

JOGO MUSICAL E HUMANIZAÇÃO

UM OLHAR LÚDICO, COMPLEXO E
SISTÊMICO NA EDUCAÇÃO

PAULO CÉSAR CARDOZO DE MIRANDA

JOGO MUSICAL E HUMANIZAÇÃO

Conselho Editorial Acadêmico
Responsável pela publicação desta obra

Prof^a Dr^a Margarete Arroyo
Prof. Dr. Paulo Augusto Castagna
Prof. Dr. Ricardo Lobo Kubala

PAULO CÉSAR
CARDOZO DE MIRANDA

**JOGO MUSICAL E
HUMANIZAÇÃO**
**UM OLHAR LÚDICO, COMPLEXO
E SISTÊMICO NA EDUCAÇÃO**

**CULTURA
ACADÊMICA** 
Editora

© 2013 Editora UNESP

Cultura Acadêmica

Praça da Sé, 108

01001-900 – São Paulo – SP

Tel.: (0xx11) 3242-7171

Fax: (0xx11) 3242-7172

www.editoraunesp.com.br

feu@editora.unesp.br

CIP – Brasil. Catalogação na fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

M645j

Miranda, Paulo César Cardozo de

Jogo musical e humanização [recurso eletrônico] : um olhar lúdico,
complexo e sistêmico na educação / Paulo César Cardozo de Miranda.

– 1. ed. – São Paulo : Cultura Acadêmica, 2013.

recurso digital

Formato: ePDF

Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-85-7983-431-8 (recurso eletrônico)

1. Música – Instrução e estudo. 2. Música na educação. 3. Livros
eletrônicos. I. Título.

13-06411

CDD: 780.7

CDU: 78(07)

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações Digitais da Pró-Reitoria de
Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)



Asociación de Editoriales Universitarias
de América Latina y el Caribe



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

*A meus pais, que levam um sorriso celestial estampado no rosto.
À minha esposa Regina, por seu amor e por compartilhar generosamente
sua experiência de educadora, enriquecendo este trabalho.
À minha filha, Anais, por sua existência, que sempre me motivou
a continuar caminhando e a crescer.*

A todas aquelas crianças que nunca puderam jogar ou brincar.

No meu tempo de infância, para brincar, em todo o universo tínhamos somente átomos de hidrogênio, e passávamos o tempo todo a jogá-los um para o outro, eu e um menino da minha idade...

Ítalo Calvino, As cosmicômicas

No sul da Califórnia, poucas pessoas ainda recitam os chamados “Cantos dos pássaros”, versos cadenciados que costumavam ser cantados por quatro noites seguidas durante o inverno. Eles recontam as andanças das divindades pelo mundo nos primeiros instantes da criação. O meu amigo Ernest Siva, índio serrano e cahuilla de Banning, é um desses cantores. Certa vez, depois de ouvi-lo cantar um verso especialmente belo, eu criei coragem para perguntar a ele o que significava. Depois de refletir um pouco, a sua resposta foi mais ou menos assim: “Se eu queria saber o que significavam as palavras, ele teria todo o prazer em traduzi-las para mim. Mas não era esse o significado do canto, pelo menos para ele. O significado do canto não estava apenas nas palavras, mas em quem tinha lhe ensinado o canto, quando o canto podia ser entoado, quem podia entoá-lo, todas as outras vezes em que ele havia sido entoado, a quem ele tinha ensinado ou viria a ensinar o canto”.

Malcom Margolin, O significado do canto, 2006

SUMÁRIO

Agradecimentos 11

Introdução 13

1. O entrelaçar do humano 21

2. Campo de convivências 55

3. Educação musical e desenvolvimento humano 111

Considerações finais 153

Referências bibliográficas 157

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Marisa Fonterrada, grande mestra, sempre disposta a desenredar os fios dos meus pensamentos e a corrigi-los com paciência e generosidade. Por proporcionar-me lições de sabedoria, de conhecimento e de humanidade.

Ao prof. dr. Alberto Ikeda e à prof^a dr^a Teca A. Brito, por aceitarem participar deste projeto e por estar sempre disponíveis a me ajudar, de forma solícita.

À direção, coordenação e aos professores da EE Romeu de Moraes, que possibilitaram a realização da presente pesquisa.

Ao coordenador Francisco Cardoso. A todas as crianças da 5ª série C e a seus pais, que generosamente se dispuseram a fazer parte da pesquisa.

À Fabiana, Sebastiana e Cristina da Biblioteca do IA – UNESP.

Aos meus irmãos, Sônia, Cidinha e Edson, pelo grande apoio, com palavras de incentivo ou de atenção, e por estarem ao meu lado quando necessário.

À Maria Aparecida F. M. Bussolotti, por sua correção criteriosa do texto.

À Mauro Aulicino, pela ajuda na edição das partituras usadas neste trabalho.

À Capes, pelo financiamento da pesquisa.

INTRODUÇÃO

Eu entrei na roda

Para ver como se dança

Eu entrei na contradança

Eu não sei dançar.

[Canção de domínio público]

O presente livro foi inspirado por diversas experiências realizadas nas áreas artísticas e pedagógicas, tanto musicais quanto de contação de histórias, jogos e brincadeiras, teatro de bonecos entre outras, direcionadas às crianças, aos educadores e arte-educadores. Apoia-se, na prática, nas atividades realizadas com grupo de alunos em uma escola da cidade de São Paulo, durante a investigação de campo, suporte a este texto.

As inquietações em relação à educação – o ensino e a aprendizagem – manifestadas nessas experiências anteriores, envolveram as interlocuções entre o educador e o educando. Tinham como base uma visão questionadora sobre os elementos teórico-práticos e as relações professor e aluno, sujeito e objeto, como seres humanos preocupados com seu desenvolvimento e, especificamente, com a música.

Entre essas questões, encontravam-se pontos que polarizavam as temáticas como os jogos e as brincadeiras enquanto expressões

musicais; a presença do lúdico na música e no ensino; suas implicações com a educação musical, com ênfase na formação de professores e de músicos, assim como na musicalização e sensibilização de ouvintes.

Temas presentes aqui, os jogos e brincadeiras são cada vez mais recorrentes na literatura atual de diferentes áreas do conhecimento, como a Educação, a Educação Física, a Psicologia, os Recursos Humanos. A título de exemplo, mencionam-se os estudos realizados nas áreas de lazer (Marcelinno, 2006; Werneck, 2000; Oliveira, 2004), brinquedotecas (Noffs, 2000; Bomtempo, 1990, 1992; Friedmann, 1992, 1996), e na de saúde (Esteves, 2010; Moura & Loureiro, 2010), entre outros.

Para desenvolver essa temática diante das atuais necessidades de execução e de fruição da música e suas manifestações a partir do século passado, propôs-se uma compreensão a respeito dos jogos e brincadeiras entendidos como um aspecto da vida social e considerados como tema da Educação Musical, da Educação e de Estudos Sociais. Sobretudo, aprofundou-se naqueles que são musicais, tanto os da tradição – da oralidade e dos imaginários populares –, quanto os surgidos das linhas pedagógicas contemporâneas.

Neste momento, em que se vem pondo em prática a Lei nº 11.769, aprovada em 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da Música na educação básica, observam-se lacunas de pesquisas em relação aos conhecimentos atuais para atender as demandas didáticas nesse nível pedagógico. Em especial para o ensino fundamental, em que, de acordo com Loureiro (2003, p.14), ocorre que se encontrem “alunos desinteressados, com pouca concentração e baixo comprometimento [...] [que] precisam ser incitados a experimentar formas de apreensão da linguagem musical [...] proporcionando maior abertura para o diálogo e o fazer musical”.

O presente texto apresenta, portanto, reflexões acerca da música e suas relações com o desenvolvimento do ser humano, observando-se algumas condições básicas, como sua dependência com o meio, seu inacabamento, a incerteza, as possibilidades de transformação, a autonomia e a ética. No âmbito da Educação Musical,

foi colocada a atenção nas questões de ordem relacional, atitudinais e sociais dos alunos, com suporte nas situações de jogos e de atividades lúdicas, geradas nas dinâmicas.

Tendo-se como referência as palavras de Antonio Candido (1975), guiou-se pela “convicção de que os fatos se tornam problemas conforme a perspectiva do pesquisador”, reconhecendo “a implicação prática das investigações metodicamente conduzidas”. Observaram-se, assim, as unidades mínimas de relação,¹ aquelas em que se podiam examinar as crianças em diversas situações espontâneas ou direcionadas de jogos e brincadeiras, verificou-se de que maneira elas se relacionavam grupal e individualmente em circunstâncias sociomusicais – sistêmicas e complexas –, e analisaram-se quais eram os reflexos dessas relações, além de se levantar quais eram seus pontos de referência para essas atividades.

Situou-se o grupo observado na perspectiva das suas relações enquanto sistemas não lineares e de complexidade tanto consigo mesmas, com seu cotidiano, com sua comunidade escolar, com seus familiares, quanto com seu interlocutor, elemento externo com quem interagiram durante o período que conviveram.

Abordou-se o fenômeno apoiado por um pensar filosófico, que norteia atitudes e escolhas, que se constitui a partir de valores, conecta “diversos elementos que compõem o conjunto de pressupostos a respeito da natureza e do valor de determinado campo de estudo” (Fonterrada, 2008, p.11).

Não se elaborou nenhum estudo comparativo entre pedagogias musicais, ou suas avaliações, com a finalidade de apresentar proposta didática específica, método ou metodologia com exemplos de atividades lúdicas, de jogos e brincadeiras musicais a serem aplicadas em aulas. Entretanto, lançou-se mão da análise de muitas das pedagogias em uso no presente para a organização da linha central do pensamento aqui apresentado.

1. Candido (1975) refere-se às “unidades mínimas de vida econômica e social, em que as relações encontram um primeiro ponto de referência”.

A escola está localizada na região Oeste de São Paulo, no bairro da Lapa, e suas características e as da turma de alunos, suas especificidades e os critérios de sua escolha para o trabalho investigativo serão apresentadas no segundo capítulo.

No decorrer das atividades realizadas na escola surgiram novas condições para as interações, que ressaltaram a necessidade de ampliar as dimensões da experiência de ensino e de aprendizagem, diferentes de certas suposições iniciais do trabalho de campo. Encontraram-se situações de desorganização em sala de aula, de desinteresse, de gosto pessoal por determinado repertório e de diferentes níveis de habilidades musicais das crianças. Portanto, devido à sucessão de acontecimentos interativos, foi preciso reavaliar tais circunstâncias com variados critérios.

Ressalta-se que o fato de essas crianças participarem de maneira espontânea, interativa, autêntica nos seus modos de ser e de se expressar, foi, por si mesmo, fundamental para desmembrar o pensamento condutor do estudo, atuando de modo a quebrar a rigidez de uma lógica apenas linear, do tipo causa/efeito, que pudesse vir a existir no início do processo de observação, abrindo-o para novas organizações.

A reorganização de estratégias de pesquisa e de programação de trabalho seguiram caminhos sugeridos pelo texto de Morin (2011a, p.90), ao avaliar que “a noção de estratégia se opõe à de programa. [...] a estratégia elabora um ou vários cenários. Desde o início ela se prepara, se há o novo ou o inesperado, para integrá-lo, para modificar ou enriquecer sua ação”.

Os diferentes fatos ocorridos nesse período apontaram para a necessidade de se ampliar a discussão do valor da música – que é um consenso no meio musical – para outra em âmbito mais vasto que o espaço da arte, pois as respostas das crianças ante as atividades realizadas, geraram indícios de que em outros segmentos sociais não se tem esse consenso de que o acesso ao fazer e fruir musical vai além das propostas da indústria do entretenimento ou do lazer, como constata Fonterrada (2008, p.11).

A definição da abordagem do objeto ganhou suas características e se delineou passo a passo, diante da própria necessidade de aproximação entre observador e sujeito. O objeto de estudo, em si, foram as relações humanas e sociais – complexas e sistêmicas – surgidas da convivência entre os alunos, com o pesquisador e a escola como um todo – principalmente professores e coordenadores – em situações musicais e lúdicas realizadas por eles – mais detalhadamente os jogos e brincadeiras musicais –, e as maneiras como as crianças se expressavam criativamente por meio delas, desenvolvendo questões de autorrespeito e respeito mútuo, considerados suportes de transformação, autonomia e ética

Foi necessário entender melhor, a princípio, como se daria essa relação observador/sujeito, e quais ferramentas e mecanismos metodológicos seriam necessários para que se realizasse estudo profundo, que envolvia a complexidade² de situações com variáveis flexíveis e incertas, por vezes contraditórias, com informações provenientes de um sistema aberto e que pudessem ser avaliados e validados de uma base sólida e confiável.

Ficou evidente que o olhar crítico deveria se fixar no desenvolvimento do próprio processo e não somente na análise final deste. No decorrer do trabalho, essa opção demonstrou-se apropriada, dadas as transformações que o processo foi sofrendo, devido a múltiplos fatores intervenientes, com consequências diretas. Exigiram-se novas análises e mudanças adaptativas, pois as ações ocorriam no interior de relações pessoais entre os elementos constituintes do binômio pesquisador/crianças, de modo iterativo.

Nesse sentido, a proposta levou em conta que as relações pessoais e interativas eram pré-requisitos, assumindo-se que essas interações poderiam trazer modificações tanto no objeto quanto no sujeito, direcionando o processo a uma pesquisa compreendida “como diálogo inteligente e crítico com a realidade e que o objeto é sempre também um objeto-sujeito. A realidade tanto se mostra

2. Conceito utilizado de acordo com o pensamento de Morin, 2011a.

quanto se esconde. Se a ciência soubesse exatamente o que é a realidade, não seria necessária” (Demo, 2001, p.10).

Evidenciaram-se inúmeros fatores homogêneos e heterogêneos que se inter-relacionam e que atuam, direta ou indiretamente, no cotidiano do grupo. Dirigiu-se o olhar para o fenômeno que se tem no momento atual, com uma atitude de reflexão que gerou questionamentos de ordem a respeito daquilo que se quer com a música, a educação e o desenvolvimento do ser humano. Perguntou-se, dentro desse contexto: para que a educação musical?

Diante desses contextos, resolveu-se organizar este livro em três capítulos, com base na investigação teórica da literatura especializada na temática dos jogos, na teoria da complexidade e no pensamento sistêmico, em convergência com o trabalho de campo.

No primeiro capítulo, com base bibliográfica, definiu-se o conceito de linguagem musical adotado nesta obra, fundamentado no pensamento fenomenológico, e verificou-se teoricamente o conceito de repertório. Avaliou-se sua importância e implicação na educação musical, nas questões relativas ao ensino, à aprendizagem e ao fazer musical, tais como compor, tocar e fruir de modo criativo. Desenvolveu-se, de modo transversal, estudo sobre a reapropriação dos termos *jogar* e *amar*, no âmbito do ensino, com base nas compreensões de Maturana & Verden-Zöller (2004). Buscou-se conhecer tanto a função quanto a atuação dos jogos e brincadeiras musicais no comportamento lúdico, na música e em suas implicações na educação.

Com bases bibliográficas revisaram-se as compreensões sobre o aprendizado da música enquanto expressão, arte e linguagem expressiva, e, no que se refere à música e à educação musical, buscou-se embasamento no pensamento de Schafer (1991), quando este coloca o fazer musical na proposta de criatividade.

No segundo capítulo, sob os vieses da Educação, da Educação Musical e dos Estudos Sociais, descreveram-se as observações registradas no trabalho de campo e verificaram-se os questionários sociomusicais aplicados. Diante dos indícios surgidos, apresentaram-se novas indagações e proposições acerca dos diversos

fenômenos musicais e sociais, que não ocorreram inicialmente. Destacaram-se pontos que dizem respeito à verificação da existência da música, dos jogos e brincadeiras musicais da tradição na cultura da escola, à presença de rede de conversações, às questões comportamentais/atitudinais dos alunos em situações de atividades lúdicas e musicais.

No terceiro capítulo, foi tratado e analisado o escopo de informações que se conseguiu reunir no trabalho de campo – as atividades sociais dos jogos e brincadeiras musicais. Isso se realizou com base na teoria da complexidade e suas implicações para a Educação, e no pensamento sistêmico. Verificaram-se critérios de ensino, aprendizagem e da experiência musical apoiando-se no pensamento de autores que sugerem uma educação embasada na preocupação pelo autorrespeito e o respeito mútuo, o que constitui, por sua vez, um caminho que se necessita trilhar auxiliado pela preocupação ética, tal como proposto por Morin (2011a; 2011b), por Maturana (1998), Maturana & Varela (2001), Maturana & Verden-Zöller (2004) e Paulo Freire (1996), entre outros.

Este texto não aborda as situações de risco, nem aquelas de violências – familiares e sociais –, atribuições específicas do psicólogo, do psicopedagogo e do cientista social; não aborda, tampouco, a questão do local de moradia e os fenômenos de deslocamento/migrações urbanas, ainda que sejam temas recorrentes entre a população observada. Entende-se, contudo, com base nos pensamentos da complexidade e sistêmico, e por coerência a essas bases, que esses temas não podem ser decepcionados das observações e das análises, participando de modo coadjuvante.

Assim entendido, abordaram-se situações e ações que se relacionassem com o objeto de estudo e suas implicações com a Educação Musical e a geral, o Estudo Social e o desenvolvimento humano, o que inclui suas relações com as problemáticas de ensino e de aprendizagem, e às observações dos fenômenos musicais e lúdicos ocorridos no trabalho de campo.

1

O ENTRELAÇAR DO HUMANO

MÚSICA, JOGAR, AMAR

Educação

Na última década, pôde-se apreciar o reflorescer do movimento em prol da Educação Musical no Brasil, após um período que percorre os anos 1960 e 1970, nos quais ocorreram poucas reflexões, discussões e trabalhos em âmbito nacional, por motivos políticos, legais, socioeconômicos, entre outros.

De acordo com Judith Akoschky (2003), esse movimento já se inicia muito antes: “A partir dos anos 1960, [...] [com] educadores como Paynter, na Inglaterra, Delalande, na França, M. Schafer, no Canadá, e Koellreutter, no Brasil”. No entanto, esclarece Fonterrada (informação verbal), “esse movimento era forte na Europa e Argentina. No Brasil não atingiu, naquele momento, as escolas, devido à Lei nº 5.692/71, da Educação Artística. [...] esteve mais relacionado com a formação do educador musical, [e] só influenciou indiretamente a Educação Musical”.

A mudança dessa situação no Brasil aconteceu na década de 1990. De acordo com Fonterrada (2008, p.10), “em 1996, após uma ausência de cerca de trinta anos dos currículos escolares, a música foi contemplada pela Lei nº 9.394/96, com o reconhecimento de seu *status* como disciplina, o que, ao menos em teoria, permite que retome seu lugar na escola”, com o envolvimento cada vez maior

de educadores e instituições. A aprovação dessa lei colocou a música como componente da disciplina Arte, posição recentemente favorecida pela Lei nº 11.769/2008 (Brasil, 2008), que torna a Música obrigatória, mas não componente exclusivo, nos currículos da educação básica, isto é, da educação infantil ao ensino médio.

