero, portanto o estímulo contrário à experiência. A estimulação está aqui associada à “educação bancária” sugerida por Paulo Freire (2016), em que educador e educando não são cúmplices do mesmo processo, ao contrário da experiência, que pede abertura e entrega de todos os envolvidos no exercício de juntos usufruírem do grande “rio”.

- **A falta de tempo x experiência**

Schafer (2011, p. 301) comenta a respeito da falta de tempo das crianças:

A criança urbana moderna vive num ambiente no qual a imaginação se mantém prisioneira. As ruas de sua cidade são traçadas com rigor euclidiano e o pouco tempo que se tem é dividido entre jogos organizados e ciclos de entretenimento, tais como as séries de TV.

Apesar da falta de tempo parecer ser persistente para a maior parte das pessoas do mundo atual, as aulas são organizadas com uma duração maior do que a habitual de 50 minutos, com no mínimo duas horas para as crianças mais novas e três horas para as mais velhas e, além do curso regular, têm as outras opções de curso citadas anteriormente.

Para a realização das aulas nesse período, “os professores, artistas criadores de metáforas que são, lançam-se ao desafio de planejar aulas e cursos que prevejam o envolvimento e a participação de nossos meninos e meninas” (CUNHA, 2016, p. 17).

Assim, a questão do tempo ultrapassa a sua organização, ainda que esta seja de fundamental importância para que as experiências ocorram, e atinja outras dimensões, de acordo com cada criança ou adulto envolvido.

Para os alunos da EMIA a iniciação artística acontece e se tece entre diferentes dimensões de espaço e tempo. Entre elas, que são tanto concretas quanto imateriais, as crianças produzem relações e articulam conexões. As subjetividades se aventuram nessas dimensões em seu processo contínuo de construção (ROCHA, 2017, p. 153).

O espaço para os jogos e brincadeiras, o incentivo ao protagonismo, os processos criativos, ações que acompanham o desenvolvimento e querer dos participantes da EMIA, são dispositivos que atuam na percepção do tempo, e junto com o tempo constroem as experiências.



- **O excesso de trabalho x experiência**

A partir dessa crítica tecida por Larrosa em seu texto *Notas sobre a experiência e o saber de experiência* (2002) a respeito do excesso de trabalho, destaque-se a organização curricular da EMIA, uma vez que parece fugir do modelo convencional, segundo o qual, são necessários conteúdos específicos e diferentes técnicas, que vão se acumulando em cada etapa do ensino. Como afirma uma das últimas diretoras da Escola,

*A gente não tem que cumprir com currículo, com objetivo, como você falou, a gente tem um objetivo, digamos, maior, de iniciar em um aspecto bem mais amplo as crianças na arte, como um todo, não em música, em dança, em teatro e com uma experiência múltipla de possibilidades, e nesse sentido cabe muita coisa (Entrevista Áurea, agosto, 2016)*

O currículo está organizado pelos projetos, como diz a orientadora pedagógica Silvia, *“são projetos, e os projetos não são “Vou trabalhar isso”, não são uma listagem de conteúdo, não, a gente quer trabalhar o céu, esse é o nosso projeto, então o que trabalhamos...”*.

Arrisco a dizer que esse currículo assemelha-se ao “currículo rizomático” a que se refere Sílvia Gallo (2008, p. 80), pensado de maneira não disciplinar, que não vislumbra de antemão o resultado, é voltado para uma subjetividade autônoma e aberto à multiplicidade, isto é, nele, os campos de saberes são abertos.

Agora, volto ao sujeito da experiência, que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer. Se escutamos em espanhol, idioma de Larrosa, em que a experiência é “o que nos passa”; o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível, em que aquilo que acontece o afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos (LARROSA, 2002, p. 5).

As experiências podem ser realizadas por meio da cocriação, o cerne central desta pesquisa, por se considerar que, especialmente na infância, esta ação criativa auxilia no desenvolvimento integral da pessoa. Para que ela ocorra, alguns aspectos discutidos nesta tese são fundamentais: o diálogo, protagonismo e a criatividade.

## 4.2 COCRIAÇÃO

Fraga (2016), assim como outros autores de textos que tratam da EMIA, reconhece em diferentes momentos, o fazer junto, a cocriação. Ao falar da iniciação artística na EMIA, ela afirma:

Ela [a iniciação artística] acontece no encontro entre artistas professores e crianças que, no diálogo entre desejos e experiências de vida e de arte, constroem juntos um caminho de aprendizagem. Este é o sentido que pretendemos dar à iniciação, como experiência vivida na arte e por meio da convivência num ambiente de criação e ludicidade, em que técnicas, procedimentos e contextualizações surgem apenas na medida em que se tornam necessários no processo do fazer artístico (FRAGA, 2016, p. 23).