Essa renovação pode ser apontada com base nos crescentes números de fóruns, congressos, simpósios, semanas e encontros de estudos realizados por diferentes instituições, como Associação Brasileira de Educação Musical (Abem), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (Anppom), Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música (Simpom), universidades públicas e privadas e agrupamentos de educadores musicais que, direta ou indiretamente, vêm tratando dos inúmeros assuntos pertinentes à área; diálogos e discussões, que ainda não terminaram, e, provavelmente, serão necessários outros mais, pelas disposições da Lei Federal nº 11.769/08, em vigência.

Evidencia-se a participação cada vez maior de educadores musicais e autores, que se dispõem a tomar parte no processo de desenvolvimento dessa área, do interior ou não de suas instituições, gerando um fenômeno marcante de construção de bases teóricas e práticas desse conhecimento fundamental. Porém, não é o caso de se elaborar, neste livro, outro documento sobre a história da Educação Musical no Brasil, trabalho já realizado com maestria por grandes educadores como Fonterrada, 2008; Penna et al., 2003; Brito, 2003; e Kater, 1997, para citar alguns autores, com reflexões que envolvem, ademais, temas educacionais, políticas públicas, pedagogias, entre outros, relacionados à música.

Destaca-se a importância de se verificarem alguns pontos da educação, mais precisamente, em recorte, os jogos e brincadeiras enquanto fenômeno musical, tomando-se como referência a interação com os alunos da escola observada. Propõe-se colocar o olhar em evidências de inter-relações complexas presentes no processo, opção que motivou o esforço emocional, intelectual e do espírito transformador que se exige para as ações que envolvem relações humanas e que, portanto, necessitam de bases como respeito

mútuo, flexibilidade, compreensão, ética, consolidados por uma relação de afetividade. Nesse sentido, encontram-se a propósito as palavras que Brito sustenta:

[...] um trabalho pedagógico-musical deve se realizar em contextos educativos que entendam a música como processo contínuo de construção, que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir [...] [considerando] que esse processo se dá na interação com o meio, num ambiente de amor, afeto e respeito.

Nesse sentido, importa, prioritariamente, a criança, o sujeito da experiência, e não a música, como muitas situações de ensino musical insistem em considerar. A Educação Musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças de hoje. (Brito, 2003, p.46)

Caso se esteja disposto a ter abertura para ver e aceitar as complexidades existentes na própria dinâmica que essa proposta de ensino requer, pensa-se que as dificuldades inerentes ou surgidas durante o processo de observação¹ dos alunos reforçam, ou dão indícios, da necessidade de se colocar o foco da Educação Musical nos elementos que aprofundam as questões de criatividade, da constituição do sujeito musical, da música como linguagem, como expressão, aceitação do outro, aceitação mútua e compreensão, entre outros possíveis aspectos.

Nessa perspectiva, a Educação Musical em um ambiente permeado por autorrespeito e respeito mútuo, conduzida pela ação do brincar, contribui para o desenvolvimento integral do ser humano, sendo os jogos e o espírito criativo mediadores dos mais adequados para promovê-lo. Caso se aceite essa maneira de ver o processo de ensino e aprendizagem, promove-se uma Educação Musical que, embasada nas emoções, entendidas como verbos, ações, nas pala-

1. Dificuldades, estas, muitas e diversificadas, porém, fundamentais para o próprio repensar, tanto da experiência da pesquisa, como o da interação alunos/pesquisador enquanto relações humanas.

vras de Maturana & Verden-Zöller (2004), está orientada para a formação integral do ser.

Na primeira seção deste capítulo, verificaram-se as possíveis interfaces existentes entre a educação e os jogos e brincadeiras musicais, suas inter-relações, e como podem interferir e criar situações propícias à formação dos indivíduos, à sociabilidade dos envolvidos na experiência, ao desenvolvimento humano em geral, e, em particular, à própria educação musical, pelo brincar, pela criatividade do aluno e pelo seu conhecimento de si.

Aspectos da linguagem musical e a educação

Ao se analisar textos de autores contemporâneos relacionados à Educação Musical, nota-se que uma das necessidades atuais é caracterizar essa disciplina, ou área do conhecimento, assim como identificar a natureza da música como linguagem. Tem-se consciência de que essa compreensão não é unânime entre os educadores. Entretanto, para os propósitos do presente livro, a música é considerada linguagem expressiva, de fundo fenomenológico.

Para essa finalidade, tomar-se-á como base o trabalho de Fonterrada (1991, p.110-62), no qual faz um levantamento dos textos de diversos autores que consideram, ou não, a música como linguagem. É significativo nesse trabalho a compreensão daquilo que se entende por linguagem nas obras de Merleau-Ponty (1984) e Hans George Gadamer (1977) e sua transposição para a música.

Fonterrada relata que, para Gadamer:

a linguagem é o meio em que o homem vive e do qual não pode se afastar [...] não é objeto da consciência [...] [e] não é instrumento, como o signo ou a ferramenta [...] tomados para determinados fins, e abandonados, quando não mais necessários. Com a linguagem, isso não ocorre; é impossível prescindir-se dela, em algum momento. [...] A linguagem [...] permite a retenção de fatos passados, através da capacidade de reconhecimento das im-

pressões cambiantes. É essa capacidade que permitirá a constituição gradativa da experiência. (Fonterrada, 1991, p.137-8)

Destaca, também, que as posições de Gadamer são semelhantes às de Merleau-Ponty, como se pode ver na afirmação:

há dois modos de entender a linguagem: o científico [...] e o fenomenológico. Pelo primeiro, estuda-se a língua como um fato constituído e acabado, enquanto o segundo se ocupa do sujeito falante e de seu contato com a língua que fala, a partir do ponto de vista de quem a usa, como meio de comunicação entre o sujeito e uma comunidade viva, que compartilha da mesma experiência linguística. (Merleau-Ponty, 1984, p.129-40 apud Fonterrada, 1991, p.138-9)

A autora sustenta que “[é possível] fazer uma aproximação entre as características da linguagem explicitadas por esses autores e as características do fenômeno musical”, sendo possível, portanto, “compreender a música dentro da mesma visão de linguagem”, o que permite constatar “a existência de uma identidade entre música e linguagem” (Fonterrada, 1991, p.150-60).

Apresenta alguns pontos que corroboram esses pensamentos, como:

a música é um processo de comunicação tipicamente humano [...] é uma arte temporal, [pois] desenrola-se no tempo, unindo passado, presente e futuro [...] [sendo que] a música é vista como sistema que favorece a expressão, [...] capaz de abrigar acasos, experiências não previstas, que irão ser fatores de modificação do fenômeno musical e do próprio sistema, caracterizando-os como equilíbrio em movimento [...] em permanente transformação.

[...] Do mesmo modo como ocorre em relação à linguagem, a prática musical se constitui através de atitudes definidas mais por seu uso, que por regras preestabelecidas. Portanto, a experiência

musical é fruto da prática, exercida por uma comunidade musical. (Ibidem, p.150-2)

Em continuidade, afirma:

a musicalidade é desenvolvida e a universalidade [é] atingida a partir da prática, pelo uso da linguagem musical e pela comunicação entre os sujeitos pertencentes à mesma tradição musical. [...] O conhecimento musical é a capacidade de atuar musicalmente [...] [e sua] experiência sempre ocorre tendo em vista alguém e que, necessariamente, no ato musical, um diálogo se instala. Esse diálogo é semelhante ao jogo, que se caracteriza por ser uma ação pré-reflexiva e dinâmica. (Ibidem, p.152-3)

Na tarefa de associar linguagem verbal e linguagem musical, mostra:

A música é um ato expressivo [...] [e sua] expressão permitirá o conhecimento da intencionalidade do sujeito musical, [...] que está inserido no domínio da linguagem musical, [...] [e necessita ter] a familiaridade com o material sonoro e suas formas de organização [...] [de modo a que possa apreendê-lo e incorporá-lo] à sua própria experiência. (Ibidem, p.153-4)

E conclui:

a experiência musical será a presença de todos os presentes na vida e nos atos musicais do sujeito, e [...] essa prática da música localiza e dá temporalidade ao sentido ideal, não como objeto e nem pelas convenções musicais, mas através da experiência musical que permite a convergência e a compreensão de todos os sujeitos musicais. (Ibidem, p.154-5)

Entende-se que, para aqueles pensadores relacionados com as propostas de educação musical embasadas na criatividade, in-

tuição, não linearidade, na comunicação, na tomada de conhecimento do novo, como Koellreutter (1997) e Brito (2001; 2003), entre outros, a música ganha significado quando associada ao indivíduo em formação e à elaboração do aprendizado da música. Como afirma Fonterrada:

o aprendizado da música envolve a constituição do sujeito musical, a partir da constituição da linguagem musical. O uso dessa linguagem irá transformar esse sujeito, tanto no que se refere a seus modos de perceber, suas formas de ação e pensamento, quanto em seus aspectos subjetivos. (Fonterrada, 1994, p.41)

De modo análogo, Koellreutter (1997, p.72) expõe que “a música é um meio de comunicação, que se serve de uma linguagem, pode-se concluir que uma contribuição para a tomada de consciência do novo, ou do desconhecido, seja uma das mais importantes, se não sua mais importante função”. Em outro momento, o autor aponta que a mais importante implicação da Educação Musical é despertar na mente dos jovens a consciência do sentimento e racionalidade, da tecnologia e estética, o que representa desenvolver a capacidade para um raciocínio globalizante e integrador (Ibidem, p.38).

Alinhado a esses autores, compreende-se, neste livro, que a música é uma linguagem, mas envolve, por sua natureza, elementos como movimento, palavra, drama, expressão, consciência, aceitação do outro e mútua, entre outros, concepção esta que traz consigo, também, a preocupação com a criança, o jovem e o adulto e seu desenvolvimento.

Para reforçar essa proposição, recorre-se ao pensamento de Maturana (1998, p.18-9), para quem “a linguagem é fundante da condição humana”. Ele propõe, ainda, que “o peculiar do humano [...] [está] na linguagem e no seu entrelaçamento com o emocionar”. Como se observou, anteriormente, de acordo com essa visão, Fonterrada (1991, p.150-60) constata “a existência de uma identidade entre música e linguagem [...] [e que] a música é um

processo de comunicação tipicamente humano”. Caso se aceitem essas afirmações, encontrar-se-ão vínculos, por aproximação, entre os dois fenômenos, com base em que tanto a linguagem verbal como a linguagem musical fazem parte dessa natureza humana, constituindo o meio no qual o ser humano vive, ou seja, sua rede de conversações.

Há indícios, na bibliografia consultada, de que tais asseverações tendem a se motivar e ganhar força na educação, ao se compreender a música em seus diferentes aspectos, ou seja, como conhecimento constituído, como ferramenta de ação e, ainda, como cultura, expressão e criatividade.

Ao se trazer, porém, essas concepções para o âmbito do ensino fundamental e compará-las às práticas musicais que continuam a se consolidar em muitas escolas públicas e privadas, apreende-se uma realidade diferente. Nesse sentido, Brito (2003, p.51) afirma que existem resquícios de uma concepção de ensino que usou a canção como suporte para a aquisição de conhecimentos gerais, disciplinas e comemorações de datas diversas. Por sua vez, Loureiro (2003, p.24) argumenta que, na realidade brasileira, a Educação Musical não apresenta características próprias, com identidade de saber escolar, em que se articulam experiências adquiridas.

Apesar da análise dessas situações, pelas quais passa a Educação Musical atual, educadores musicais, como Fonterrada, apontam que, mesmo com evidências de enrijecimento no pensamento do ensino da música nesse momento, é possível perceber que:

Desde há algum tempo, a princípio de forma difusa e depois mais enfaticamente, profundas mudanças vêm se impondo, e obrigam a buscar outras matrizes de pensamento, capazes de dar conta dessas alterações. Esse conjunto de mudanças rápidas alcança o homem, a sociedade, e afeta as ações e o próprio modo de ser de cada um, pedindo por reajustes e soluções. A rapidez com que as coisas sucedem na época atual, a modificação de conceitos clássicos [...] limitam o espaço da linearidade, embora se relute em admitir sobretudo esse último fato, porque abandonar procedi-

mentos sequenciais é como perder o chão em que se pisa. Vive-se um momento de ruptura, em que conceitos, valores e crenças, até há pouco considerados inquestionáveis, encontram dificuldade em se manter, sendo rapidamente substituídos ou alterados.

Os campos da Música e da Educação Musical são, também, afetados por esse estado de coisas, e as alterações que se apresentam cada dia tornam difícil encontrar caminhos estáveis e adequados. [...] Diante das novas condições, condutas costumeiramente adotadas para responder a determinadas questões já não conseguem dar conta delas. São as próprias situações e circunstâncias que se alteram, num pipocar de ações e reações, no meio das quais instituições e educadores perplexos tentam atuar. (Fonterrada, 2008, p.280)

Como exemplo de tais ações, pode-se citar a discussão em torno da regulamentação e aplicação da Lei nº 11.769/2008 (Brasil, 2008), que tem gerado tantos encontros e desencontros, não só entre músicos e educadores, mas, também, no meio de pedagogos, políticos e profissionais afins com a problemática.

Nesse contexto, torna-se evidente a fala de Fonterrada (2008, p.280) quando apresenta a necessidade de pedagogias alternativas, que respondam “aos indícios das condições especiais em que vivemos hoje, que se impõem como realidade maior e pedem soluções específicas”.

Neste ponto, portanto, caberiam questionamentos que, em razão da natureza desta obra, não será possível responder; porém, devido a seu teor, julga-se oportuno apontá-los, a fim de que se possa ter consciência deles e de sua importância. São eles: quais são as implicações do aprendizado da música na formação e na elaboração da constituição do sujeito musical? Que tipo de marca pode imprimir no sujeito em formação a ação das atividades dirigidas relacionadas aos jogos e brinquedos musicais, às canções tradicionais ou de roda?

No presente texto, porém, trata-se tão somente de manter um diálogo entre o jogo/brincadeira, as propostas musicais e os di-

versos elementos que o integram, bem como seus consequentes envolvimento e suas implicações para a educação. Nesse sentido se propõe, nas próximas subseções, analisar alguns aspectos desse diálogo.

Repertório musical: algumas considerações

Um desses aspectos, que se considera relevante, diz respeito ao repertório musical e suas analogias com a educação, dada a importância que se acredita ter esse aspecto, por entendê-lo como uma das colunas que sustentam as propostas educacionais.

Em razão das várias linhas de trabalhos, métodos, metodologias e conceitos existentes, propõe-se realizar algumas reflexões com base nos paradigmas pelos quais transitam os pensamentos geradores das ações de ensino e aprendizagem da música, na atualidade.

Diante do exposto, verificam-se algumas abordagens e perspectivas teóricas envolvidas na produção do repertório. Para tanto, analisam-se questões relativas ao fazer musical, como compor, tocar e fruir, que sugerem perguntas como: existe um repertório mais adequado à Educação Musical entre o tradicional, tonal, ou os contemporâneos, “não tonais”? É possível o diálogo entre os repertórios consagrados, tonais, com os contemporâneos, “não tonais”? Ou ainda com os de tradição popular, folclóricos e orais?

Pretende-se, ainda, verificar o diálogo possível entre as propostas de composição da música contemporânea como propulsoras de situações criativas de ensino e aprendizagem, embasados em autores como Paynter (1972; 1992) e Schafer (1991; 2001), entre outros, e aquelas oferecidas pela música da tradição oral popular e algumas de suas expressões, como os jogos e brincadeiras musicais.

Parte-se da compreensão de que produzir um escopo de repertório traz consigo discussões fundamentais a respeito de sua utilização, por diferentes linhas de trabalho pedagógico, pois envolve o sujeito, sua formação, seu gosto, seu meio, as atividades que realiza, sua relação com a mídia de massa, entre outros fatores, dado

que se compreende aqui que esse sujeito é um ser complexo, imerso em uma realidade complexa.

Refere-se, neste ponto, não à escolha de um ou outro material a ser utilizado para atividades de ensino e aprendizagem, mas à elaboração e ao desenvolvimento do pensamento didático-pedagógico a ser utilizado no ensino, na sensibilização, na musicalização, enfim, na formação do “sujeito musical”, como o entende Fonterrada (1994, p.41), a partir da organização de um repertório.

Por repertório se entende, aqui, o fenômeno relacionado aos conceitos de composição e criatividade com base nas propostas de Schafer (1991; 2001), assim como à busca de revitalização de elementos já compostos, tais como paródias, adaptações e arranjos de músicas da tradição oral, ou, ainda, ao processo de interpretação enquanto performance, fruição e recomposição da obra.

Nesse contexto, seria possível pensar que a elaboração do repertório e sua proposta didático-pedagógica estariam caminhando juntas, interferindo-se mútua e deliberadamente? Seria possível gerir novas propostas educacionais buscando sistemas de composição que partam de situações lúdicas, que proporcionem experiências e vivências intelectuais como também físicas, corpóreas, com alto grau de complexidade, ainda que em diferentes níveis?

Relação repertório/ensino e aprendizagem

A fim de equacionar as necessidades de ensino e de aprendizagem, compartilha-se o pensamento expressado por Schafer (1991, p.282) a respeito da importância do “espírito com que é comunicado e recebido” aquilo que é ensinado. Assim, também, de modo coerente ao que se vem propondo, e de acordo com o observado no trabalho de campo, aceita-se que tanto sujeito como objeto sofrem modificações no processo de observação. Desse modo, encontra-se reverberação nas palavras do autor: “à medida em que avanço, minha filosofia de Educação Musical muda [...]” (ibidem, p.282).

Encontra-se, pois, de modo implícito, que o ensino da música apontado por ele ocorre fundamentado na motivação, expressa aqui pela palavra “*espírito*”,² que, entre muitos sentidos, pode ser compreendida como alento, sopro, aportando indícios de que a ação motivada de ensinar, musicalmente, possa vir a colocar receptor e comunicador no mesmo nível de comunicação, desestruturando situações hierárquicas ocorrentes na educação tradicional.

Nesse sentido, Schafer (1991, p.277) aponta: “[na] proposta antiga: o professor tem a informação; o aluno tem a cabeça vazia. O objetivo do professor: empurrar a informação para dentro da cabeça vazia do aluno”. Ao comentar o trabalho de educadores musicais contemporâneos, como “Peter Maxwell Davies, John Paynter, George Self e o Projeto Manhattanville”, o autor afirma: “[todos] [...] possuem algo em comum: experimentaram colocar o fazer musical criativo no centro dos currículos” (ibidem, p.278).

Com essas afirmações, entende-se que a preocupação de Schafer está posta em defender a educação criativa, relacionada ao espírito motivador necessário ao binômio ensino e aprendizagem. Por outro lado, conectado às propostas do autor, é necessário entender que está implícito, também, que, ao se ensinar música, tem de se lançar mão de técnicas, de práticas, tem de se submeter a certas rotinas, caso contrário, não se estabelecem as competências necessárias para tocar, cantar, pensar, compreender música.

Assim entendido, passa-se a questionar a respeito de ser possível, ou não, a organização de situações de ensino e aprendizagem embasadas em critérios de criatividade. Para investigar essas inquietações e realizar um recorte importante, pensou-se em três pontos relacionados ao repertório, que se interligam e realizam

2. Dicionário Michaelis (2012, *on-line*): “1. Princípio animador ou vital que dá vida aos organismos físicos; sopro vital, alma. 9. Ânimo”. Dicionario de La Real Academia Española (2012, *on-line*): “*espíritu*. 4. m. Principio generador, carácter íntimo, esencia o sustancia de algo. 5. m. Vigor natural y virtud que alienta y fortifica el cuerpo para obrar. 6. m. Ânimo, valor, aliento, brío, es-fuerzo. 7. m. Vivacidad, ingenio”.

uma interface com a Educação Musical, a saber: a criação/composição, a análise e a interpretação/fruição.

De início, é importante situar-se em relação a alguns tópicos musicais que são fundamentais para a compreensão dos pontos de vista apresentados neste estudo e que serviram de base para o diálogo sugerido entre as diferentes propostas de composição e de Educação Musical. Para Casnók (s. d., p.1), o pensamento que continua alinhando, na atualidade, os três pontos da produção musical, “[adotado e incrementado] pelo senso comum é o que vem do século XIX, do movimento romântico”.³

De acordo com a autora, a vivência romântica da música está embasada na formação do indivíduo, na relação Sujeito/Objeto, e aponta para uma experiência fechada nos sentimentos e emoções subjetivas, em que a “obra de arte estaria a serviço dessa individualidade”. A escuta desse ouvinte estaria direcionada “a reviver e resgatar os sentimentos e intenções que o compositor experimentou no momento da criação”, ou, então, a compreender os “objetos intencionais produzidos por ele”. Para Pareyson (1997, p.18),⁴ esses “objetos intencionais” estão relacionados ao fato de que “a atividade artística é indispensável uma poética, explícita ou implícita, já que o artista pode passar sem um conceito de arte mas não sem um ideal, expresso ou não expresso, de arte”.

Essa audição está dirigida para a melodia, que, no interior da relação musical, é a que se destaca, por constituir-se no “eixo da estrutura composicional”, ganhando, assim, relevo sobre as outras partes da composição. Ao ganhar papel de destaque e por sua individuação, a melodia se torna o ponto de referência da percepção (Casnók, s. d., p.1-2).

No entender da autora, essa forma de escuta proposta pela tonalidade e ligada ao romantismo, “parece esconder o mundo so-

3. Para aprofundar esse tema, ver Figueiredo (1994), capítulo “A arte dentro e fora do horizonte da estética”.

4. Sobre “objetos intencionais”, ver Pareyson (1997), capítulo 1, ponto 6: “Estética e poética”.

noro”, dando importância exclusiva à obra fechada e aos aspectos subjetivos, e, finalmente, “nós nos impomos à obra e a audição se resume aos aspectos que nós determinamos” (ibidem, p.3).

Aceitando-se o anterior, dever-se-ia questionar, nesse momento, quais aspectos musicais poderiam ser apreendidos pela educação para desenvolver trabalhos com a criatividade, que fossem além dessa forma de audição e que pudessem gerar novos critérios de escuta, tomando-se em conta outro fator, que vem da possibilidade de a criança ter poucas referências, ou nenhuma, nem pre-conceitos relacionados à melodia e aos sons.

Para começar a explorar tais questionamentos é importante esclarecer que o fato de se estudar separadamente os termos criação/composição, análise e interpretação/fruição, dá-se por necessidade didático-expositiva, porém, a base deste estudo assenta-se na compreensão de que o todo musical é inseparável. Segundo Pareyson (1997, p.25-6): “A arte é [...] um *tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer*. A arte é uma atividade na qual execução e invenção procedem [...] simultâneas e inseparáveis, na qual o incremento de realidade é constituição de um valor original”.

Indaga-se, aqui, se a ação de compor não traz em si a necessidade de compreensão analítica da obra, ainda que intuitiva ou pré-reflexiva, como em muitos casos da música popular ou tradicional brasileiras, e também a de uma proposta de sua interpretação/fruição, ainda que não necessariamente rígida ou inflexível. Não se poderia, assim, ter-se elucidada a proposição “o incremento de realidade é constituição de um valor original”, dado que o valor original se apresentaria a partir da quebra de regras estabelecidas, incrementando algo que está supostamente fechado e terminado?

Portanto, verifica-se cada um dos termos, começando pela interpretação/fruição, pois, a partir da obra completa se investiga, de modo retroativo, o processo que gerou sua organização.

Segundo a compreensão de Pareyson (1997), “a arte é expressiva enquanto é *forma*. [...] A forma é expressiva enquanto o seu *ser* é um *dizer*, e ela não tanto *tem*, quanto, antes, é um significado”.

Portanto, conclui o autor: “o conceito de expressão deriva o seu especial significado daquele de forma”.

Assim proposto, retomando-se que a produção de repertório é o fio que alinhava esses pensamentos, pergunta-se por quais caminhos e por quais fenômenos pode-se vivenciar a forma da obra musical? Guiando-se pelas palavras de Pareyson (1997), surge indicativo de que o expressivo da forma encontra-se no seu “ser”, que é aquele que pode “dizer” algo e que “é”, em si, um “significado”. Portanto, não seria possível se pensar que, ao fruir/interpretar, penetra-se na forma pela recriação e, assim, não se estaria aproximando deste ser que veicularia o expressivo?

Considerando-se, também, que a vivência musical da forma passa pela estética e que esta é a “*reflexão sobre a experiência*”, segundo a visão do autor, não seria significativo pensar que a experiência musical passa pela interpretação da obra enquanto sua recriação, por via de mão dupla, interpreta-se enquanto se reflete sobre a experiência da forma e gera-se experiência enquanto se interpreta e se recria a forma, pelo fato de que a “estética é constituída [de] dúplice recâmbio?”.

Nesse sentido, afirma que “não é estética aquela reflexão que, não alimentada pela experiência da arte e do belo, cai na abstração estéril, nem aquela experiência da arte ou de beleza que, [...] permanece simples descrição” (Pareyson, 1997, p.8).

Nas escolas de Música e nos modelos de ensino, ainda na atualidade, é comum encontrar uma maneira fragmentada de ensinar, herdada do pensamento do século XIX, reducionista/racionalista, romântica, que divide a música em partes – harmonia, solfejo, ritmo e outras. Dessa maneira, existe o risco de que os alunos aprendam e transportem esse modo de aprendizado ao estudo de seus respectivos repertórios e instrumentos, e isso pode ocorrer tanto com os bacharéis quanto com os educadores.

Em referência a esse assunto, é importante esclarecer que se aceita que aprender questões de harmonia, contraponto ou rítmica, por exemplo, exige que essas sejam trabalhadas em separado. Entende-se, também, a necessidade de destacar alguma parte, para

que a compreensão e o fazer musical avancem para, depois, compor a obra. O que se questiona não é o problema de separar, e, sim, o de se manter separado, pois compreende-se que, em última instância, é necessário que se volte à arte – nesse caso, à experiência musical pela qual o aluno passa.

Tomando-se emprestado da Psicologia da Forma o termo “*Gestalt*” – que Koellreutter (2010) esclarece ser uma palavra de tradução sem sentido exato para o português, mas que, por aproximação, pode ser entendida como configuração, signos que tendem a ser percebidos de imediato como um todo –, possivelmente pode-se associá-la à maneira pela qual se trata aqui a interpretação/fruição. A questão centra-se na seguinte pergunta: entendendo-se a obra musical, ou artística, como um todo inseparável, esta não deveria ser interpretada ou fruída também como um todo?

Observou-se anteriormente que a proposta romântica colocava, e coloca ainda, na melodia um maior valor hierárquico do que em outros elementos da música, gerando, pois, uma redução de suas partes, reificando as demais, de modo a torná-las coadjuvantes no conjunto completo, levando, assim, a uma escuta fragmentada e direcionada.

Existem indícios de que se poderiam encontrar opções de caminho para o pensamento que organiza as propostas de interpretação/fruição nas palavras de Casnók (s. d., p.3), que afirma: “a partir do momento em que não existem mais [...] identificações e projeções [referências e preconceitos românticos] pois, não há mais sujeito/melodia, somos obrigados a prestar atenção em outras coisas e a nos relacionarmos com a obra de outra maneira”.

Concordando-se com essa afirmação, aceita-se que, em uma proposta que parte da visão da *Gestalt*, a obra será compreendida como um todo, em que estarão presentes todas as qualidades musicais, como: som, ritmo, harmonia, melodia, mas também o movimento, que envolve a dança, as habilidades sinestésicas e cognitivas, a dramaturgia, caso exista a palavra e, como diz Hortélio em entrevista para Rosa (2003), estará presente “o outro”, pois a obra será composta e compreendida nos parâmetros de uma complexidade

de relações, o que sugere que só dentro dessa complexidade pode ser interpretada/fruída.

Essa prerrogativa encaminha, por sua vez, à verificação do segundo ponto tratado neste estudo: a análise musical. Portanto, tomando-se, por um lado, o viés que envolve a ideia do todo, e, por outro, a ideia da complexidade na qual este todo está inserido, são utilizados esses dois critérios para se observar como a análise da obra musical tende a ser realizada nesse contexto.

Segundo Koellreutter (2010, p.1), a análise musical tem como objetivos principais “aprofundar-se na técnica de composição do autor [...] deduzir da análise os princípios de interpretação e a aplicação de recursos interpretativos [...] visando [...] a inteligibilidade do texto musical. A [...] tarefa do intérprete é a de facilitar o ‘trabalho’ do ouvinte!”.

Assim, surgem indícios de que análise e interpretação/fruição estão, de alguma maneira, interligadas. Pode-se perguntar, portanto, se essa maneira, ou essa ligação, não se daria ao se apreender o todo e os detalhes da obra por meio da análise, tornando-a mais inteligível ao executante e, em consequência, àquele que a frui.

Seguindo-se esse pensamento, a análise da obra não deve ser teórica, mas deve partir da interpretação que leve o sujeito a “vivenciar as ideias musicais e de conscientizá-las [...], conforme o grau de sensibilidade de quem a analisa”. Tendo-se em conta que a composição musical está entendida como uma elaboração criativa, uma experiência estética, a análise, percorrendo esse caminho para “penetrar no conteúdo da obra” não deveria transformar o “analisador”, que passaria de “observador” e se tornaria “participante”, ou seja, coautor da partitura” (Koellreutter, 2010)?

Retomando-se o pensamento de Pareyson (1997), apreende-se que a vivência musical criativa passa pela estética e de sua reflexão decorre o fazer musical, a experiência. Tal reflexão, por seu lado, somente se torna mais profunda a partir da experiência. De acordo com o autor, “pode-se chegar à estética a partir [...] da própria arte, quando de um exercício concreto de arte [...] emerge

uma consciência reflexa e sistematicamente orientada pela própria atividade”.

Nesse contexto, dentro dessa visão que dialoga com a proposição de Koellreutter, a análise musical, quando sensibilizada pela obra, não estaria amalgamada ao sentido da estética e da experiência? Ela não teria a função de recriar a obra, originando, assim, aproximações de valor com a interpretação/fruição? Criar uma obra musical, portanto, não seria em si uma antecipação de sua interpretação e de sua análise?

A partir do que foi exposto, retomando-se a questão do repertório, da proposta de sua elaboração por meio da experiência estética, da vivência da criação, surgem indícios de que o criar, analisar, interpretar/fruir não são processos independentes, mas organizados como um todo. Em se confirmando essa hipótese, não se poderia entender que esses elementos estariam diretamente ligados ao processo de formação de um repertório?

Finalmente, de acordo com o pensamento de Koellreutter (2010), pode-se verificar que a composição, a análise e a fruição se encontram no fazer música, no tocar, no cantar, e se relacionam com a “disposição de espírito do ouvinte ou apreciador, para que esta obra seja criada”. Assim, como que fechando um ciclo, encontra-se novamente a intervenção do “espírito” motivador, que aproxima os pensamentos de Koellreutter (2010) e de Schafer (1991).

Verificam-se, assim, alguns tipos de abordagens que incentivam a produção de repertórios para o ensino da música, sejam eles tonais, tradicionais, não tonais, ou da oralidade, folclóricos. Essa elaboração passaria pelos processos da experiência estética e da vivência criativa, realizadas por meio do criar, analisar e interpretar/fruir uma obra musical entendida como um todo, amalgamado pelo espírito lúdico, dando indícios da possibilidade de que possam coexistir vários tipos de repertório adequados à educação.

Surgem indicativos de que as decorrentes análises e discussões sobre o objeto de estudo em questão – o repertório – não deveriam estar dirigidas para *o que* se utiliza nas atividades e ações de ensino

e de aprendizagem, mas para o *como* se elaboram os processos e, principalmente, com base em paradigmas mais atuais como a teoria da complexidade (Morin, 2011a) e o pensamento sistêmico (Maturana, 1998), estabelecer-se o *para que* se está elaborando tal repertório.

Essas perspectivas geram situações não estáveis, híbridas, flexíveis, que possibilitam processos nos quais o erro é um fator importante, que favorecem as mudanças do pensamento musical, em que importa mais o espírito com que se comunica e se recebe do que propriamente aquilo que se comunica.

Nesse contexto, encontraram-se indicativos da viabilidade de diálogo – que acontece por meio do criar, analisar e interpretar/fruir – entre as propostas de composição da música contemporânea enquanto propulsoras de situações criativas de ensino e aprendizagem, com aquelas oferecidas pela música da tradição oral popular, e também com os repertórios consagrados, tonais.

Assim, compreendidos esses vários elementos do repertório e suas relações com a Educação Musical, propõe-se que se revejam as relações para o ensino e a aprendizagem que as ações de jogar e amar podem organizar.

Jogar e amar: relações para o ensino e a aprendizagem

Neste tópico, foram revisados ou reapropriados os termos *jogar* e *amar*, enquanto vivência humana, no âmbito do ensino. Como sustentam Maturana & Verden-Zöller (2004), amar e brincar são emoções e ações necessárias para a condição de seres humanos – homens e mulheres –, mas são consideradas pelos autores como os fundamentos esquecidos da condição humana, constatação apresentada no subtítulo de seu livro *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano desde el patriarcado a la democracia*.⁵

5. Na publicação em português o título traduzido é *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia*.

Observa-se que, para os autores, o brincar é fundamental para a constituição da relação de humanidade, não estando separado do amar. Por conseguinte, acreditam que a cultura, “entendida como uma rede fechada de conversações [...] que surgem, sustentam-se e se mantêm mediante alterações no emocionar dos membros da comunidade, a qual também se modifica”, estabelece-se na vivência da criança “na intimidade e em contato corporal com sua mãe [...] enquanto espaço relacional, [...] [com base em uma] relação materno-infantil [que] tem de ser vivida no brincar” (Maturana & Verden-Zöller, 2004).

Entendem, também, que essa relação mãe-filho necessita de condições específicas para que o vínculo afetivo, humanizador, venha a acontecer. A vivência do brincar tem que se dar em um contexto de ações que constituem o outro como legítimo outro, na convivência – ou seja, no amor –, e esta deve ser levada a cabo no momento presente da relação. Essas ações são as condições culturais em que se fundam os aspectos de seres humanos, o que “implica tornar-se um ser humano socialmente integrado como um fenômeno biológico num viver social que é a cultura” (idem, 2004). Seguem afirmando que, contudo, devido à

[...] instrumentalização de suas relações por meio da submissão diante da atitude produtiva exigida por nossa cultura –, as mães modernas com frequência não têm consciência de sua corporeidade. Portanto, não têm plena consciência social e não se dão conta de que instrumentalizam suas relações com seus filhos.

Quando uma mãe que faz algo com seus filhos está atenta aos resultados do que está sendo feito, ela na verdade não os vê, não está com eles no presente da intimidade corporal de seu fazer comum [pois vive ou no passado ou no futuro]. [...] quando essa situação persiste no cotidiano de suas relações com seus filhos, estes se tornam sistematicamente invisíveis para ela. (Maturana & Verden-Zöller, 2004, p.131, 137)

Essa constatação da falta de intimidade corporal e da situação de não ver seus filhos, que tem reiteradamente ocorrido de geração em geração, mudou as condições estruturais do conversar, gerando modificações nas redes de conversação – a cultura –, fato que, segundo pensam os autores, tem levado a humanidade a esquecer esses fundamentos do ser humano, pois existe uma opção para outras emoções relacionadas com “a instrumentalização de nossas relações interpessoais, na orientação para a produção e a apropriação – [ou seja] vivemos uma vida que desvaloriza a aceitação mútua” (idem, p.129).

Dentro desse contexto, entretanto, os autores apresentam tentativas atuais de reapropriação de tais fundamentos, por exemplo, realizações de atividades entre mães e filhos que têm como base jogos de integração, em que o brincar é o propósito fundamental.⁶ Reforçando-se a importância do jogo para Maturana, este, em resposta à pergunta “Qual a importância do jogo para o desenvolvimento humano?”, realizada durante uma entrevista para a revista *Humanitates*, em 2004, afirma que:

O jogo é uma atividade que se realiza no prazer de ser feito, com a atenção posta no prazer de fazer a coisa, pelo fazer mesmo, não na consequência. A importância disso é que o jogo permite a colaboração. Permite a seriedade do fazer pelo próprio fazer, pelo respeito àquilo que se está fazendo, pelo prazer de fazê-lo e não pelas consequências que poderá ter. A criança, ao jogar, aprende um modo de viver cuja atenção não está nas consequências, mas está na responsabilidade do que faz. Claro que vão ter consequências, mas o central não são as consequências, mas aquilo que a criança está fazendo ao jogar. Se alguém aprende isso pode colaborar, pode estudar, pode fazer qualquer coisa com satisfação e com prazer. Porque o central não será o resultado, uma nota, não é o que vai ganhar com aquilo, mas o processo mesmo de fazer. Isso

6. Para maiores detalhes desses jogos, sugere-se consultar o capítulo “O brincar na relação materno-infantil”, em Maturana & Verden-Zöller (2004).

dá liberdade de ação. Não quero dizer que alguém não pode fazer nada pelo resultado, sim, pode fazer, mas vai fazer com a seriedade de respeitar o processo, não vai fixar-se nos resultados. (Maturana, 2004)

Em relação a essas constatações, verifica-se em algumas pedagogias musicais as consonâncias que possam vir a ter com as buscas pela reapropriação desses fenômenos, ainda que essas buscas não sejam, necessariamente, realizadas de modo consciente, dentro do processo específico aportado por Maturana & Verden-Zöller (2004).