Depois da geração dos dados da tese, afirmo que o encontro acontece entre artistas professores e crianças, mas, também, entre outras pessoas: crianças, artistas professores, familiares das crianças, artistas de fora da Escola, gestores, funcionários da Escola. Os encontros que proporcionam, muitas vezes, cocriações, ocorrem em parceiras diferentes e singulares: das crianças entre elas mesmas, por exemplo e em diferentes tipos de relação, que obedecem as mais variadas composições.

O texto de Ohtani (FRAGA, 2016, p.45, grifos da autora) demonstra a cocriação entre ela (professora de coral) e o grupo de alunos:

### **Coral na EMIA é diferente**

Que diferença têm os corais da EMIA?

Uma delas é que há uma regente que não rege. Outra é que, no mesmo impulso, faz parte do processo de trabalho a decisão conjunta, pois, proponho uma parceria em que, a partir de sugestões apresentadas, as crianças são coautoras na construção das ideias e da criação. E por isso eles não cantam apenas. Juntos, fazemos das canções, em momentos singulares, motivos de construções interpretativas com o corpo, objetos, movimentos, dança, percussão e o que mais vier.

A cocriação somente ocorre no encontro com o outro. Por isso, trago novamente a Teoria Histórico Cultural quando afirma que todos os processos precisam ser vivenciados interpessoalmente para, somente depois, serem internalizados. Quando há atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal ocorre a aprendizagem e o consequente desenvolvimento.

Para que a cocriação ocorra, são necessários o Diálogo, o Protagonismo e os Processos Criativos, que se somam a elementos arrolados abaixo, sem preocupação com sua hierarquização, provindos das análises desta pesquisa:

- Relações com conhecimentos prévios obtidos em outras experiências ou aprendizagens, vivenciadas na própria escola ou em outros lugares.

Relaciono este elemento ao conceito de criança adotado pela instituição e ratifico as teorias já apresentadas, segundo as quais, a criança não é uma *tabula rasa* (LOCKE). Ao tornar-se estudante de uma instituição, o aluno já se apresenta com conhecimento prévio, e este, por si só, constitui-se um processo criativo, pois a criança consegue criar significados para sua aprendizagem e interferir em seu próprio processo de assimilação e expressão.

- A influência das famílias nas escolhas das crianças, como uma das maneiras de relacionar a educação espontânea e a intencional;

Esse exemplo está fundamentado no relato de quase todas crianças participantes da roda de conversa de 11/12 anos a respeito das razões pelas quais escolheram a música como linguagem a ser estudada, nos últimos anos do curso regular da EMIA. Essa influência, também, aparece na escolha dos instrumentos musicais que estudam, o que exemplifica o papel da família como cocriadora da aprendizagem, além da simples condição de permitir que a criança frequente a Escola. A família oferece diversos suportes, exemplos e condições para que a relação da criança com a instituição escolar esteja em sintonia

- A influência dos artistas professores;

A influência dos artistas professores dá-se de diferentes maneiras. Ela aparece nas situações observadas e nas falas das crianças, captadas durante as duas rodas de conversa, ao verbalizarem as relações afetivas que têm com os professores e também ao se descobrirem exemplos artísticos, como o do menino que decidiu estudar um instrumento diferente daquele que estudava, depois de presenciar um professor tocando em um ambiente externo à escola.

A admiração, o gostar ou não dos professores são razões fortes para que as relações entre educandos e educadores percorram o campo das experiências e movimentem a aprendizagem.

- A maleabilidade do uso dos espaços físicos, como as experiências vividas no parque e em espaços diversos da instituição;

As crianças declararam, não só nas rodas de conversas organizadas, mas em conversas que tive com elas em outros momentos como na hora do lanche e nos momentos de espera, que suas predileções em relação à EMIA estão voltadas às atividades e brincadeiras que acontecem fora da sala de aula, no parquinho, no

campo de pedras e nas trilhas do parque Lina e Paulo Raia. Essas atividades, muitas vezes, são parte das aulas, isto é, há uma imensurável ampliação de possibilidades de experiências, quando é possível contar com o espaço físico como algo além de um abrigo específico, mas como diz Rinaldi (2016 b), como mais uma linguagem a ser vivenciada.

- As brincadeiras vivenciadas;

Algumas crianças apontam as brincadeiras como o centro de suas ações na Escola, ligando, inclusive, momentos distintos em que estão na instituição. Além das falas, os comportamentos e as expressões de alegria ao brincarem eram evidentes, não só no grupo das crianças menores, como no das maiores, fosse durante as aulas, ou nos intervalos. Respeitar o brincar e criar condições para tal é respeitar características da infância como uma fase tão fundamental quanto as outras, para o desenvolvimento humano. Ainda que o foco seja a Educação Musical, por exemplo, privar as crianças de brincar seria o mesmo que não considerar a infância e suas peculiaridades.

Ver a criança como capaz de assumir responsabilidades e a coautoria de seus processos de aprendizagem não significa encará-las como adultas; pelo contrário, significa respeito às suas necessidades e desejos, assim como às potencialidades de cada momento, que permitem que suas experiências estejam alinhadas, tanto com o presente, quanto com as possibilidades de desdobramentos e novos avanços no desenvolvimento pessoal.

- O lanche, que se torna um momento de alargamento dos encontros (com crianças de outras turmas, com as famílias, com os funcionários da escola);

Este elemento também foi recorrente nas falas das crianças de oito anos, como um dos prediletos. Os intervalos são de 20 minutos, o que permite que os

estudantes tomem seus lanches, brinquem e interajam com as cenas inesperadas que surgem, pela diversidade de frequentadores locais. É a hora de alimentar o corpo e as relações e, assim, ampliar as experiências, as trocas, explorar o desenvolvimento das Funções Psicointelectuais Superiores que Vigotskii (1998) descreve como, primeiramente, coletivas, para depois compor as individuais.

- A interação com as linguagens artísticas sem fragmentação, pela vivência de seus processos e resultados finais;

Aqui aponto duas relevâncias:

A proposta da EMIA de integrar as artes facilita o aprendizado, uma vez que a criança, na sua essência, também não fragmenta suas percepções. Isto proporciona à iniciação artística estar mais próxima da Experiência. “Mas o todo possui conteúdo somente na profundidade e na extensão das experiências desde que eu entendo por experiência tudo que pode tornar-se presente ao homem” (KOELLREUTTER, 1997, p. 56).

A interação com os processos e com a forma final (ideal) de cada linguagem artística; isto quer dizer que, não somente a observação é condição necessária para o desenvolvimento da pessoa em relação à linguagem referendada. Segundo Vygotsky (1935), se a criança não interage com a forma ideal da linguagem, ela terá, em relação a essa linguagem, seu desenvolvimento comprometido. Por exemplo, uma criança em fase da aquisição da linguagem oral, que está em um ambiente onde escuta outras pessoas a falar mas não interage com elas, isto é, não se exercita nessa interrelação, terá dificuldade nesse processo. Assim ocorre, também, com as linguagens artísticas. Não basta ter o contato; é preciso interagir, para construir.

- As relações com diferentes parceiros, que são, por vezes, o “outro”, mais, ou menos, experiente.

A concepção antropológica de Paulo Freire e a Teoria Histórico Cultural preveem, necessariamente, o outro para a construção do ser, que é sempre um

sujeito inacabado. Educador e educandos encontram-se numa tarefa em que ambos são sujeitos da Educação, no ato, não só de desvendá-la, conhecê-la, mas, também, nos atos de criar e recriar os conhecimentos (FREIRE, 2016, p.64).

- As diferentes formas de utilização do tempo;

O fato de a Escola organizar as aulas com mais de 50 minutos, o que é convencional normalmente em escolas de música, dá maior espaço para interagir, construir, dialogar, produzir. Por exemplo, quando os alunos vão tocar em conjunto, essa atividade demanda um tempo grande para organizar: afinar os instrumentos, pensar no que vão tocar. Numa aula de pouca duração, a atividade pode ser menos aproveitada. Mas, como as aulas têm duração de três horas, a experiência é possível pois, como afirma Larrosa (2011, p. 4), a experiência exige tempo..

- A flexibilidade de organização pedagógica;

A organização pedagógica, como a distribuição de cursos, por exemplo, vai sendo adequada pela realidade da instituição, como demonstra o histórico da EMIA apresentado anteriormente. O currículo é construído ao longo das aulas, com o protagonismo dos artistas professores; e as crianças têm espaço para a cocriação, no sentido de não haver um percurso predeterminado, que lhes seja imposto. Além disso, não existe, na proposta da escola, uma metodologia fechada, o que permite a construção de projetos dos quais participam professores e alunos:

As crianças participam ativamente dos projetos lançados pelos professores, e seus trabalhos artísticos revelam o respeito e a consideração que merecem ter, reafirmando que elas são, também, sujeitos de direitos. Direito essencial de tomar parte na construção do seu conhecimento e de ser sujeito de sua história. (CUNHA, 2016b, p. 52)

E, também, as próprias crianças lançam projetos e propõem caminhos para os processos de aprendizagem e iniciação artística.