Nesse sentido, observa-se que Brito se aproxima dessas ações, ao propor, coerente com o processo musical, que:

Os bebês e as crianças interagem permanentemente com o ambiente sonoro que os envolve e – logo – com a música, já que ouvir, cantar e dançar são atividades presentes na vida de quase todos os seres humanos, ainda que em diferentes maneiras. [...] Nesse sentido, as cantigas de ninar, as canções de roda, as parlendas e todo tipo de jogo musical têm grande importância, pois é por meio das interações que se estabelecem que os bebês desenvolvem um repertório que lhes permitirá comunicar-se pelos sons; os momentos de troca e comunicação sonoro-musicais favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como a criação de vínculos fortes tanto com os adultos quanto com a música. (Brito, 2003, p.35)

Chama a atenção para a utilização dos acalantos, que somados às canções de ninar conformam, em geral, as primeiras experiências musicais da criança, gerando-se possivelmente, as primeiras vivências relacionais entre mãe e filho, mesmo antes do nascimento deste (idem, 2003).

Ilari (2002) tangencia os fenômenos ao examinar a percepção e a cognição musical em bebês. A autora sugere que as canções de ninar e as canções de brincar são os estilos mais utilizados na relação materno-infantil. Observa, assim, que:

O canto destinado aos bebês também tem características particulares e especiais, como o uso de um registro vocal mais agudo, andamentos mais lentos e uma expressividade mais acentuada [...] [influenciadas] pelos estilos das canções, [...] os contextos nas quais as canções estão sendo utilizadas [...] o sexo do bebê [...] e o papel social do responsável. [...] Mães e pais [...] [demonstram] expressividade acentuada e semelhante quando cantando diretamente para seus bebês. A simples presença do bebê parece influenciar diretamente a expressividade do canto dos pais ou responsáveis. [...] O canto dirigido ao bebê é considerado importante no desenvolvimento infantil porque influencia na comunicação e interação dos bebês e seus responsáveis. (Ilari, 2002, p.87)

O educador Shinichi Suzuki desenvolve as bases de seu método ao relacionar a música com o idioma materno da criança, porém acrescenta um ingrediente que lhe confere um tom diferenciado; esse ingrediente é o amor. Em sua análise do método Suzuki de educação, Fonterrada (2008, p.165) descreve: “Em seu livro *Educação é amor*, Shinichi Suzuki (1994) afirma que toda criança, potencialmente, tem capacidade para aprender música, do mesmo modo que para aprender a falar a língua de seu país – sua *língua-mãe*”.

A autora descreve ainda que:

Suzuki conclui que as condições de aprendizagem da língua materna eram dadas pelo meio em que a criança vivia e pelo estímulo dos pais, que costumam falar com o bebê desde o seu nascimento. Essa constatação serviu de base para seu método. Suzuki propõe que a música faça parte do meio da criança desde pequena, como ocorre com a língua materna, assim ela a aprenderá naturalmente; [...] mas para que o potencial [da criança] se desenvolva, é preciso que [ela] seja exposta a um meio favorável desde muito cedo. A música tem que ser parte importante desse meio e os agentes de musicalização do bebê serão seus próprios pais. (Fonterrada, 2008, p.167)

Esses dados são relevantes em razão da maneira como é proposto o aprendizado da criança, envolvendo relações materno-infantis, que apresentam indícios de semelhança com as condições de aprendizagem sugeridas por Maturana & Verden-Zöller (2004). Podem-se apreender múltiplas situações que geram relações diretas com os fundamentos dessa argumentação. Uma delas é o envolvimento que se exige dos pais, sendo estes os contatos diretos da musicalização. Outra é a sugestão que parte do suposto de que a educação é amor, encontrada, de início, no próprio título do livro. Outra, ainda, é a compreensão de que a idade e o meio são fatores fundamentais para que se leve a cabo a aprendizagem.

Esclarece-se que o trabalho e a vida de Suzuki (1994) são anteriores aos dos autores, é japonês, portanto de uma cultura muito diferente da ocidental, embora seja muito influenciado pela Alemanha, onde viveu por anos, sendo casado com uma alemã. Portanto, é possível apenas propor semelhanças com o que dizem Maturana & Verden-Zöller (2004), sem ser possível, contudo, constituir uma associação entre os pensamentos dos autores. O que Suzuki diz é, realmente, associado à cultura japonesa, aos valores de preservação da cultura, respeito aos ancestrais e à família. É possível realizar comparações, porém não estabelecer influência de um sobre o outro.

Considera-se que há indícios de que na Educação Musical da atualidade surgem pensamentos que se abrem a novas propostas de atuação. Esses indícios sugerem que a visão de ensino e aprendizagem ganha objetivos e focos relacionados ao fator humano, ao jogar e brincar enquanto fenômenos enlaçados com a música, ao sujeito musical, à criatividade.

A partir da observação dessas novas propostas, objetivos e focos, apontam-se indícios de que começam a ser solicitadas transformações nas pedagogias musicais, de tal modo que possam se adaptar às exigências instáveis e flexíveis que vêm surgindo com frequência na área da Música e da Educação. Tal observação sugere a necessidade de que sejam abertas vias alternativas, outras possi-

bilidades, maleáveis o suficiente para abrigarem em seu interior os desafios que a sociedade do século XXI já está enfrentando.

Jogos e brincadeiras musicais

Na segunda seção deste capítulo, manteve-se a interatividade com a educação, contudo, colocou-se o foco diretamente nos jogos e brincadeiras musicais. Especificaram-se, principalmente, os encontrados na tradição oral sem abandonar, porém, aqueles que aparecem nas pedagogias musicais contemporâneas.

Para tanto, revisou-se aquilo que se compreende, neste estudo, por conceitos que se referem a termos como: lúdico, jogos, brincadeiras, brinquedos, brincos, por se notar indícios de que, muitas vezes, são empregados de forma demasiadamente livre, o que pode gerar certa confusão no seu uso ou, então, por verificar evidências de que muitas das expressões atribuídas a esses termos, em geral, revelam compreensões confusas, ou incompreensões, de seu significado.

Em seguida, serão observadas, especificamente, as condições lúdicas dos jogos e brincadeiras musicais e suas aproximações com a educação.

O aspecto lúdico: as expressões das culturas populares e a linguagem musical

As formas de expressão das culturas populares se apresentam, de modo relevante, entre os aspectos que se encontram no interior da linguagem musical. Como integrantes dessas culturas, encontram-se os jogos e brincadeiras musicais, as brincadeiras, brinquedos e brincos.

Optou-se pelo termo *culturas* (no plural) para manter coerência com aquilo que se tem como fundamento teórico no presente texto, com base em Morin, que propõe:

A cultura é constituída pelo conjunto de saberes, dos fazeres, das regras, das normas, das proibições, das estratégias, das crenças, das ideias, dos valores, dos mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, *mas a cultura existe apenas por meio das culturas*. (Morin, 2011b, p.50-1)

Os jogos podem ser relacionados a inúmeros aspectos da vida, não somente humana, mas dos animais também, como recorda Huizinga (1980) ao comentar a importância dessas atividades entre os animais. Entretanto, para esse autor, o jogo traz algo de fundamental, que é o “*divertimento* [...] uma característica absolutamente primária da vida, que qualquer um é capaz de identificar desde o próprio nível animal” (Huizinga, 1980, p.3-5).

Diferentes áreas, como Etnomusicologia, Antropologia, Sociologia, Psicologia, para se citar algumas, têm gerado valiosos estudos a respeito de atividades lúdicas e suas influências no indivíduo e nas sociedades. A educação as entende como uma ferramenta de ação, por seu potencial educacional. Nesse sentido, Veríssimo de Melo (1981, p.189) aponta que tais elementos merecem estudos mais aprofundados em razão de sua capacidade de realizar “a síntese magnífica de elementos imprescindíveis à educação”, por conter inúmeros ramos do conhecimento e das artes em seu interior.

Em virtude dos indícios de sua estreita relação com a Educação e, por extensão, com a Educação Musical, e de acordo com os intrincados usos desses termos em nossa sociedade, faz-se uma breve revisão bibliográfica relativa à temática, para buscar esclarecimento e, se possível, compreensão mínima para fins de utilização no presente texto.

Huizinga (1980, p.3) entende que “o jogo é fato mais antigo do que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições mais rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana”. Segundo ele, “encon-

tramos o jogo na cultura como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização que agora nos encontramos” (ibidem, p.6).

Em contraponto, para Maturana & Verden-Zöllner (2004), a manutenção da rede de conversações, como é entendido o conceito de cultura pelos autores, acontece a partir da ação de brincar na relação materno-infantil.

Bomtempo, Hussein & Zamberlan (1986, p.11) indicam que estudos sobre “o jogo emergiram significativamente no final do século XIX, [...] como uma perspectiva evolucionista [...] proposta em diferentes abordagens” e que surgiram desde então “teorias sobre o brinquedo e jogos” que propõem “diferentes critérios [...] às formulações teóricas”.

Caracteriza essas “abordagens” relacionando-as em “termos da geração de dados observacionais e/ou experimentais”. Propõe três grandes períodos (1986): o *período normativo* (1920 a 1940); o *período descritivo* (a partir de 1930, com maior relevância a partir da década de 1950); e a *abordagem ecológica* (1955).

Friedmann (1996, p.21-3) amplia esses períodos para sete grandes correntes teóricas:

- Estudos evolucionistas e desenvolvimentistas (final do século XIX).
- Difusionismo e particularismo: preservação do jogo (final do século XIX, começo do século XX).
- Análises funcionais: socializando o jogo (décadas de 1930 a 1950).
- Análises do ponto de vista cultural e de personalidade: a projeção do jogo (1920 até a década de 1960).
- Estudos de comunicação (décadas de 1950 a 1970).
- Análise estruturalista e cognitivista (começo da década de 1950).
- Análise ecológica, etológica e experimental (da década de 1970 em diante).

Nicanor Miranda (1984) realiza uma análise comparativa entre os conceitos de “jogo” e “ginástica”, utilizados na Inglaterra, Alemanha, França e Itália, no século XIX. Revê os valores que cada um desses países deu às atividades relacionadas a esses termos e propõe que “a ginástica é um auxílio suplementar mas jamais poderá substituir os exercícios designados pela natureza. Para meninos e meninas, a atividade dos jogos para os quais os instintos nos impele é essencial ao bem-estar do corpo” (Miranda, 1984, p.15).

Relacionando desenvolvimento humano e atividades lúdicas, Friedmann (1996) e Miranda (1984) concordam que os jogos possuem valor inestimável por si mesmos.

Lydia Hortélio, em entrevista para Rosa (2003), comenta o papel da música de tradição, dos brinquedos na escola e sua importância na construção subjetiva da criança. A autora assevera que “a música tradicional da infância é o que de mais sensível e mais essencial existe na cultura de um povo. É o nascedouro da cultura brasileira”. Em outro momento, agrega: “Não sei o que a escola está fazendo que não se inspira na cultura popular, em que tudo é elementar” (Rosa, 2003, p.24).

Florestan Fernandes (1979) chama a atenção para a “evidência de que não é o jogo em si mesmo que fomenta a ‘consciência moral’”. Esta emerge e se intensifica através da situação social envolvida pelo jogo”. Pressupõe que os elementos ali existentes têm uma “função social” e que contribuem para a “integração e continuidade do sistema social”.

Interessante de se notar que Maturana & Verden-Zöllner (2004) e Fernandes (1979), apesar de partirem de pressupostos diferentes, ganham um ponto de proximidade com a ideia de que os jogos servem, de algum modo, para a manutenção das redes de relações humanas.

Jogos e brincadeiras musicais

Veríssimo de Melo, em 1949, ao refletir sua realidade regional e futurista, disse que há, “no país, a tendência a utilizar os brinquedos tradicionais na educação da infância e juventude”, referindo-se à inclusão das cantigas de roda nos então jardins de infância (Melo, 1981).

Desde a época de Melo encontra-se no Brasil, em diferentes períodos, a organização e a recompilação de canções e jogos musicais tradicionais. Importantes são as obras de: Florestan Fernandes, recolhidas e publicadas entre 1942 e 1959 (1979); Veríssimo de Melo (1981); Alceu Maynard Araújo e Aricó Junior (1957); Laura Della Mônica (1967; 1982); Marina de Andrade Marconi (1978); Maria Meron (1982); Iris Costa Novaes (1986); entre outros autores.

Contudo, no âmbito das investigações dos jogos e brincadeiras musicais, há indícios de que pouco material tenha sido documentado e organizado, de tal forma que existe, até o momento, restrita informação. Assim mesmo, podem-se observar na literatura especializada evidências de que, nas últimas duas décadas, o interesse pelos jogos musicais tem crescido, sobretudo incentivado pela pesquisa etnomusicológica, mas, também, como um fenômeno captado pela indústria fonográfica.

Professores e pesquisadores, como Adriana Friedmann (1996); Lydia Hortêlio (apud Rosa, 2003); Rose Marie R. Garcia (2001); Teca A. Brito (2001; 2003), entre outros educadores musicais e arte-educadores, vêm elaborando livros e artigos a respeito da importância dos jogos e brincadeiras musicais, tanto na formação musical do indivíduo quanto em sua formação geral.

No campo da produção fonográfica, hoje em dia, existem edições com pesquisas especializadas em canções infantis e jogos musicais tradicionais, assim como aquelas de cunho autoral. Algumas, como as realizadas pelo selo Palavra Cantada, coordenada e produzida por Paulo Tatit e Sandra Perez (1996; 1999; 2001; 2004) estão cada vez mais difundidas. Além de lançar seus próprios trabalhos,

elaboram a produção de diferentes pesquisadores. Alguns desses, são: Grupo Rodapião, *Dois a dois* (1997), de Minas Gerais; Francisco Marques, *Histórias gudórias de gurrunfórias de maracutórias xiringabutórias* (1999); Eugenio Tadeu, *Pandalelê* (200?).

Lydia Hortêlio lançou o CD *Abra a roda tin do lê lê* (2002), com canções e jogos musicais registrados na Bahia. Foi produzido pela Brincante Produção Artísticas, do Instituto Brincante, em São Paulo. Encontrou-se também o CD *Lenga la lenga*, com canções, jogos e brincadeiras tradicionais, coordenado por Viviane Beineke e Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas (2006), em Florianópolis.

Algumas edições mais antigas merecem ser citadas, como a gravação do músico Baguinha (2002) para a Coleção Disquinho, do selo Warner Music Brasil Ltda. Resgatam histórias cantadas e contadas dos antigos LP's de 1963.

Em maio de 2009, o jornal *Folha de S. Paulo* (2009), por iniciativa de seu suplemento infantil “Folhinha”, lançou um *site* intitulado Mapa do Brincar, onde registram 550 brincadeiras selecionadas, além de um conjunto de textos, desenhos, fotos e vídeos enviados por “brincantes” de todas as regiões do Brasil.

Tais produções, entre muitas outras, têm sido importantes para o registro de materiais e elementos das expressões tradicionais, de transmissão oral, em locais onde se encontram evidências de seu esquecimento ou a perda de sua memória, em muitas comunidades. Outros fatores relevantes a se destacar de tais produções são as possibilidades que surgem para a difusão destes elementos e, como consequência, sua utilização em atividades educacionais, formais ou não.

Nota-se que se encontraram estudos sobre a natureza dos jogos entendidos de modo amplo e relacionados com a educação em geral, contudo, entende-se necessário destacar as evidências de que jogos e brincadeiras musicais, especificamente, são pouco referidos pelos autores.

Jogos musicais e educação

Observados a partir do perfil da educação, os jogos e brincadeiras musicais tangem diferentes estruturas, sejam elas motivacionais, cognitivas, sensório-motoras, corporal-sinestésicas, entre diversas outras, e se conformam a diferentes fases do desenvolvimento humano, devido às suas diferentes características e à abrangência de uma enorme gama de idades.

Como se vem propondo neste texto, existem evidências de que esses elementos atendem, por meio da experiência lúdica, a diversos aspectos que participam da formação integral do indivíduo.

Ao aceitar os jogos musicais – fenômenos integradores dessas estruturas – como música e, também, como mediadores na musicalização, faz sentido a afirmação de Hortélio (apud Rosa, 2003), para quem a construção de conhecimento nas crianças não se realiza por meio do raciocínio lógico, de modo compartimentado. “Nelas o sentir, o pensar e o querer fazem parte de uma unidade” (ibidem, p.24).

Nesse mesmo sentido, de modo análogo, Brito (2003) sustenta que “a criança é um ser ‘brincante’ e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. [...] metaforicamente, ‘transforma-se em sons’, [...] pesquisa materiais sonoros, inventa e imita motivos melódicos e rítmicos [...]”.

Brito⁷ amplia o diálogo sobre o lúdico e a música e pergunta “se os jogos e brincadeiras não são, por si só, modos musicais? Não são música?”.

A autora entende, criticamente, que:

a ideia do jogo na Educação Musical se coloca como algo que está fora do mundo musical, do fazer musical. Vale-se de um jogo para ensinar algo da música, mas isso já não é musical? O que é jogo, o que é esse lúdico musical? Observa-se que na Educação Musical,

7. Informação verbal fornecida pela prof^a dr^a Maria Teresa Alencar Brito em banca de qualificação de mestrado, IA – UNESP, em 2/3/2012.

na prática de educadores e publicações, utiliza-se do jogo – ou de um elemento da tradição como a rima, parlenda etc. [sic] – e parece que não é o repertório mesmo que se está trazendo. Você vai cantar, vai brincar, vai pôr o corpo para funcionar, mas para abstrair: “olha, isso serve para ensinar compasso binário”, não para que a criança brinque e jogue, mas para abstrair elementos de ensino da música, como ritmos e pulso. (Brito, informação verbal, 2012)

Afirma que, em sua visão,

brincadeira é um modo de fazer música, coincide com o jeito de ser e de estar no mundo, lúdico musical [...] [é o] modo musical da criança, que entra nesse jogo de fazer música e de se transformar em sons, de alguma forma, de ser um ser brincante, porque é assim que ela faz, e não só quando ela está fazendo uma brincadeira musical, aprendida ou inventada dentro da tradição [...] [porque muitas vezes] a música da infância é das comunidades – não há territórios delimitados, às vezes as brincadeiras infantis vêm dos cantos de trabalhos. [...] O que é mais importante não é o que vou ensinar com uma brincadeira tradicional. [...] Aquilo que tem mais força são aquelas coisas que têm mais sentido para mim, na minha infância, na minha brincadeira, de repente aquilo que você vai trazendo e incorporando. [...] Por isso eu sempre defendi muito que, para mim [importante] é aquilo que ela [criança] faz, o que ela inventa, o que ela faz com os instrumentos. (Brito, informação verbal, 2012)

Tendo-se em conta o exposto, pôde-se observar que o jogo musical, infantil e adulto, traz elementos inerentes à experiência em que são levados em conta os critérios de julgamento ou definições, como: escolha do grupo, escolha das formas e atividades, opções e iniciativas dos indivíduos que brincam e, principalmente, a necessidade de aceitação mútua.