- A possibilidade de transitar entre os cursos;

A cocriação aparece na EMIA em diversos planos. As crianças, também, constroem seus currículos, não só pela possibilidade de escolha de cursos optativos, mas ao relacionarem as suas escolhas às experiências por elas vivenciadas. Presenciei crianças que trocaram de turma da mesma idade, para estar junto de amigos; crianças que haviam escolhido um instrumento musical para estudarem em um curso específico, e mudaram de instrumento, em alguns casos, mais de uma vez; crianças que escolheram uma linguagem específica, quando estavam nos anos finais, quando existe a possibilidade de escolha, e trocaram por outra.

Essa liberdade de trânsito entre cursos considero fundamental, como parte da construção da aprendizagem, por fortalecer o protagonismo da criança, que, por essas possibilidades de escolha, passa a exercitar sua autonomia, associada às próprias percepções, bem como a fortalecer sua relação com a linguagem artística a desenvolver-se.

- A tomada de decisões como parte do processo pedagógico;

A tomada de decisões ocorre, como já mencionado, em situações de aula e extra-aula. Além das escolhas pelos cursos, pelos instrumentos, pelas artes, a criança é instigada a tomar decisões o tempo todo, embora, algumas vezes, isso não seja explícito. As crianças decidem seus grupos de trabalhos, as maneiras de se expressar, os materiais que utilizarão, os espaços físicos que ocuparão, entre muitas outras formas que, em poucos encontros, pude observar. Notei que, com as crianças mais novas, esses processos são menos comentados, porém tão experienciados como com as mais velhas, o que mostra que a atuação ativa dos estudantes independe de idade e curso.



- Ser protagonista e ter voz ativa no processo formal de aprendizagem:

A criança foi protagonista e teve voz ativa na maioria das situações observadas; quando tinha tempo e espaço para escolher como e o que fazer e com quais instrumentos. Isso pode ser observado na brincadeira das rainhas: a proposta foi feita pelos professores, mas, para executá-la, as crianças foram protagonista, sem uma interferência direta por parte deles. As crianças aceitaram e assumiram a proposta de convencer as rainhas por meio das suas apresentações, para que elas lhes dessem vida. O percurso coletivo de cada grupo, de criar o que fazer e descobrir maneiras de convencê-las colocou as crianças em situação de protagonistas.

- A concepção de criança capaz, ativa e coprodutora por parte dos adultos:

Para que as crianças tenham espaço para expressar suas singularidades, inquietações, dificuldades, curiosidades, alegrias, sentimentos e desejos, é preciso haver adultos que lhes concedam espaço e tempo para tanto; adultos que as entendam como coconstrutoras de seu conhecimento e responsáveis por suas escolhas e ações; adultos que valorizem suas opiniões e saibam que experiências significativas acontecem por meio da relação entre pessoas, espaços e tempos (PEREZ, 2016, p.35).

Ao considerar a criança capaz, ativa, com essa “audiência competente” extraordinária, um sujeito que aprende e é criativo, e, ao mesmo tempo, compreender o professor como protagonista das mediações, fica possível realizar a revolução que Rinaldi (2016b, p.212) propõe: “desenvolver a sensibilidade natural das crianças para apreciar e expandir as ideias dos outros, compartilhando-as em conjunto”. Ressalte-se que “a criança competente e criativa existe se existir um adulto competente e criativo” (Rinaldi, 2016b, p.216).

## O FIM DA AVENTURA NÃO É O FIM DA CAMINHADA:

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cartografar algumas possibilidades do Processo de Aprendizagem dentro do Território da Educação Musical foi uma “viagem” entre teorias e práticas que possibilitou articular reflexões acerca da Cocriação entre educandos, educadores e comunidade.

A metodologia utilizada, a Cartografia, ampliou as maneiras de adentrar esta jornada e considerar as subjetividades, os encontros e acontecimentos como pontos relevantes para atribuir às crianças uma posição ativa em seus próprios percursos. O pensamento rizomático sugerido por Deleuze e Guattari contribuiu para fortalecer este “mapa” construído por caminhos traçados ao longo da caminhada e confirmar a não hierarquização de procedimentos, objetivos, conhecimentos, agentes e propostas dentro da Educação Musical.

As instituições e profissionais desta área ainda encontram muita dificuldade em propor processos que reconheçam aberturas para o desenvolvimento humano durante a aprendizagem musical, o que dificulta não só o acesso aos conhecimentos específicos da linguagem em questão, como leva, muitas vezes, a um quadro de desmotivação e desvalorização das crianças e estudantes, de maneira geral.

Considero que esta dificuldade esbarra em diversas questões, muitas não abordadas nesta tese, mas que estão associadas às relações entre ideais descontextualizados dos avanços contemporâneos, teorias pouco estudadas, conceitos de música/arte pouco abrangentes, pouco conhecimento das potencialidades humanas, falta de diálogo, de autonomia e esperança.

É difícil, por exemplo, encontrar instituições que estabeleçam relações com os conhecimentos prévios dos alunos, que incentivem o protagonismo tanto dos estudantes como dos educadores, que vejam a criança como ser competente para

assinar a autoria de seus processos de aprendizagem e nas quais haja espaço para experiências e escolhas.

As crianças evidenciam, nos dados gerados, que as possibilidades de participação nas escolhas são fundamentais para a Cocriação. Destaco os diferentes aspectos da escolha, seja do instrumento, da linguagem artística ou do currículo a ser vivenciado, nas brincadeiras, no espaço, na utilização dos materiais e objetos disponibilizados, nas relações com o outro. E é oportuno lembrar que o outro não se constitui apenas no artista professor, mas também nas famílias, nos funcionários, nos gestores da escola, nas outras crianças, na criança em relação a ela mesma, e às tecnologias.

O encontro com a EMIA como parte fundamental desse caminhar mostrou que há possibilidades concretas para o exercício da Cocriação no processo de iniciação artística, e assim, no foco desta pesquisa, a Aprendizagem Musical.

Esta instituição, hoje com 37 anos de existência, tem uma história marcada por algumas características: a junção de diferentes linguagens artísticas, especialmente o teatro, a música, a dança e as artes visuais; o trabalho em conjunto de artistas educadores, a participação e o envolvimento das famílias, as aulas tidas como experiência e não como simples fazer, a participação das crianças.

As entrevistas, observações, conversas, visitas, brincadeiras e músicas feitas com a comunidade da Escola Municipal de Iniciação Artística proporcionaram o levantamento de alguns elementos relevantes para a compreensão da Cocriação na Aprendizagem Musical. São eles:

- Relações com conhecimentos prévios obtidos em outras experiências ou aprendizagens (podendo essas serem vivenciadas na própria escola ou em outros lugares);

- A influência das famílias nas escolhas das crianças, como uma das maneiras de relacionar a educação espontânea e a intencional;

- A influência dos artistas professores;

- A maleabilidade do uso dos espaços físicos, como as experiências vividas no parque e em espaços diversos da instituição;
- As brincadeiras vivenciadas;
- A hora do lanche, que se torna um momento de alargamento dos encontros (com crianças de outras turmas, com as famílias, com os funcionários da escola);
- A interação com as linguagens artísticas sem fragmentação, vivenciando seus processos e resultados finais;
- As relações com diferentes parceiros, que são, por vezes, o “outro” mais (experiente) ou menos experiente;
- As diferentes formas de utilização do tempo;
- A flexibilidade de organização pedagógica;
- A possibilidade de as crianças transitarem pelos cursos;
- A tomada de decisões como parte do processo pedagógico;
- O ato de ser protagonista e ter voz ativa no processo formal de aprendizagem;
- A concepção de criança capaz, ativa e coprodutora por parte dos adultos.

Assim, para ser criador e cocriador da sua própria aprendizagem musical é necessário conviver com a articulação de elementos provindos da experiência. É estar envolvido em relações capazes de permitir que ouça e seja ouvido, que interaja com o conhecimento e não apenas seja observador, mas que explore e construa caminhos, aprecie e expresse sentimentos, emoções e desejos. Ser Cocriador da própria aprendizagem musical é ser protagonista e criador de diálogos que se estruturam e se consolidam nas experiências.

O “rio” das possibilidades de um desenvolvimento humano ilimitado e encantador continua a correr e a receber pequenos e grandes afluentes, nascentes, sonoras chuvas... continua seu curso... Esta viagem foi uma possibilidade de ouvir, ver, sentir, experienciar esse “rio”, em mergulhos ou mesmo em “estalagens” próximas. Foi possível reconhecer “atalhos” para essa relação. Os burburinhos das crianças, deliciando-se nessas águas, deixam pistas para outras aventuras, enquanto desta, fica um mapa de experiências.

O caminho traçado e as reflexões trazidas nesta tese podem ajudar a quem se dispuser a navegar esse rio e a encontrar outros, contribuindo para o fortalecimento de uma Educação Musical ancorada em princípios que valorizem o direito das crianças à aproximação com as artes – com a Música - e que se sintam estimuladas a se aventurar na experiência da cocriação.