Assim considerado, surgem evidências, embora ainda não sistematicamente confirmadas, de que o jogo musical poderia estar relacionado diretamente à linguagem musical e mesmo vir a influenciar, não somente a aprendizagem dessa linguagem, como a de outros saberes, agindo, também, sobre as habilidades.

Elementos como criatividade, expressão, imaginação, socialização, tomada de consciência do novo, são alguns dos aspectos que se encontram latentes no processo de ação dos jogos musicais, em relação ao sujeito, e que levam a que se pense a respeito de qual modelo de escola seria necessário para que tais atividades dirigidas pudessem ser utilizadas em diversas frentes, como sensibilizadores das habilidades, com consequente elaboração do conhecimento e da linguagem musical. Porém, pela amplitude da temática, ela não foi considerada e não será discutida neste texto.

Gainza (1977), ao analisar o conteúdo psicológico do Método Willems, comenta que o pedagogo musical deve ser um “psicólogo” capaz de “interpretar a atividade interior do aluno [...] sua sensibilidade emotiva, sensorialidade, motricidade”. Para “Willems [...] o professor não é mais do que um intermediário [...] no processo de musicalização”.

Dentro desse contexto, a observação aponta indícios de que a música e todas suas expressões podem atuar no sujeito. De acordo com Loureiro (2003), a música “[...] desempenha um papel ativo dentro da educação geral do indivíduo [...]. O processo do ensino musical não é, portanto, simplesmente intelectual, mas deve ocorrer pela mediação entre a realidade musical constituída e o sujeito”.

Finalmente, após haver destacado os espaços, as posturas, os fundamentos das principais ideias que nortearam as reflexões aqui trazidas, bem como discutido os termos específicos mais empregados no presente estudo, acredita-se que se possa avançar, mostrando a situação da pesquisa de campo, objeto do próximo capítulo.

2

CAMPO DE CONVIVÊNCIAS

LÚDICAS, MUSICAIS E CRIATIVAS – PESQUISADOR, ALUNOS, ESCOLA

Indo eu, indo eu a caminho de Viseu.

Canção tradicional de domínio público

Com quantas notas se faz uma música?

O texto apresenta o resultado de observações realizadas em campo, focadas nas relações humanas e sociais – complexas e sistêmicas –, presentes na convivência entre os alunos, o pesquisador e a escola, em situações musicais e lúdicas desenvolvidas por meio de jogos e brincadeiras musicais, e evidenciadas nas maneiras de as crianças se expressarem, criativamente, por meio deles.

O estudo foi tratado do ângulo da Educação Musical, da educação escolar e dos Estudos Sociais. As ferramentas utilizadas foram: i) as observações e registros de atividades dirigidas e espontâneas, realizadas em sala de aula e extraclasse; ii) questionários, com perguntas abertas e fechadas, dirigidos aos alunos e a seus pais; iii) entrevistas diretas com o grupo, professores e coordenadores; e iv) registro audiovisual. Com base nesses documentos, e nos depoimentos recolhidos, constituiu-se um corpo de informações que evidenciou inúmeros fatores homogêneos e heterogêneos

que se inter-relacionam e atuam, direta ou indiretamente, no cotidiano do grupo.

São apresentados, descritos e comentados pontos relevantes observados e que têm significação para a análise do fenômeno.

Conhecendo o espaço: pensando um caminho

O trabalho de campo se realizou com crianças da faixa etária de 10 a 11 anos, pertencentes a uma turma do sexto ano (até pouco tempo quinta série) do ensino fundamental, em uma escola pública estadual situada no bairro da Lapa, no município de São Paulo, em 2011. Um grupo urbano integrado por crianças de inúmeras regiões da cidade de São Paulo, sem uma história única e comum. Foram investigados e levantados os aspectos das suas realidades musicais e, de modo mais incisivo, a existência ou não de repertório ou repertórios de memória individual e coletiva.

Na estratégia inicial, fixou-se a realização de jogos e brincadeiras musicais, lendas e parlendas, apresentadas pelo pesquisador com funções motivadoras, sensibilizadoras e de integração, tendo como base a relação direta e interativa entre pesquisador/sujeito.

A escola recebe uma média de 1.050 alunos, diariamente, em suas 14 salas de aula. Sua infraestrutura conta com uma sala multiuso espelhada, usada para aulas especiais, como capoeira e teatro, e que inicialmente foi apropriada à proposta da pesquisa. Recentemente foi construída uma sala de teatro com capacidade para cem pessoas, local em que se realiza um trabalho extraclasse com o grupo de teatro dos alunos.

A direção e a coordenação se mostram receptivas às propostas incentivadoras de atividades extracurriculares, que reforcem o desenvolvimento humano de seus alunos. Durante o ano, a escola e os alunos realizam passeios, organizam a Feira de Ciências e a Olimpíada Esportiva, recebem instituições jornalísticas que gravam seus programas com participação dos discentes nas entrevistas. Apresentam atitude diferenciada em relação ao atendimento das crianças

e em sua educação, assim como no desenvolvimento de ações que buscam promover, cada vez mais, a inclusão.

A escolha da escola e da série levou em conta vários pré-requisitos relacionados diretamente com o objeto de estudo,¹ como: a) localização; b) heterogeneia de idade, crença, classes socioeconômicas, atividades sociais e lúdicas dos alunos; c) homogeneidade de faixa etária: os alunos estão em um momento de mudanças físicas, comportamentais, sociais, entre outras; d) horários das aulas do grupo escolhido, número de alunos e idades semelhante.

Indiretamente, também, são vários os pré-requisitos, entre os quais estão: i) boa recepção e facilidades por parte da diretora e dos coordenadores; ii) tradição da escola em receber atividades externas; iii) disposição inicial do professor de Artes em ceder uma de suas aulas com a turma e em participar como acompanhante do processo da pesquisa; iv) interesse inicial de todo o grupo de alunos em participar de forma voluntária da pesquisa.

A escola e a sala de aula foram visitadas antes do início das atividades, momentos em que o pesquisador foi apresentado aos alunos e, como se acreditou inicialmente, não houve nenhum estranhamento dos alunos naqueles encontros prévios, talvez pelo interesse na proposta, pela curiosidade suscitada e pelos contatos anteriores. Verificou-se o desejo de participação no estudo e, desde esses primeiros contatos, foram explicados sua intenção, propósito e aplicação.

Os encontros aconteceram semanal ou quinzenalmente, de acordo com a programação oficial da disciplina, contando-se, inicialmente, com a participação e o acompanhamento do professor de Artes. Nos encontros, foi utilizado um período de cinquenta minutos e programadas 13 seções dessa natureza, entre os meses de abril a agosto de 2011, período no qual aconteceram as atividades, as observações e seus respectivos registros, descritos a seguir.

1. Dados informados pela coordenação de alunos da escola pesquisada.

Preparando a partida: como navegar?

Em conjunto com a coordenação, escolheu-se a sala multiuso para as primeiras sessões, por ser ampla, geralmente utilizada para atividades extraclasse, e por permitir levar os alunos a um espaço apropriado para as atividades previstas, que integravam várias linguagens expressivas. Essas atividades poderiam ser realizadas em roda, com os participantes em pé ou sentados no chão, não havendo necessidade de carteiras, de maneira a deixar os alunos em uma postura de confiança ou de cumplicidade com o pesquisador. Supunha-se que essa conduta, inerente à proposta dos jogos e brincadeiras pudesse, a princípio, desordenar² a ideia de sala de aula convencional utilizada no sistema de educação pública brasileiro.

Nesse momento, as propostas pedagógico-musicais estavam centradas nos seguintes pontos: a) primeiros contatos; b) avaliação dos conhecimentos e habilidades musicais do grupo e individuais; c) senso de ritmo e melodia, senso espacial e de coordenação motora; d) reconhecimento e aproximação grupo/pesquisador.

No primeiro encontro, os alunos, acompanhados do professor de Artes, saíram de sua sala e, de forma desorganizada,³ seguiram até o local. Chegaram muito agitados e ansiosos, tanto pela curiosidade em relação às atividades que fariam, quanto por não estarem em sua sala de aula, o que era sinônimo de atividades livres, compreendida por eles como uma ocasião para expressarem seus anseios. Ao entrarem na sala, todos falavam constantemente entre si; alguns corriam, outros se agarravam; principalmente entre os meninos, já se caracterizava essa situação de falsas lutas, com ações de mãos e abraços forçados, enquanto outros mexiam em objetos existentes que, intencionalmente, haviam sido guardados e cobertos.

-
2. Palavra utilizada no conceito de Morin (2011a, p.63): “fenômenos desordenados são necessários em certas condições, [...] para a produção de fenômenos organizados, os quais contribuem para o crescimento da ordem”.
 3. Usou-se a palavra “desorganizada” para não haver confusão com o conceito de desordem [desordenada] de Morin (2011a, p.63).

Depois de um longo momento tentando chamar a atenção dos sujeitos, o pesquisador e o professor conseguiram, enfim, fazê-los sentar-se em uma grande roda, porém não em silêncio. Toda tentativa para se conseguir um ambiente silencioso era frustrada por um ou outro indivíduo, que insistia em expressar alguma ideia, em geral fora do contexto em que ocorria.

Foi proposta uma atividade para “aquecimento” e apresentação individual, que serviria, também, para uma pré-avaliação dos conhecimentos e das habilidades musicais dos alunos. Na grande roda, foi pedido a cada um por vez, em sequência, que falasse seu nome e, ao mesmo tempo, batesse palmas no ritmo das sílabas que o formavam. O desenvolvimento rítmico e a coordenação motora manifestados pelas crianças durante a execução foi heterogêneo; alguns alunos realizaram a proposta com facilidade, enquanto outros tiveram muita dificuldade em realizá-las.

No princípio da atividade, havia grande atenção e curiosidade, mas, aos poucos, por uma série de fatores, como: as dificuldades individuais; o grande número de pessoas; o fato de se conhecerem e de haver se instaurado um clima de liberdade que abria espaço para comentários jocosos; algumas conversas paralelas; timidez ou expressividade demasiada de uns e de outros, foi sendo gerada uma atitude de desinteresse em relação à proposta, o que fez que só a muito custo se conseguisse terminar o que fora sugerido.

O pesquisador realizou em seguida uma contação de história, utilizando objetos animados. Para esse momento, foi escolhida a lenda do surgimento da mandioca (Giacomo, 1977). Também nessa proposta, observou-se o mesmo comportamento anterior: houve atenção inicial da classe, porém, rapidamente, surgiram vários comentários dos alunos, em voz alta, sem relação alguma com a narrativa, o que motivou diversas interrupções da atividade. A temática escolhida tinha relação com a que se seguiria, um jogo musical da tradição popular brasileira, conhecido como Bate o monjolo (ver Exemplo 1 e Exemplo 2), que, jogado em roda, possibilita muitas ações, tais como cantar a canção em grupo, criar cânone, acompanhar o canto com movimentos de mãos seguindo o ritmo ou a organi-

zação do pulso musical, além de incentivar outros aspectos extramusicais, por exemplo, a sociabilidade.

Exemplo 1 – Fonte: Kater et al., [199?].

Monjolo

Todo o grupo em roda, cada pessoa de braços abertos, com a palma da mão esquerda para cima e a da direita em forma de pinça (a mão direita apoiada ligeiramente sobre a esquerda do vizinho). Simultaneamente, realizam o mesmo movimento, que consiste em dar a mão direita do lado direito para o lado esquerdo. Simula-se a passagem – ou passa-se de fato –, com a mão direita uma moeda (uma única que circula pela roda), enquanto cantam a canção.

*Bate monjolo no pilão
Pega mandioca para fazer farinha
Onde foi parar o meu tostão
Que passou para a vizinha*

Orientação para jogar:

Uma pessoa inicialmente é convidada para ficar no centro da roda, de olhos fechados. Após ter sido cantada a estrofe acima, ela deverá dizer com quem está a moeda. Caso se engane, terá mais uma chance; se errar novamente, continuará no centro até a próxima parada da música. Caso acerte, a pessoa que estava com a moeda irá agora para o centro da roda e a que estava lá ocupará o seu lugar. Repete-se isso a cada vez.

Durante a realização dessa canção, pode-se modificar o andamento, a dinâmica, a expressão, etc., bem como cantá-la em terças.

Objetivos:

Brincar: sensibilização, sociabilidade, descontração, espontaneidade, prazer...

Trabalhar: coordenação motora; concentração; observação; regularidade rítmica e pulsação.

Exemplo 2 – Fonte: Tadeu, [200?].

*Bate o monjolo no pilão
Pega a mandioca pra fazer farinha*

*Onde foi pará meu tostão?
Ele foi para a vizinha*

Orientação para jogar:

Todos os brincantes sentados em roda escolhem um para ficar no centro de olhos fechados. Quem está na roda põe a mão esquerda, aberta, sobre o joelho do colega da esquerda. A mão direita, em forma de pinça, vai se mover de um lado ao outro. O movimento é semelhante ao bater de um pilão. O brincante que está no centro deve ficar de olhos fechados pelo tempo combinado. Enquanto todos cantam a música e fazem o movimento de um lado ao outro – de sua mão à mão do colega –, uma moeda vai passando de mão em mão. Essa moeda poderá ser passada para qualquer lado. Depois de cantar a música algumas vezes, todos se calam e fecham as mãos para esconder a moeda. O brincante do centro, já de olhos abertos e não percebendo anteriormente onde está a moeda, tem três chances para descobrir em qual mão ela está. Se errar, pode até pagar uma prenda, desde que todos tenham combinado previamente. A brincadeira continua e, quem estava com a moeda na mão, vai para o centro da roda.



Obs.: Partitura editada pelo autor.

Observou-se que não havia uma sequência rítmica no grupo; não conseguiam gerar e manter o pulso; os movimentos eram reali-

zados fora do tempo e não havia sincronização desses; houve dificuldade em aprender tanto a melodia quanto a letra e memorizá-la. Em razão do comportamento descrito, as crianças não conseguiram realizar o jogo na íntegra, não havendo manifestação de sociabilização para seu desenvolvimento, o que gerou focos de desatenção e desinteresse. Os motivos para não aderirem, de forma integral à brincadeira, foram variados: para alguns, parecia infantil demais; para outros, aborrecida ou sem sentido.

A atividade demonstrou que a (pré)suposição do pesquisador em relação a essa proposta estava errada, pois, provavelmente, os estudantes ainda não tinham domínio dos conceitos de pulsação e ritmo. Além disso, as crianças demonstravam dificuldade em cantar e realizar movimentos; algumas delas conseguiam manter o pulso, enquanto outras não.

Ante as ações desenvolvidas, as manifestações das crianças apontavam para uma forte heterogeneidade do grupo em relação às experiências e ao domínio de ações consideradas fundamentais para a música. Apontavam, também, para o completo desconhecimento do repertório de jogos e brincadeiras tradicionais. Foi possível observar uma dificuldade bem grande do grupo em manter a atenção necessária ao jogo. Notou-se que, em todas as atividades, a atenção e a curiosidade iniciais diminuía rapidamente, revelando uma tendência marcante para a dispersão.

Na segunda sessão, as circunstâncias ocorreram de forma muito semelhante à primeira. Foram realizadas atividades de jogos musicais com respostas semelhantes às da sessão anterior, tanto na questão musical como na comportamental. A diferença foi a ausência do professor de Artes, o que gerou outras dificuldades para o desenvolvimento das propostas; por exemplo, brincadeiras que progrediam para quase agressão ou rusgas pessoais que terminaram em atritos apartados pelo pesquisador.

Com esses primeiros encontros, foi possível verificar, de modo primário e geral, a pouca experiência formal com música que os alunos apresentavam, individualmente e no grupo. Surgiram indícios de que as crianças não estavam familiarizadas nem com as ati-

vidades, nem com a maneira com que estas eram conduzidas naquele tipo de espaço. Ao que parece, havia distanciamento ou desconhecimento, por parte do grupo em geral, dos jogos e da música tradicionais. Essas observações indicaram a necessidade de se rever a estratégia inicialmente pensada da pesquisa, como também os próximos passos a serem dados.

Revisando a estratégia pedagógico-musical

Portanto, logo foi necessário que se reavaliasse a proposta, diante do impacto causado pelas atividades e a resposta do grupo. Em razão dos acontecimentos ocorridos nessas sessões, demonstrou-se ser a estratégia inadequada naquele primeiro momento, sugerindo a necessidade de se rever, principalmente, a questão referente à atividade musical. Seria necessário repensar se a sala multiuso seria mais apropriada, ou não, que a sala de aula.

Pelo que indicaram as atitudes das crianças, foi preciso que se realizassem interferências e interações prévias, com a finalidade de prepará-las para uma situação possivelmente desconhecida pelo grupo, tanto na questão musical como na comportamental/atitudinal, de modo a se gerar ambiente sustentável para a iniciativa.

O passo seguinte foi conversar com a coordenação e com alguns professores que haviam tido rápido contato com o grupo nesse período. Todos concordaram, de modo geral, que as crianças eram constantemente ativas na maior parte das aulas, porém, nas sessões da pesquisa estavam se excedendo.

Levantou-se a possibilidade de que essa situação ocorresse devido a pouca relação entre os alunos e o professor de Artes, que também era novo na escola, assim como com o pesquisador, não havendo, ainda, confiança suficiente entre todos para o desenvolvimento eficaz das propostas.

Foram dadas algumas sugestões para como gerar um ambiente de confiança, que se baseavam em ideias disciplinares da educação tradicional, entre elas, que o grupo deveria ser orientado a sair em fila

dupla da sala de aula, exigir que caminhassem em silêncio até a outra sala, colocar restrições para os que não obedecessem, a fim de pôr limites, durante algum tempo, para que os alunos se acostumassem à proposta; com isso, seria possível que se criasse um ambiente favorável para as atividades.

Entretanto, a alternativa de retomar as atividades em sala de aula foi a que pareceu melhor se adequar às novas necessidades, motivada por dois fatores principais, não relacionados diretamente com as questões musicais: o primeiro, por ser um local familiar aos alunos, cotidiano e tradicionalmente estruturador, por lhes ser uma referência; o segundo, pela ausência do professor de Artes, que colocava o pesquisador em situação ambígua de professor não oficial durante as aulas, o que gerava insegurança nos alunos, aumentando as dificuldades na relação, e de visitante, um elemento de fora do contexto diário das crianças, fato que exigia do pesquisador um grande esforço para não interferir em suas rotinas.