*Foto 37: Diálogo, Protagonismo e Criatividade: a Cocriação na Aprendizagem Musical*

Vídeo 8: <https://www.youtube.com/watch?v=n9rWRGndZ1s>



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. B. S. de *Processos criativos no ensino de piano*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ALBANO, A. A. M. *Uma pequena história para iniciar uma longa história*. In FRAGA, A. (coord.) *EMIA, escola de artes, casa de crianças: uma experiência de 35 anos*. São Paulo: SMC, 2016.

\_\_\_\_\_. *Histórias de iniciação na arte*. Em *Aberto*, v. 21, n. 77, 2008.

\_\_\_\_\_. *A arte como base epistemológica para uma Pedagogia da Infância*. In *Caderno Temático de Formação*, p. 31-6, 2004.

ALONSO, C. *Enseñanza y aprendizaje de la improvisación libre. Propuestas y reflexiones*. Madrid: Editorial Alpuerto, 2014.

\_\_\_\_\_. *Improvisación libre: la composición en movimiento*. Dos Acordes, 2008.

BARROS, L. P. e KASTRUP, V. *Cartografar é acompanhar processos*. In. PASSOS, E. KASTRUP, V. ESCÓSSIA, L. da (orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52 – 75.

BARROS, R. B. de, PASSOS, E. *Diário de bordo de uma viagem-intervenção*. In. PASSOS, E. KASTRUP, V. ESCÓSSIA, L. da (orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. (p. 172 – 200)

BEATÓN. A. G. *La persona no enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Linear B, 2005.

BEYER, E. “A educação musical sob a perspectiva de uma construção teórica: uma análise histórica”. In: *Fundamentos da Educação Musical*. Porto Alegre: Associação de Educação Musical, maio de 1993, p.5-25.

BRITO, M. T. A. *Hans-Joachim Koellreutter: ideias de mundo, de música, de educação*. São Paulo: Peirópolis; Edusp, 2015.

\_\_\_\_\_. *Por uma Educação Musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da Educação Musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

CAMPOS, Moema Craveiro. *A educação musical eo novo paradigma*. Enelivros, 2000.

CORSARO, W. A. *Reprodução interpretativa e cultura de pares*. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (org). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 31-50.

CUNHA, S. *EMIA: escola de artes, casa de crianças*. In FRAGA, A. (coord.) *EMIA, escola de artes, casa de crianças: uma experiência de 35 anos*. São Paulo: SMC, 2016.

\_\_\_\_\_. *A identidade da EMIA: revelações a partir dos processos de ensinar e aprender arte com crianças*. In FRAGA, A. (coord.) *EMIA, escola de artes, casa de crianças: uma experiência de 35 anos*. São Paulo: SMC, 2016.

DAHLBERG, G.; MOSS, P. e PENCE, A. *Construindo a primeira infância: o que achamos que isto seja?* In: *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003. P. 63-85.

DELEUZE, G. *Conversações*. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed.34, 1992.

DELEUZE, G. e GATTARI, F. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol.1. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELGADO, A. C. Coll; MÜLLER, F. *Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas*. in *Cadernos de pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 161-179, 2005.

DEMARTINI, Z. de B. F. *Pesquisa histórico-sociológica, relatos orais e imigração*. *Estudos Migratórios: perspectivas metodológicas*. São Carlos: EdUFSCar, 2005.

DIAS, C. A. *Experiência de implantação de oficinas de iniciação artística nos Centros Educacionais Unificados de São Paulo*,. Centro Educacional Unificado dos Navegantes. 2004



DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 1993.

EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. *As Cem Linguagens da Criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, v. 2, 2016.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDO, V. SHUARE, M. (org.). *La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

FRAGA, A. *Iniciação: iniciar a vida, iniciar um percurso, iniciar a ação*. In FRAGA, A. (coord.) *EMIA, escola de artes, casa de crianças: uma experiência de 35 anos*. São Paulo: SMC, 2016.

FRANCISCO, Z. F. de; ROCHA, E. A. C. “Zê, tá pertinho de ir pro parque?” O tempo e o espaço do parque em uma instituição de Educação Infantil. In: Cruz, S. H. V. (Org.) *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 307-311.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 60 edição – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 2011.

FREITAS, M. T. P. de. *A fala como música no jogo dramático: um caminho resultante da ampliação da experiência estética na prática pedagógica*. Tese de Doutorado, ECA – USP, 2013

FREIXEDAS, C. M. *Caminhos criativos no ensino da flauta doce*. Dissertação de Mestrado. ECA – USP, São Paulo, 2015

FONTEERRADA, M. T. O. *Ciranda de Sons – práticas criativas em Educação Musical*. São Paulo: editora UNESP digital, 2015.

\_\_\_\_\_. *De tramas e fios: um ensaio sobre a música e a educação*. São Paulo: UNESP, 2005.

\_\_\_\_\_. *O lobo no labirinto: uma incursão à obra de Murray Schafer*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. *Linguagem verbal e linguagem musical*. In *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, São Paulo, n. 4/5, p. 30-43, 1994.

\_\_\_\_\_. *Educação Musical: investigação em 4 movimentos: prelúdio, coral, fuga e final*. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

GAINZA, V.H. *Estudos de psicopedagogia musical*. 2.ed. São Paulo: Summus, 1998.

\_\_\_\_\_, *A improvisação musical como técnica pedagógica*. In *Cadernos de Estudo – Educação Musical* n1. São Paulo: Através, 1990.

\_\_\_\_\_, *Problemática actual y perspectivas de la Educación Musical para el siglo XXI*. Lima – Perú, 2000.

\_\_\_\_\_, *Sentido Común y Educación Musical*. In [www.violetadeainza.com.ar](http://www.violetadeainza.com.ar) consultado em 1 de outubro de 2016a .

\_\_\_\_\_, *La educación Musical en el siglo XX*. In [www.violetadeainza.com.ar](http://www.violetadeainza.com.ar) consultado em 1 de outubro de 2016b.

GALLO, S. *Deleuze e a educação*. 2 edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOSCIOLA, V. *Roteiro para as novas mídias – do game à TV interativa*. São Paulo: SENAC, 2003.

GRAUE, E.; WALSH, D. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

JOLY, I. Z. L. e SEVERINO, N. B. (orgs) *Processos educativos e práticas sociais em música: um olhar para a educação humanizadora: Pesquisas em Educação Musical*. Curitiba: CRV, 2016.

KATER, C. H. J. *Koellreutter: música e educação em movimento*. In *Cadernos de Estudo – Educação Musical* n6. São Paulo: Através, 1997a.

\_\_\_\_\_. *Entrevista: encontro com H. J. Koellreutter*. In *Cadernos de Estudo – Educação Musical* n6. São Paulo: Através, 1997b.

KOELLREUTTER, H-J. *Educação Musical no terceiro mundo*. In *Cadernos de Estudo – Educação Musical* n1. São Paulo: Através, 1990.

\_\_\_\_\_, *O ensino da música num mundo modificado*. In *Cadernos de Estudo – Educação Musical* n6. São Paulo: Através, 1997. a

\_\_\_\_\_, *Por uma nova teoria da música, por um novo ensino da teoria musical*. In *Cadernos de Estudo – Educação Musical* n6. São Paulo: Através, 1997. b

\_\_\_\_\_, *O espírito criador e o ensino pré figurativo*. In *Cadernos de Estudo – Educação Musical* n6. São Paulo: Através, 1997. c

\_\_\_\_\_, *Sobre o valor e o desvalor da obra musical*. In *Cadernos de Estudo – Educação Musical* n6. São Paulo: Através, 1997. d

\_\_\_\_\_, *Educação Musical - hoje, e, quiçá, amanhã*. in LIMA, S. A. (org.) *Educadores musicais de São Paulo: encontros e reflexões*. São Paulo: Companhia editora Nacional, 1998.

LARROSA, J. *Experiência e alteridade em educação*. In *Reflexão e Ação*, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.

\_\_\_\_\_. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista brasileira de educação, n. 19, 2002.

LEITE, M. I. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In: Cruz, S. H. V. (Org.) *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 118-140

LEONTIEV, A. N. *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil*. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo. Ícone, 1998.

LIBANEO, José Carlos. *Tendências pedagógicas na prática escolar*. In: Revista da Associação Nacional de Educação–ANDE, v. 3, p. 11-19, 1983.

MALAGUZZI, L. *História, ideias e filosofia básica*. In EDWARDS, C. GANDINI, L. e FORMAN, G. (organizadores) *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. V1. Porto Alegre: Penso, 2016

MATEIRO, T. e ILARI, B. S *Pedagogias em Educação Musical* Curitiba: Editora Ibpex , 2011.

MATURANA, H.  *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte, E. UFMG, 1998.

MENEZES, E. T. de, SANTOS, T. H. *Verbete tecnicismo educacional*. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em <http://www.educabrazil.com.br/tecnicismo-educacional/>. Acesso em 8 de agosto de 2017.

MOSS, P. *Microprojeto e macropolítica: aprendizagem por meio das relações*. In EDWARDS, C. GANDINI, L. e FORMAN, G. (organizadores) *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. V2. Porto Alegre: Penso, 2016.