Assim decidido, tomaram-se iniciativas, tanto em relação às atividades musicais que seriam realizadas com as crianças, quanto em relação às questões comportamental/atitudinal, estas últimas por meio de observações e questionários.

Novos caminhos a seguir – estratégia pedagógico-musical

Descartou-se, desse modo, a sala multiuso como local de atividades, ao menos até que se pudesse criar ambiente solidário e de suficiente confiança entre alunos/pesquisador para, então, ser novamente revista tal decisão. Em todo caso, com a intenção de romper de algum modo a estrutura formal da sala de aula, solicitou-se nas sessões seguintes que as carteiras fossem colocadas em círculo, de tal forma que todos pudessem se ver e se observar durante as ações que seriam propostas. Foi-lhes explicado que, sentados dessa maneira, as atitudes e ações de um aluno interfeririam no grupo todo e seriam compartilhadas por todos; de modo reflexo,

também, as do grupo interfeririam nas ações do indivíduo. Tratava-se de questionar a ideia tradicional da sala de aula, e desordená-la de modo a buscar outra ordem.⁴

Nas sessões que se seguiram, foram modificadas algumas formas de abordagem do grupo e da proposta pedagógico-musical. O foco do trabalho foi colocado na revisão de conceitos básicos: atenção, concentração, escuta musical, assim como fazer um levantamento do gosto e do interesse musical dos alunos.

Retomaram-se as sessões na sala de aula e a observação das questões relacionadas à atenção, concentração, escuta musical por meio dos jogos. Foram levados elementos que pudessem ser de interesse das crianças. Ao iniciar uma sessão, tocava alguma música, ou canção, acompanhado ao violão, ou apresentava um instrumento diferente, como a “rabeca”⁵ (Figura 1), ou a viola, ou ainda tratava de contar alguma pequena história musicada, de modo a envolvê-los, estimulá-los e conseguir sua atenção. Em seguida propunha as atividades que havia programado.



Figura 1 – Instrumento musical – rabeca

4. Ver Morin (2011a, p.89), capítulo “Viver e lidar com a desordem”.

5. Instrumento artesanal semelhante a um violino rústico.

As reações a essas propostas foram diversas. Algumas vezes estiveram curiosos e interessados por algum tempo. Outras vezes, parte da sala se desinteressava e começava a conversar e realizar atividades paralelas, resultando que somente alguns pequenos grupos ficavam atentos.

Durante alguns desses encontros, foi possível notar que, ainda, havia obstáculos a transpor entre pesquisador e alunos. Dado o fato de ser custoso conseguir a tranquilidade da sala, era comum que, ao se explicar algo novo, houvesse dificuldade de que entendessem o solicitado. Era necessário repetir várias vezes a mesma instrução para ser compreendido. Por outro lado, apesar da tentativa de explicação dos objetivos da atividade em relação à pesquisa e o “porquê” de realizar aquele jogo, e não outro, em muitas ocasiões essas explanações não ficavam claras para a sala.

De forma reiterada questionavam: “mas para que serve esse jogo?”, “por que temos que fazê-lo?”, “vale nota?”; ou, então, declaravam: “essa brincadeira é coisa de criancinha”, “é muito chata”. Também era comum que grande parte do grupo reclamasse quando solicitado a organizar as cadeiras em círculo na sala. Reclamavam, demoravam em executar a ação, gerava-se uma situação tumultuada.

Em uma dessas situações, a falta de compreensão dos alunos em relação às propostas chegou a ponto de uma das alunas (M.), ao realizar uma atividade, declarar em voz alta diante da sala, no que foi apoiada por vários amigos: “Nós não gostamos e não entendemos [os jogos e brincadeiras] porque não [os] conhecemos e não sabemos o que o professor [pesquisador] quer [que façamos]”. Portanto, seguia existindo a possibilidade de que a abordagem do pesquisador não estivesse certa, ou ao menos não fosse clara o suficiente para uma aproximação e a construção de vínculos.

Em diferentes ocasiões ocorreram mudanças de estratégias; por exemplo, começar a atividade sem muitas explicações; tentar conseguir silêncio antes de iniciar; realizar com um grupo pequeno, mais próximo, insistir em dar continuidade à atividade iniciada ou, então, mudar de atividade, mas, em geral, o resultado era muito semelhante.

Observou-se que a atenção dos alunos estava colocada em alguns pontos bem distantes dos objetivos da pesquisa, e ligada à cultura escolar e aos hábitos desenvolvidos por eles em relação à escola, como querer sempre saber se as atividades eram “para nota”, exigir que as carteiras ficassem em fila, que fosse passada tarefa no caderno. Havia indício de que a motivação para realizar suas tarefas não era pessoal, mas para obter uma vantagem, no caso, a nota.

Era possível sentir que havia recusa em realizar as propostas, rejeição àquilo que era novo; faltava-lhes estímulo para participar. De certo modo, existia uma dificuldade em relação à sua organização, como sair correndo ruidosamente para o corredor ao fim da aula, ou as inúmeras conversas paralelas durante as atividades e ações, que não eram apropriadas para uma situação de ensino e aprendizagem. Davam mostras da existência de algumas rotinas da escola e, pode-se dizer, que ressaltava a persistência de certos hábitos de conduta, o que explicaria, por exemplo, sua relutância em colocar as cadeiras em roda, mantendo-as em fileira. Surgiam evidências de que não admitiam outra ordem.

Apontaram-se situações paradoxais, a partir dessas observações. Para os alunos, no interior de seu ambiente escolar tradicional e de sua compreensão geral de ordem, quem transgredir é o aluno. O professor ordena, é autoridade, deve ensinar. Assim, é provável que a postura do pesquisador – elemento externo à escola e à sua cultura – fosse entendida por eles como transgressão, o que, provavelmente, deve ter causado confusão em suas mentes.

Essa circunstância pode ser pensada para os jogos propostos e atividades musicais, que, aparentemente, não tinham reflexo imediato na nota – não era Educação Física nem propriamente Artes –, nem no conhecimento – não era Português ou Matemática com exercícios no caderno e tarefas para casa. O pesquisador os incentivava a se levantar, mover seus corpos pelo espaço, cantar, agir e interagir de maneira criativa, o que, de certa forma, era uma “novidade” em suas condutas de sala de aula e uma transgressão de seus hábitos.

Vendo a mesma situação, por outro ângulo, pode-se argumentar: se o pesquisador não passava tarefa, não exigia que as ca-

deiras ficassem enfileiradas, não dava nota, não estava, portanto, agindo como os outros professores. Ou seja, eles tinham um padrão, um modelo de escola, de professor, que, como alunos, podiam contestar ou não aceitar; mas o professor/pesquisador, ao agir assim, estaria, na visão deles, transgredindo a ordem da escola e de seu ambiente conhecido, o terreno firme dos padrões de ensino e aprendizagem tradicional, que conheciam.

Esperava-se que o professor, por exemplo, exigisse silêncio e mostrasse autoridade, indicasse o momento de sair para o intervalo nos corredores ou no pátio, passasse trabalho para *notas*; situações que pareciam se relacionar com o hábito, pensamento e propostas de uma educação tradicional, aos quais estavam familiarizados. Ou seja, havia indício de que a forma que o pesquisador propunha as vivências poderia estar errada, ou mesmo o fato de elas serem desconhecidas pelos alunos. Ambas as possibilidades resultavam em que as iniciativas se tornassem ou desinteressantes ou pouco motivadoras à maior parte dos alunos.

As crianças também costumavam apresentar interesse por atividades ligadas às expressões musicais que, em geral, estavam sendo veiculadas pelos meios de comunicação de massa, eram conhecidas por elas e, por isso, as solicitavam. Gêneros musicais culturalmente manipulados e direcionados, *da moda*, que, de alguma maneira, estão vinculados à ideia funcional de que *servem para algo* e transmitem valores, como fama e reconhecimento.

Em vista da situação descrita, para levantar o gosto, o universo de conhecimento e os interesses musicais dos alunos da sala, bem como tentar compreendê-los, foram realizadas duas rápidas enquetes. Por motivo de tempo, a primeira delas foi levada para casa e deveria ser devolvida nas sessões seguintes. A segunda foi realizada e entregue durante a própria sessão. A primeira pergunta que o grupo fez a respeito do questionário é se teria nota pela resposta e a entrega do trabalho. Foi esclarecido que não era uma atividade da disciplina de Artes, portanto não era para nota. Isto, talvez, explique por que tão poucos retornaram com as respostas.

Foi possível identificar que não estão presentes os jogos e brincadeiras musicais tradicionais no repertório cotidiano desses

alunos. Dentro daqueles que são tradicionais, porém não musicais, apenas os que se realizam na escola são citados, dentro do universo global conhecido dessas atividades. Chamou a atenção que, no grupo, somente quatro alunos, meninos, indicaram os *games* como alternativa, em uma época em que estes já estão inseridos profundamente no ambiente infantil. A resposta sobre inventar música não foi possível ser confirmada, pois nada se registrou a esse respeito.

Universo do conhecimento musical na sala de aula

A seguir serão apresentados os questionários realizados com os alunos em sala de aula e os quadros de análise dos mesmos.

De que tipo de música eu gosto?

O primeiro questionário foi respondido e entregue na sessão seguinte por 4 alunos, de um total de 28 que estavam presentes. Propôs as seguintes perguntas:

- 1) De que tipo de música eu gosto?
- 2) Que compositor ou grupo musical eu escuto?
- 3) Quantas horas eu escuto música por dia?
- 4) Quantas horas eu vejo televisão por dia?

As respostas indicam que as músicas que costumam escutar são aquelas divulgadas pelos meios de comunicação de massa: pop, internacional, evangélica, repi [*sic*], rock. Os cantores são: Rihanna, Leide Gaga [*sic*], Shakira, Hilana [*sic*].

Foi informado que o tempo individual de escuta de música varia diariamente entre vinte minutos e três horas, sendo que a audiência diária de televisão fica entre cinco horas e oito horas.

Quadro 1 – Sala de aula: universo de conhecimento musical

Nome	1) De que tipo de música eu gosto? (Obs.: estavam presentes aproximadamente 28 alunos)	2) Que compositor ou grupo musical eu escuto?	3) Quantas horas eu escuto música por dia?	4) Quantas horas eu vejo televisão por dia?
A. C.	Pop, internacional, repi [sic] e etc.	Rihanna, Neyo (?), Leide Gaga [sic], Shakira, etc.	3 horas	5 horas
M.	emvangelica [sic]	Várias	Domingo	Bastante tempo
Não se identificou	Rock, lenta [sic]	Hilana [sic]	30 minutos	8 horas
Não se identificou	dibilidim (?) [sic]	Maicom Jackson [sic]	20 minutos	24 horas (?) [sic]

O que nós gostamos de jogar? E brincar de...?

O segundo questionário foi respondido em sala de aula e levantou as seguintes dúvidas: O que nós gostamos de jogar? E brincar de...?

Foi respondido e entregue por 21 alunos, entre os 28 presentes.

As respostas indicaram que, para os alunos, não há diferenciação entre jogos e brincadeiras, sendo colocados como conceitos semelhantes. Pelas respostas dadas ao questionário, foi possível saber que:

- dentro do universo do jogo tradicional se encontram: queimada, pega-pega, mãe da rua, esconde-esconde, jogo de carta e tabuleiro.
- Entre os esportivos, estão: futebol e vôlei.
- No grupo tecnológico está o *game* para computador, Xbox 360.
- Uma criança que não se identificou respondeu: “Gostamos de inventar música” [sic].

Quadro 2 – Sala de aula: O que nós gostamos de jogar? E brincar de...?

<i>Nome</i>	<i>Gostamos de jogar</i>	<i>Gostamos de brincar</i>
1) 1) M. Cl. V. 2) A. B. 3) J. M.	Queimada, jogo de carta, tabuleiro, etc. [sic]	Pega-pegas, mãe da rua, esconde-esconde, etc. [sic]
2) 1) I. 2) L. 3) M. Cl. 4) T.	Queimada	Pega-pegas
3) 1) V. 2) G. 3) J. S. 4) E.	XBox 360 (<i>game</i>)	Esconde-esconde
4) 1) A. C. 2) L. 3) M.	Jogo da vida (?)	Não respondeu
5) 1) B. 2) M. 3) L. 4) J.	Futebol, queimada, vôlei, jogo de cartas, etc. [sic]	Não respondeu
6) Não se identificou	s/r*	Pega-pegas, esconde-esconde
7) Não se identificou	Sim	Sim
8) Não se identificou	Gostamos de inventar música [sic]	s/r*

(*) s/r = sem resposta.

Observou-se que o tempo disponível para ver televisão, os cantores e o tipo de música que estão acostumados a escutar possuem relação direta entre si, dado que os últimos são veiculados pelos meios de comunicação de massa, demonstrando indícios de que essa mídia tem influência na formação individual e coletiva, sugerindo evidências de sua atuação na manutenção da rede de relações, ou, de acordo com Maturana & Verden-Zöller (2004), da rede de conversações, na sociedade toda.

De posse dessas informações e a partir da proposta de uma das meninas do grupo, foi sugerido que se fizessem algumas apresentações musicais. A ideia surgiu durante as atividades livres que se realizavam no pátio, em virtude de uma aula vaga, que o pesquisador aproveitou para observar as crianças. Uma das meninas se aproximou e, ao ver o violão do pesquisador, disse que gostava de cantar e, em seguida, foi questionada se não gostaria de apresentar alguma música para o grupo, no encontro seguinte. Como resposta, sugeriu que poderia ser feito um concurso de música e dança na sala de aula, pois ela acreditava que seus amigos iam gostar dessa proposta.

Comentou-se com outros alunos que seria interessante a realização de apresentações musicais na sala de aula na semana seguinte. Aproveitou-se a ocasião para convidar algumas das meninas do grupo que estavam próximas e escutavam a conversa, para também participarem. Apesar de gostarem da ideia, somente uma delas se propôs a se apresentar, tocando flauta doce.

Na sessão seguinte, foi exposta a ideia a todo o grupo e abriu-se uma discussão a respeito dela. Comentou-se a sugestão da amiga deles, dizendo que, de início, eles escutariam a apresentação de flauta, mas que para as próximas sessões poderia haver outras mostras, individuais ou em grupo. A proposta, porém, não foi bem recebida pela maior parte do grupo, que apresentou muitas desculpas como: “não sabemos cantar”, “não queremos pagar mico”, ou, simplesmente, “não gostamos dessa atividade”.

Em consequência, apresentou-se um paradoxo, pois, se naqueles encontros anteriores eles solicitavam atividades em que estivessem presentes seu repertório e suas referências, quando surgiu a possibilidade de utilizá-los, eles não as queriam realizar. A questão que surge aqui é se eles realmente eram tímidos e não gostavam de se expor, ou haveria outro motivo. Pelas observações foram registradas atitudes totalmente desinibidas e de extrema exposição diante dos amigos e professores, em situações informais, livres.

Poderia se pensar que se mantinha, portanto, uma atitude de negação e não participação por parte de muitos dos integrantes do

grupo. Fazia-se necessário questionar quais os motivos dessa negação e como era trabalhada a questão da inclusão. Aqueles que a princípio se interessaram, desanimaram e desistiram. Por essa razão, foram necessários mais tempo e outras propostas para conseguir a adesão do grupo e o desenvolvimento do trabalho.

Olhando-se, porém, a situação por outro ângulo, é necessário registrar o que se concretizou a partir dessa situação: conseguiu-se que uma das garotas tocasse alguns temas na flauta doce, com nível básico, como: tema “Ode à alegria” e “Pour Elise”, ambas de Beethoven, e um tema popular que foi acompanhado pelo pesquisador ao violão. Esse fato teve importância dentro do processo, pois impactou o grupo, que, por sua vez, demonstrou outra atitude, diferente da que vinha apresentando nos encontros, e escutou em silêncio. Ao que parece, muitos já a conheciam tocando e, por isso, “gritavam” palavras de incentivo e de concordância, motivados por sua apresentação. De certa forma, rompia-se com as atitudes anteriores de negação, o que sugeria que, possivelmente, outras propostas poderiam ter reflexos afirmativos. Surgiram, também, indícios de que o fato de as músicas serem conhecidas facilitava a aproximação com os alunos, que se envolveram com a atividade.

Como os alunos não demonstraram motivação ou interesse por realizar as práticas a partir de seu próprio repertório ou de seus conhecimentos, nas quais pudessem ser trabalhados os conteúdos que haviam indicado nos questionários, optou-se pela busca de alternativas compatíveis com sua disposição e interesse.

Insistiu-se na realização de atividades que propiciassem a observação de evidências de possíveis habilidades e domínios musicais básicos que o grupo viesse a possuir, assim como daqueles que se acreditava pudessem iniciar um processo de sensibilização para a escuta musical. Ao mesmo tempo, a proposta significava uma tentativa de aproximá-los do jogo e da brincadeira musical. Para tanto, além da atividade de escuta da amiga tocando flauta, inicialmente, propuseram-se jogos nos quais eram exigidas atenção, concentração e escuta.

Por exemplo, realizou-se, entre outros, o jogo conhecido como “telefone sem fio”.⁶ Foi jogado com as crianças sentadas, evitando-se, assim, maior dispersão. Entretanto, para aumentar seu caráter lúdico e gerar estímulo ao evento, realizou-se como que uma pequena disputa colaborativa, sem vencedores, entre os dois grupos. Registrou-se grande entusiasmo e participação na atividade; notou-se que havia atenção e concentração, dado que as mensagens de ambos os grupos chegaram praticamente sem modificações ao final, apontando indícios, portanto, da existência de uma escuta atenta quando os alunos estavam motivados para tal.

Realizou-se, também, uma atividade de escuta ecológica – exercício que Schafer (1991; 2001) indica como “escuta da paisagem sonora”. Com muito custo conseguiu-se que os alunos fizessem o máximo de silêncio possível, por um breve tempo. Nesse período, solicitou-se que, primeiro, cada aluno escutasse os sons mais próximos – em si mesmo e a seu redor. Segundo, que escutassem os sons mais distantes – dentro e fora da sala, na rua. Em seguida, todos relataram os sons ouvidos e se deram conta de que, muitas vezes, no cotidiano, não estão preocupados em ouvi-los; muitos afirmaram que, anteriormente, nem haviam percebido a presença desses sons.