MOURA, C. B. e HERNANDEZ, A. *Cartografia como método de pesquisa em arte*. Seminário de História da Arte – Centro de Artes – UFPel 2, 2012.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, M. L. de *As aventuras de Alice no país das maravilhas e na EMIA: Winnicott e educação*. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia – USP. São Paulo, 2009.

PAGNI, P. A. e GELAMO, R. P. (org.) *Experiência, Educação e Contemporaneidade*. Marília: Poieses Editora, 2010.

PASSOS, E. KASTRUP, V. ESCÓSSIA, L. da (orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, E. EIRADO, A. do. *Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador*. In: PASSOS, E. KASTRUP, V. ESCÓSSIA, L. da (orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. (P. 109 – 130).

PAYNTER, J. *Hear e Now: a introduction of modern music in schools*. London: Universal Edition. 1972.

PEREZ, M. O artista professor: o universo do artista professor no multiuniverso chamado EMIA. In FRAGA, A. (coord.) *EMIA, escola de artes, casa de crianças: uma experiência de 35 anos*. São Paulo: SMC, 2016.

PIRES, S. F. S. e BRANCO, A. U. *Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio as práticas sociais*. Paideia p. 311 – 320, 2007

RAMALHO, M. do R. *Arte e convívio em simbiose*. In FRAGA, A. (coord.) *EMIA, escola de artes, casa de crianças: uma experiência de 35 anos*. São Paulo: SMC, 2016.

RINALDI, C. *A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emília*. In EDWARDS, C. GANDINI, L. e FORMAN, G. (organizadores) *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. V2. Porto Alegre: Penso, 2016a.

\_\_\_\_\_. *Diálogos com Réggio Emília: Escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2016b.

ROCHA, A. C. R. *Memórias de iniciação artística e a criação de si*. Tese de doutorado, UNICAMP, Campinas, 2017.

\_\_\_\_\_. *Educação Musical e experiência estética: entre encontros e possibilidades*. Dissertação de mestrado. UNICAMP, Campinas, 2011.

SÃO PAULO. Lei nº 15.372 de 3 de maio de 2011. Dispõe sobre a organização da Escola Municipal de Iniciação Artística. Diário Oficial da Cidade de São Paulo. 2011.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinares e autoral: Arte. São Paulo: SME/COPED, 2016.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In: As crianças: contextos e identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, M. "Participação social e cidadania ativa das crianças." *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus 2006.

SARMENTO, M. J.; SOARES, N. e TOMÁS, C. Participação Social e Cidadania Activa das criança. 2004.

\_\_\_\_\_. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *in Educação & Sociedade*, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SARAMAGO, Sílvia Sara Sousa. Metodologias de pesquisa empírica com crianças. *Sociologia, problemas e práticas*, n. 35, p. 9-29, 2001.

SCUDELER, A. P. B. *Possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês: um estudo à luz da Teoria Histórico Cultural*. Dissertação de Mestrado. UNESP, Marília, 2015.

SOARES, N. F. e TOMÁS, C. Da emergência da Participação à necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância... os Intrincados Trilhos da Acção, da Participação e do Protagonismo Social e Político das Crianças. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* : 135-162 2004.

SOUZA, M. C. B. R. *A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural*. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2007.

SCHAFER, M. *O ouvido pensante*. São Paulo: Ed. UNESP, 2011.

\_\_\_\_\_. *A afinação do mundo - uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

VALIENGO, A. *Educação Infantil e Ensino Fundamental: bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação da escolaridade*. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

VALIENGO, C. *A Educação Musical no século XX: estudo comparativo entre duas instituições musicais em São Paulo*. Dissertação (Mestrado) em Educação,

Administração e Comunicação, Universidade São Marcos, São Paulo, 2006.

VYGOTSKI, L.S. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: Vygotski L. S. *Obras Escogidas* v.III, Madrid: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. *Obras Escogidas*, Vol. IV. Madrid: Visor, 1996a.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizadores Michael Cole et al; Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1996b.

VIGOTSKI, L. S. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade pré-escolar*. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo. Ícone, 1998.

VIGOTSKI, L. S. Manuscritos de 1929. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 71, jul, 2000.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VILAS BOAS,P. Integração de linguagens: sobre os diversos fluxos de um rio. In FRAGA, A. (coord.) *EMIA, escola de artes, casa de crianças: uma experiência de 35 anos*. São Paulo: SMC, 2016.

\_\_\_\_\_, A improvisação em dança: um diálogo entre a criança e o artista professor. Dissertação de mestrado. UNICAMP, Campinas, 2011.

Priberam (online)

(<http://spcultura.prefeitura.sp.gov.br/espaco/2480/> acesso em 16 de maio de 2017)

Vigotskii (1998)