Apesar da questão da falta de interesse em participar – ou a falta de apropriação das atividades por parte dos alunos – ou da desmotivação ser uma situação que persistia no grupo, foi possível desenvolver ações que trabalhassem de modo paulatino os conteúdos musicais e os jogos. Por meio dessas experiências foi possível avaliar de maneira mais profunda, e constatar o potencial de fazer música que a sala e os indivíduos observados possuíam, demonstrando-se, assim, que o nível de experiência e conheci-

6. Jogo tradicional, de domínio público, no qual se forma uma fila de pessoas e se fala uma pequena mensagem ao ouvido do primeiro, que passa ao próximo indivíduo, e assim sucessivamente, até que a mensagem chegue à última pessoa, que, finalmente, a pronuncia em voz alta; o resultado final pode ser comparado à mensagem inicial, o que permite avaliar se a corrente humana foi efetiva, e se a mensagem chegou ou não na íntegra.

mento musical formal e informal do grupo, em geral, era inferior àquele que o pesquisador havia presumido ao se iniciar a pesquisa.

Outra providência tomada consistiu em preparar um novo questionário, com várias seções de perguntas, que foi enviado por escrito para ser respondido pelos pais ou responsáveis, e pelos alunos. Buscava-se obter acesso, tanto ao nível de conhecimento musical que possuíam, quanto aos estilos que lhes interessavam, assim como ao seu repertório de jogos e brincadeiras.

Durante uma das sessões, foram distribuídos 25 exemplares que deveriam ser respondidos em casa e entregues na sessão seguinte. Como não retornaram no prazo previsto, deram-se novos prazos. Finalmente, desse total distribuído, foram devolvidas preenchidas seis cópias. Uma das meninas não quis levar o seu para casa, afirmando sua falta de interesse em responder. Os outros não devolveram e não deram justificativas. O questionário completo será apresentado, a seguir, nos Quadros 3; 4; 5 e 6.

Os pais e seus universos de conhecimento musical

Informações dos pais

As perguntas de 1 a 4b do questionário pedem informações sobre a procedência dos pais ou dos responsáveis.

- Levantou-se que as profissões dos pais estão ligadas às seguintes ocupações: doméstica, técnica de enfermagem, mecânico, auxiliar de instrumentais cirúrgicos, supervisor de profissão [*sic*], consultor de vendas.
- Os locais de residência são na cidade de São Paulo. Os alunos são oriundos tanto de bairros próximos como de bairros distantes da escola.
- As origens dos pais dos alunos estão ligadas aos estados de São Paulo (capital e interior), Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais.

- As origens dos avós dos alunos estão, também, relacionadas a São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, Mato Grosso, Bahia.
- As famílias são descendentes de pessoas naturais do Brasil, Portugal, Itália, Suíça e Alemanha.

As perguntas de 5 a 8c solicitam que os pais escrevam a respeito de quais jogos e brincadeiras realizavam até os 12 anos, e depois, de 12 a 17 anos.

- As respostas em geral apontam os seguintes: amarelinha, passa anel, pular corda, pega-pega, esconde-esconde, boneca, jogo da velha, detetive, além de futebol e *videogame*.
- Os locais onde aprenderam esses jogos. A maioria respondeu: na escola e na rua; seguido de: em casa e no campo de futebol.
- Com quem aprendeu: com os pais, com os colegas, irmãos, professores. Com quais brinquedos – objetos manipuláveis – brincava na infância: boneca (de pano ou plástico), casinha, quebra-cabeça, carrinhos (madeira, plástico), peteca (palha de milho e pena de galinha), bola, *videogame*.
- Quem fabricava ou construía os brinquedos? Em geral, eram industrializados. No que se refere às bonecas, uma das mães responde que era a avó que as fazia. Outra resposta informa que os carrinhos eram feitos pelo próprio respondente.

As perguntas 9 e 9b indagam aos pais se eles tiveram aulas de música entre 4 e 14 anos e como eram essas aulas:

- Dois responderam que sim e que eram: coral, tocar flauta doce, ou o professor trazia as letras das músicas e eles cantavam, acompanhando as músicas que ouviam no rádio [sic].
- Os outros responderam que não.

A pergunta 10 quer saber como ocupam, e por quanto tempo, suas horas de lazer.

- As respostas: televisão (de 1h a 2h, 3h, 6h); rádio (de 7h a 8h, 2h); Internet (3h, 8h, não tenho); leituras diversas (1h, 3h, 5h).

A pergunta 11 indaga quantas horas ou vezes por mês saem de casa para algum entretenimento. As respostas:

- Ao teatro: nunca (resposta geral).
- Cinema: 2, 3 vezes por mês, foram as respostas gerais.
- Passeios: 3, 4, 5 vezes por mês, foram as respostas gerais.
- Visitas familiares: 1, 2, 4 vezes por mês, foram as respostas gerais.
- Atividades livres: 2h, 3 vezes por semana, 4 vezes, 1 vez por mês.

Quadro 3 – Informações para os pais ou responsáveis dos alunos responderem

Nome	Idade	1) Atividade atual (profissão, ofício)	2) Residência cidade/estado atual	3) Origem (infância, juventude) – cidade/região/ estado	4) Origem dos pais – cidade/região/ estado	4a) Onde nasceram os parentes mais próximos?	4b) Qual é a origem de sua família (caso seja conhecida)?
1) C. D. dos S.	41	Técnico de enfermagem	São Paulo – SP	Rio de Janeiro Presidente Prudente (SP)	Rio de Janeiro	Avós: Presidente Prudente (SP)	Italiana e brasileira
2) D. P. de S.	33	Mecânico	São Paulo (Lapa)	Santos (SP) São Paulo (Perdizes)	Santos (Sudeste)	São Paulo	Portugal
3) R. S. D.	49	Consultor de vendas	São Paulo	Arapongas (PR)	Paraná Mato Grosso	Paraná	Brasileira
4) A. de P. de S. R.	34	Doméstica	Jardim Miria (?)	Canão (?) Minas Gerais	s/r*	s/r*	s/r*
5) L. V. T.	34	Aux. instrumentais cirúrgicos	São Paulo (Vila Ipojuca)	São Paulo (SP)	Mãe: São Paulo Pai: Salvador (BA)	São Paulo Bahia	Materna: italiana Paterna: suíça e alemã
6) J. J. de N.	43	Supervisor de profissão	São Paulo	São Paulo (Lapa)	Cidade Porções (?) (BA)	Rio Pequeno (?)	São Paulo e Bahia

(continua →)

(continuação)

Nome	5) Quais jogos, jogos musicais e brincadeiras você realizava, aproximadamente: até 12 anos?	5b) E de 12 a 17 anos?	6) Em que local você aprendeu os jogos citados?	7) Com quem aprendeu os jogos citados?	8) Em relação aos brinquedos: a) Com quais brinquedos, objetos manipuláveis, você brincava na infância?	8b) De que era(m) feito(s)?	8c) Quem fabricava ou construiu esse(s) brinquedo(s)?
1) C. D. dos S.	Amarelinha e passa anel	s/r*	Na escola, em casa, "na rua"	Com os pais, com os colegas, com os professores	Boneca, casinha e quebra-cabeças	Alguns de pano, madeira	Minha avó fazia as bonecas
2) D. P. de S.	Futebol	Pega-pegas	Na escola, "na rua"	Com os colegas	Carrinhos	De ferro e de plástico	A fábrica
3) R. S. D.	s/r	Jogava bola	Campo de futebol	Com colegas	Carrinhos	Madeira	Eu mesmo
4) A. de P. de S. R.	Pula corda	Queimada, pega-pegas [sic]	Na escola	Com os irmãos	Peteca e bola	Peteca era feita de palha de milho e pena de galinha	s/r*
5) I. V. T.	Pega-pegas, esconde-esconde, de boneca, jogo da velha, detetive	Vôlei, aulas de inglês com música, dança na escola	Na escola, em casa, "na rua"	Com os pais, irmãos, com os colegas, com os professores	Boneca, jogos, videogame (Atari)	Plástico e eletrônico	Na época era Fábrica Estrela, Grow, Atari
6) J. J. de N.	Videogame e futebol	Futebol e músicas	Na escola, em casa, "na rua", outros lugares: não	Com os pais, com os colegas, com os professores	Carrinho, videogame, bola	s/r*	s/r*

(continua →)

(continuação)

Nome	9) O(a) senhor(a) teve aulas de música na escola (entre os 4 anos e os 14 anos)?	9a) Como eram essas aulas? Que atividades realizavam no período das aulas?	10) Quantas horas por dia você utiliza: televisão; rádio; internet; leituras diversas; outros	11) Quantas horas ou vezes por mês você vai a(o): teatro; cinema; passeios; visita familiar; atividades livres; outros
1) C. D. dos S.	Sim	Coral, tocar instrumentos, ex.: flauta doce	Televisão: 1h-2h Rádio: 7h-8h Leituras diversas: 3h	Teatro: 0 Cinema: 3 Passeios: 5 Visita familiar: 2 Atividades livres: 2
2) D. P. de S.	Não	Não tinha	Televisão: 3h Rádio: 2h Internet: não tenho Leituras diversas: 5h	Teatro: 0 Cinema: 2 vezes no mês Passeios: 4 vezes no mês Visita familiar: 1 vez Atividades livres: 3 vezes por semana
3) R. S. D.	Não	s/r*	Televisão: 3h Internet: 8h Leituras diversas: 1h	Atividades livres: 4 vezes
4) A. de P. de S. R.	Não	s/r*	Televisão: 2h	s/r*
5) I. V. T.	Só na época do ginásio, nas aulas de inglês	A professora trazia as letras das músicas e no rádio ela colocava a música para podermos acompanhar.	Televisão: 6h Rádio: 2h Internet: não tenho no momento Leituras diversas: 1h	Teatro: faz tempo que não vou Cinema: 2 Passeios: 3 vezes por mês Visita familiar: 4 vezes por mês Atividades livres: 1 vez por mês
6) J. J. de N.	s/r*	s/r*	s/r*	s/r*

(*) s/r = sem resposta.

Noutra seção do questionário dirigido aos pais, perguntou-se:

Importância e obrigatoriedade da aula de música

1) Acredita que seja importante a aula de Ed. Musical como disciplina obrigatória para seu filho(a) na escola?

Um respondeu que não. Um não respondeu. Quatro responderam que sim.

- "Se for para manter meu filho longe de coisas ruins, sim; se não como extra seria melhor."
- "Sim. Acredito, porque a música nos traz bem-estar, alegria, movimento e eu acho que com a música é mais fácil o aprendizado. Eu acho muito interessante."

1a) Explique um pouco mais sua resposta, dando seus motivos.

- "Como extra se a escola funcionasse em período integral."
- "Para aprender muitas coisas legais."
- "Acho mais importante outras disciplinas para melhor se preparar para uma faculdade."
- "Porque gosto muito de música, me faz muito bem. Então acredito que para os alunos seria ótimo."

2) Quais as atividades relacionadas com a música o(a) senhor(a) acredita que sejam importantes para os alunos do ensino fundamental (6 a 14 anos)? Por quê? (explique um pouco mais).

- "Em grupo coral; (para) estimular conhecimentos em vários tipos de cultura. Seria importante o conhecimento de outras culturas através da música."
- "Aprender a cantar e tocar instrumentos. Pois estimula a curiosidade dos alunos."
- "Canto, dança. Porque com o canto e a dança aprende-se com alegria; [ela] ajuda a desinibir e, talvez, focalize um interesse maior do aluno para a escola."

Quadro 4 — Relação com a escola pública em geral e com a escola pública onde o filho estuda

Nome	Idade	1) Acredita que seja importante a aula de Ed. Musical como disciplina obrigatória para seu filho(a) na escola?	1a) Explique um pouco mais sua resposta, dando seus motivos
1) C. D. S. (aluno: J. L.)	41	Se for para manter meu filho longe de coisas ruins sim, se não como extra seria melhor.	Como extra se a escola funcionasse em período integral.
2) D. P. de S. (aluno: L.)	33	Sim.	Para aprender muitas coisas legais.
3) R. S. D. (aluno: B. S.)	49	Não.	Acho mais importante outras disciplinas para melhor se preparar para uma faculdade.
4) A. de P. de S. R. (aluno: W.)	34	Sim.	s/r*
5) I. V. T. (aluno: J.)	34	Sim. Acredito porque a música nos traz bem-estar, alegria, movimento e eu acho que com a música é mais fácil o aprendizado. Eu acho muito interessante.	Porque gosto muito de música, me faz muito bem. Então acredito que para os alunos seria ótimo.
6) J. J. de N. (aluno: M.)	43	s/r*	s/r*

(continua →)

(*) s/r = sem resposta

(continuação)

Nome	Idade	2) Quais as atividades relacionadas com a música o(a) senhor(a) acredita que sejam importantes para os alunos do ensino fundamental (6 a 14 anos)?	Por quê? (explique um pouco mais)
1) C. D. S. (aluno: J. L.)	41	Em grupo coral, estimular conhecimentos em vários tipos de cultura.	Seria importante o conhecimento de outras culturas através da música.
2) D. P. de S. (aluno: L.)	33	Aprender a cantar e tocar instrumentos.	Pois estimula a curiosidade dos alunos.
3) R. S. D. (aluno: B. S.)	49	s/r*	s/r*
4) A. de P. de S. R. (aluno: W.)	34	s/r*	s/r*
5) I. V. T. (aluno: J.)	34	Canto, dança.	Porque com o canto e a dança aprende-se com alegria, ajuda a desinibir e talvez focalize um interesse maior do aluno para a escola.
6) J. J. de N. (aluno: M.)	43	s/r*	s/r*

(*) s/r = sem resposta.

No questionário enviado para casa foram feitas perguntas aos alunos a respeito dos jogos e brincadeiras. Essa questão já havia sido registrada anteriormente, em outro questionário a respeito desse assunto, em sala de aula. Em ambos os questionários há uma concordância em seus conteúdos, não havendo discrepâncias significativas nas informações contidas em um ou outro, como se pode notar observando-se os questionários, citados.

Nesta seção do questionário, os alunos responderam:

Atividades de jogos e brincadeiras musicais, brinquedos

1) Você atualmente brinca mais sozinho(a) ou em grupo?

As respostas gerais foram: "Sozinho" e "em grupo".

1b) Como isso acontece?

"Na escola" e "em casa".

2) Quais jogos, jogos musicais ou brincadeiras você e seus amigos da escola realizam?

Pega-pega, futebol, esconde-esconde, tocar flauta/violão, futebol, detetive/queimada, vôlei, boneca, roda.

3) Assinale em que locais da escola você realiza esses jogos que escreveu?

Pátio (escola), quadra de esportes, sala de aula, parquinho.

3b) Em que momento?

Na aula de Artes, no recreio, na aula de Educação Física.

4) Você utiliza meios de comunicação de massa (TV, rádio, Internet)? Quais?

Sim: TV, Internet, rádio, celular.

5) Qual é o número de pessoas da sua família?

4, 5, 6, 10.

Quadro 5 – Atividades de jogos e brincadeiras musicais, brinquedos

Nome	1) Você atualmente brinca mais sozinho(a) ou em grupo?	1b) Como isso acontece?	2) Quais jogos, jogos musicais ou brincadeiras você e seus amigos da escola realizam?	3) Assinale em que locais da escola você realiza esses jogos que escreveu.	3) Em que momento?	4) Você utiliza meios de comunicação de massa (TV, rádio, Internet)? Quais?	5) Qual é o número de pessoas da sua família?
1) J. L.	Sozinho	Em casa	Pega-pegas, futebol, esconde-esconde	Pátio (escola), quadra de esportes	s/r*	TV, Internet, rádio	10
2) L.	Em grupo	Na escola, outros lugares	Tocar flauta, violão, etc.	Sala de aula	Na aula de Artes	TV e Internet	6 pessoas e um cão [sic]
3) B. S.	Em grupo	Na escola	Futebol, pega-pegas	Quadra de esportes	No recreio, Educação Física	TV e Internet	5
4) W.	Soshinho [sic]	Em casa	Futebol	Pátio, quadra de esportes	No recreio, Educação Física	Sim	s/r*
5) J.	Grupo	Na escola	Pega-pegas, esconde-esconde, detetive, queimada, vôlei	Pátio, quadra de esportes	No recreio, Educação Física	Sim. TV, rádio, celular e etc.	4
6) M.	Mais em grupo	Na escola, em casa, outros lugares	Pega-pegas, roda, bonecas e etc.	Sala de aula (+ ou -), pátio, quadra de esportes, outro lugar: parquinho	No recreio, Educação Física, aula de Artes	Internet, rádio e TV	4

(*) s/r = sem resposta.

A seção seguinte do questionário estava dirigida, também, aos alunos:

Conhecimento de música, jogos e brincadeiras musicais

1) Você já leu algum livro sobre música, jogos e brincadeiras musicais? Qual(is)?

A maioria dos alunos respondeu que não. Um respondeu que sim, mas não se lembra de que livros; um respondeu "jogos" [sic].

2) Que tipo de música você costuma escutar?

Respostas: samba e música nacional e internacional, Psai e rock, sertanejo, pop.

3) Quais CDs de música você conhece?

Revelação, Exalta Samba, rita lée [sic], Sertanejo, Pop; CDs da Ilana e músicas da Maria Gades (será MariaP Gadú?); Fank [sic]; Luan Santana, Justin Bieber, Hori, Guns n'Roses, Selena Gomes.P

4) Você conhece algum CD ou DVD de jogos e brincadeiras musicais cantadas? Quais?

Todos responderam: não

5) Recorda-se do título ou do autor desses livros ou CDs e DVDs?

Todos responderam: não

6) Você teria interesse em realizar oficinas de jogos e brincadeiras musicais na escola? Por quê?

Sim. Porque se distrai mais da aula, um descansos [sic].

Sim, pois eu adoro músicas.

Sim. Por quê acho divertido e muito legal. E faz a gente aprender novas músicas e brincadeiras [sic].

Sim. Porque eu acho legal.

Dois responderam: não.

7) Você teria interesse em ter aula de música na escola?

Por quê?

Sim. Com musica antigas e novas [sic].

Sim por que eu gosto de musica [sic].

Sim. Por quê aprendemos novas músicas e acho muito divertido [sic].

Um respondeu: não.

Um respondeu: Mais ou meno [sic].

Quadro 6 – Conhecimento de música, jogos e brincadeiras musicais

Nome	1) Você já leu algum livro sobre música, jogos e brincadeiras musicais? Qual(is)?	2) Que tipo de música você costuma escutar?	3) Quais CDs de música você conhece?	4) Você conhece algum CD ou DVD de jogos e brincadeiras musicais cantadas? Quais?	5) Recordar-se do título ou do autor desses livros ou CDs e DVDs?	6) Você teria interesse em realizar oficinas de jogos e brincadeiras musicais na escola? Por quê?	7) Você teria interesse em ter aula de música na escola? Por quê?
1) J. L.	s/r*	Samba e música nacional e internacional.	Revelação, Exalta Samba, rita lê [sic], sertanejo, pop.	Não. Não muito [sic].	Não lembro.	Sim. Porque se distrai mais da aula, um descanso [sic].	Sim. Com músicas antigas e novas.
2) L.	Não.	Psat e rock.	CDs da Ilana e músicas da Maria Gades (?).	Não.	Não.	Sim, pois eu adoro músicas.	Sim por que eu gosto de música [sic].
3) B. S.	1 – jogos.	Rock.	Várias aliatonias [sic].	Não.	s/r*	Não.	Não.
4) W.	s/r*	s/r*	Fank [sic].	Não.	s/r*	Não.	Mais ou meno [sic].
5) J.	Não.	Sertanejo, pop, rock.	Luan Santana, Justin Bieber, Hori, Guns n' Roses, Selena Gomes.	Não.	Não.	Sim. Por quê acho divertido e muito legal. E faz a gente aprender novas músicas e brincadeiras [sic].	Sim. Por quê aprendemos novas músicas e acho muito divertido [sic].
6) M.	Sim. Não lembro.	Funk, pagode, eletrônica [sic].	Pixote, sorriso maro(to?), mc lon, mc dd, turma do pagode e etc. [sic].	Sim. Xuxa; mais eu não escuto mais [sic].	Não.	Sim. Porque eu acho legal.	Sim. Porque eu aprendia a canta músicas diferentes [sic].

(*) s/r = sem resposta.

Constatou-se, pelas respostas da pesquisa, que o repertório musical que escutam está, em geral, relacionado à programação que os meios de comunicação de massa propõem, como pop, internacional, repi [sic], Rihanna, entre outros.

Observa-se, também, pelas respostas à pergunta número 6, que existiria uma incoerência entre estas e suas atitudes em sala, pois a maioria dos entrevistados dizia ter interesse em realizar oficinas de jogos e brincadeiras musicais, dando diferentes motivos. A oficina já estava sendo realizada e, aparentemente, não tinham consciência disso, sugerindo que, para eles, não existia associação entre aquilo que entendiam como jogos e brincadeiras e o que estavam realizando.

De certo modo, isso reforçaria o que o pesquisador vem apondo a respeito da possível ideia que possuíam de educação tradicional, com formatos preestabelecidos. Envolveria, também, a questão do seu desconhecimento daquilo que vem da tradição oral, reforçando que há indícios de que primam, como válidos, quesitos que são conhecidos a partir da mídia de massa.

A partir das observações surgiram outros elementos, transversais, que se relacionam com objetos desta pesquisa, interferindo direta ou indiretamente, que passam a ser analisados na próxima seção.

Com quantos paus se faz uma canoa?

Onde está a Margarida – Olê, olê, olá.
Onde está a Margarida – Olê, seus cavaleiros.
Ela está em seu castelo – Olê olê olá
Mas muro é muito alto – Olê olê olá
Vou pondo uma pedra – Olê olê olá
Vou tirando uma pedra – Olê olê olá
 Brincadeira popular de domínio público

Apesar de se entender que a música e as outras atividades humanas não estão separadas e, portanto, deveriam ser estudadas e

analisadas conjuntamente de modo a verificar suas interferências e interações – como em uma rede de relações –, optou-se por descrever certas circunstâncias observadas no trabalho de campo, e seus questionamentos, de forma paralela, neste segundo ponto. Tal proposta visa a aprofundar o olhar, mesmo que parcialmente, em certos recortes, por exemplo, as questões comportamentais/atitudinais surgidas no desenrolar das sessões.

Nesse ponto, portanto, retoma-se aquele momento da pesquisa em que se decidiu que as sessões de observação aconteceriam na sala de aula e não mais na sala alternativa. Resolveu-se, de modo paralelo, verificar se os fatos relacionados com o comportamento e atitudes dos alunos, ocorridos nas atividades eram pontuais ou estariam relacionados a uma situação mais ampla. Partindo dessa inquietação, foram observados outros momentos do dia a dia da escola, tanto em sala quanto durante as trocas de professores, nos corredores, entre outros. Realizaram-se, ao mesmo tempo, conversas com professores e a coordenação sobre esse tema.

Apurou-se que tal comportamento ocorria não somente nas sessões da pesquisa, porém em inúmeras aulas de diferentes disciplinas, mesmo naquelas citadas comumente pelos alunos como “*mais importantes*, por exemplo, Matemática”. Encontraram-se situações parecidas durante as trocas de professores entre as aulas, com os alunos saindo de suas salas e criando grande agitação nos corredores, acontecimentos que apresentavam indícios da existência de um comportamento habitual de desorganização, não necessariamente atrelado às intervenções deste pesquisador.

Existiam evidências de que a questão da “indisciplina” – desorganização – estava bastante generalizada. Notou-se, também, que essas questões, em alguns casos, podiam estar vinculadas à relação aluno/professor, e não somente à sala de aula especificamente, fato que se verificou na observação de algumas aulas, realizadas com os alunos pesquisados, em que se podia ver, nas ações das crianças, concentração e até mesmo silêncio, registrando-se atitudes de respeito e demonstrações de afeto entre alunos e professor.

Os indícios dessa dinâmica puderam ser registrados em um dos primeiros dias da pesquisa, durante o trabalho desenvolvido por um professor com os alunos sentados nas escadarias do pátio. Haviam saído de uma atividade em outro local e se encaminhavam à sala de aula. Tinham que passar por uma grande escadaria, quando o professor resolveu parar e pedir a todos que se sentassem e, nesse momento, aproveitou para desenvolver os conteúdos de sua matéria, por meio de perguntas, respostas e reflexões.

Observou-se que o professor se dirigia à turma de maneira afetuosa e não necessitava levantar a sua voz por problemas de indisciplina; a fala de cada aluno era respeitada pelos outros, num ambiente de descontração e interação produtiva. Registraram-se momentos de expressões de carinho entre professor/aluno, indícios de que a relação, ao menos momentaneamente, em casos específicos, pode ter sido construída com base na confiança mútua.

Havia confiança suficiente até mesmo para que o pesquisador fosse solicitado a tocar e apresentar a “rabeca”, instrumento musical que trazia consigo, o que aconteceu ali mesmo, em um ambiente de expectativa e curiosidade, sem transtornos, com questionamentos pertinentes sobre o instrumento e sua forma de tocar.

Corroborando essas argumentações, cita-se o resultado de uma rápida pesquisa que ocorreu em uma das sessões, em que se apresentou e se elaborou o tema da autoridade do professor, tema este surgido espontaneamente em sala.

Durante uma das sessões em que havia muita agitação, os alunos foram questionados pelo pesquisador sobre suas atitudes de indisciplina e da falta de interesse de participação deles próprios, os alunos, e das atitudes autoritárias, ou não, que, em resposta, os professores apresentavam. Eles responderam que havia professores que gritavam muito e eram bravos e outros que não gritavam.

Professores bravos ou legais?

Realizou-se, então, um questionário em que foi perguntado se eles, alunos, preferiam os professores “bravos” ou os professores “que davam trabalhos legais”⁷ E por quê?

- Dos 22 alunos que entregaram as respostas escritas, 21 indicavam de forma consensual que os alunos preferiam aqueles professores que, em sua maneira de entender, eram considerados “legais”.
- Foram dados vários motivos que esclareciam suas posturas, entre eles: “porque não fica gritando com a gente”; “dá trabalhos legais”; “passam trabalhos divertidos”.

Quadro 7 – Gostam de professor “bravo” ou de professor que “dá trabalhos legais”?

<i>Pergunta</i>	<i>Nome</i> <i>Obs.: estavam presentes</i> <i>aproximadamente 28 alunos</i>	<i>c) Por quê?</i>
a) Gostam de professor que dá trabalhos legais?	1) M. C. V. 2) A. B. 3) J. M. 4) I. 5) L. 6) M. Cl. 7) T. 8) V. 9) G. 10) J. S. 11) E. 12) A. C. 13) L. M. 14) B. 15) M. 16) J. 17) 3 respostas sem identificação	a) Porque não fica gritando com a gente. b) Pois dá trabalhos legais. c) Pois os legais passam trabalhos divertidos! [sic]. d) Porque eles não gritam. e) Porque ele dá trabalho que a gente não conhece e escuta histórias [sic]. f) Mais calmo.
b) Gostam de professor “bravo”?	1) L.	Nenhuma resposta

7. Termos utilizados pelos próprios alunos e aplicados pelo pesquisador na enquête apresentada.

Surgiram, nessas respostas, expressões que apontam indícios da necessidade de que, na relação aluno/professor, exista carinho, respeito mútuo, a não utilização de violência por ambas as partes, bem como que as aulas sejam criativas; acusaram, também, a necessidade de comprometimento do professor com o aluno e que esses elementos atuariam como promotores da organização e da sustentação de uma aula saudável.

Esse fenômeno deve estar relacionado a inúmeros fatores, que poderiam vir a ser investigados em estudos posteriores, a partir de diferentes critérios, como: a autoridade na escola e na sociedade; má compreensão do significado de liberdade, que acaba virando falta de limites; mau hábito; violência social e familiar; saúde social e individual, entre outros. Entende-se que, devido aos objetivos do presente texto, não cabe desenvolver tais temáticas.

Acredita-se importante informar que a escola, por meio da direção, dos coordenadores e professores, busca desenvolver ambientes e gerir programas que tratem e discutam tais fenômenos. Nesse sentido, observaram-se dois eventos que evidenciam atitudes de auto-organização.⁸ O primeiro foi a realização da Feira de Ciências, montada em conjunto com professores e alunos de várias salas, e, o segundo, a preparação das Olimpíadas esportivas, coordenadas e produzidas pelos próprios alunos, de diferentes salas e anos escolares.

Em condições diferentes, mas pertinentes, foi possível registrar situações que apresentaram a mesma evidência. Observou-se que em horários de intervalos ou de aula vaga, sem o professor – durante interações de jogos e brincadeiras em que são solicitados limites implícitos em sua realização ou em suas regras –, os alunos da sala pesquisada se mobilizavam no pátio e se organizavam em diversas atividades livres, como: futebol, vôlei, queimada, entre outras, ou ainda realizavam o dever – tarefa – de alguma disciplina.

8. Ver Morin (2011a, p.29-33), capítulo 2, subtítulo “A auto-organização”.

Desse modo, pois, em relação ao conjunto de ações solicitado para a continuidade da pesquisa, seguiu-se buscando formas de aproximação com a realidade dos alunos, por meio de estratégias que serão descritas nos próximos pontos.

Convivência com o meio: ações para a autonomia

A seguir, propõe-se verificar a existência ou não de situações que indiquem a presença de autonomia nas ações e propostas dos alunos pesquisados, assim como a possibilidade de trabalhar atividades que despertem neles questões relacionadas a essa natureza.

Assim como nas brincadeiras e jogos descritos anteriormente, pode-se observar a presença desses domínios nas atividades do grupo, que ocorreram da seguinte maneira durante algumas das sessões.

Durante uma dinâmica em grupos, realizada em sala de aula, algumas crianças iniciaram, espontaneamente, um jogo conhecido como “a dança das cadeiras”. Apesar de não ser exatamente aquilo que o pesquisador havia proposto, serviu-lhe como oportunidade para registrar atitudes espontâneas e a realização de um jogo musical que envolve presteza, atenção, orientação espacial e rítmica, audição focada, entre outros elementos.

Os alunos colocaram em círculo algumas cadeiras, sempre em número inferior ao dos jogadores, com o encosto voltado para o centro, tocando-se, enquanto os assentos voltavam-se para fora do círculo. Enquanto um dos participantes, isolado, realizava um ritmo com as mãos e a voz, os outros dançavam – circulavam – ao redor das cadeiras. Quando o ritmista parava subitamente de realizar o ritmo e o som, todos deviam tentar se sentar nas cadeiras, permanecendo em pé aqueles que não encontrassem uma cadeira vazia. Recorda-se que as pessoas eram em número maior do que as cadeiras disponíveis, assim como, somente poderia se sentar um jogador por cadeira. Antes que o ritmista retomasse seus comandos, aqueles que não conseguiram se sentar saíam do jogo e tinham de esperar o jogo recomeçar, para também retornar. Aqueles que per-

maneceram voltavam a dançar, ao se reiniciarem os comandos do ritmista.

Notou-se que houve aparente mudança de comportamento dos alunos durante a realização do jogo. Surgiu uma competição interativa, diferente daquelas em que os enfrentamentos continham violência e agressividade. As disputas continuavam, mas o jogo dava direcionamento a essas disputas. Percebeu-se criatividade em seus movimentos, mostras de envolvimento dos participantes, atitudes e ações corporais que indicavam estado de alerta e demonstravam, aparentemente, suas habilidades rítmicas e de escuta, inerentes às necessidades do jogo. Detectaram-se expressões de alegria, prazer e diversão e, principalmente, de respeito mútuo, diferente das atitudes muitas vezes apresentadas em sala de aula. Observou-se, por meio de suas reações, um envolvimento grande, que apontava para a provável análise de que, para os alunos, não havia uma finalidade última no jogar, a não ser o próprio jogar.

Outras situações registradas deram indícios da presença de redes de conversações e autonomia no grupo de alunos. Ilustram-se tais argumentações a partir de observação realizada no pátio, em atividades livres, durante uma aula que havia sido cancelada. Além de essa circunstância permitir o seu registro, constituiu-se, também, em uma situação facilitadora da aproximação do pesquisador com os alunos, gerando condições de integração e comunicação.

Os alunos estavam separados em grupos espontâneos, por série ou amizade e realizavam diferentes jogos, desde os mais comuns, como futebol ou correr um atrás do outro, até algum jogo elaborado, como uma grande roda formada entre meninos e meninas – somente da sala da pesquisa – na qual se jogava com uma bola pesada, que devia ser lançada de um para outro e não se podia deixar cair; quem a deixasse cair sofreria algum tipo de penalidade, por exemplo, sair da roda, ir para trás da roda. Era uma espécie de mistura de queimada e vôlei.

Dois garotos confeccionavam aviões de dobradura de papel, lançando-os ao ar e correndo atrás, inventando, assim, suas próprias brincadeiras.

Algumas meninas – que pertenciam à sala observada na pesquisa – estavam reunidas em pequenos grupos e aproveitavam o horário livre para fazer um trabalho de Artes, que seria entregue a seu professor. Passavam todo o tempo entretidas e desfrutavam daquilo que faziam, não somente como um trabalho obrigatório, mas como algo que lhes despertava interesse, em um ambiente lúdico, com indícios de sociabilidade.

Alunos de diferentes séries estavam juntos no mesmo horário no pátio, mas não se misturavam; esse comportamento foi explicado ao pesquisador, afirmando-se que, às vezes, algumas séries se relacionam entre si para atividades comuns, como jogar queimada ou futebol.

A maior parte dos alunos demonstrou, ao menos, mediana habilidade para os jogos em geral, habilidades essas que, por contraposição, deram indícios de que as dificuldades de realização dos jogos musicais apresentados nas primeiras sessões poderiam estar relacionadas com o seu desconhecimento por parte dos alunos, indicando uma possível inexistência de atividades semelhantes em momentos anteriores das vidas dessas crianças, hipótese esta levantada nesse momento e corroborada em parte pelos questionários realizados com o grupo e descritos anteriormente. Observaram-se expressões de motivação, interesse, alegria e prazer na realização das práticas registradas.

Em busca dos tesouros – música e ser humano

[...] saindo de um estágio de recusa.⁹

Prof^a Maria Rosa de Sousa Pereira

Nesse momento do trabalho de campo, diante dos resultados promissores de algumas propostas e estímulos, propuseram-se no-

9. Frase citada na *Revista Direcional Escola* (2010), ao tratar da inclusão na escola: “É quando o aluno começa a produzir, fazer atividades e a agir, saindo de um estágio de recusa”.

vas ações pedagógico-musicais direcionadas a desenvolver e reforçar as atividades apreendidas, sensibilizar e preparar outras necessidades musicais. Como se notou uma predisposição para sair do estado de negação em direção à aceitação do jogo e da brincadeira, dispuseram-se novos encaminhamentos.

Alguns desses encaminhamentos partiram da própria escola. Em conversa com o coordenador, este solicitou que o pesquisador assumisse as aulas de Arte, em razão de o professor dessa matéria não poder ministrá-las. Reforçou que, para o grupo, isso poderia ser interessante, pois, no seu entender, havia crescido o respeito dos alunos pelo pesquisador, sobretudo nesse momento em que o conheciam melhor, e devido ao fato de, ao longo da pesquisa, ter-se construído uma relação de cumplicidade e envolvimento entre eles.

Assim, com essas novas disposições, no decorrer da penúltima sessão foi proposto ao grupo de alunos, em sala de aula, que se realizasse novamente o jogo musical Ua tatá (Exemplo 3), também conhecido como Guli Guli (Exemplo 4), que integra melodia, ritmo e gestual (movimentos de mãos e braços).

Seu aprendizado havia começado na sessão anterior a partir da audição do CD e das primeiras tentativas do grupo para realizar os movimentos, o texto e a melodia. Muitos não gostaram e não se entusiasmaram muito no primeiro contato, colocando-se em postura não participativa, como em outras ocasiões.

Exemplo 3 – Fonte: Ua tatá e Aram sam sam. In: Tadeu, [200?]. Domínio público, transmitido por José Alfredo Debortoli, Belo Horizonte, MG.

Ua tatá e Aram sam sam

<i>Ua tatá ua tatá</i>	<i>Aram sam sam</i>	<i>Aravi aravi</i>
<i>Guli guli guli guli</i>	<i>Aram sam sam</i>	<i>Guli guli guli guli</i>
<i>Ua tatá (3 vezes)</i>	<i>Guli guli guli guli</i>	<i>Guli guli aram sam sam</i>
<i>Auê auê</i>	<i>Guli guli aram sam sam</i>	
<i>Guli guli guli guli</i>		
<i>Ua tatá (2 vezes)</i>		

Todos em roda cantam, fazendo os seguintes movimentos: na parte da letra que diz “Ua tatá, ua tatá”, cada um bate as mãos nas próprias pernas, na hora do “Guli guli guli guli”, coloca-se a mão direita em cima da cabeça e a mão esquerda embaixo do queixo, estalando os dedos. Na hora do “Auê Auê”, todos os brincantes erguem os braços balançando para os lados. Toda vez que a música voltar para o “Guli” e o “Ua tatá”, todos repetem os mesmos movimentos que foram feitos no início da brincadeira. Quando recomençar a música, no “Ua tatá”, em vez de bater nas próprias pernas, bate-se as mãos nas pernas do colega da direita e faz-se o “guli, guli” no colega da esquerda. Ao repetir a música muda-se de lado, isto é, o “Ua tatá” nas pernas do colega da esquerda e o “Guli guli”, no colega da direita. O desafio é fazer seguidamente a brincadeira, alternando os movimentos, fazendo-os o mais rápido possível junto com a música.

Brinca-se o “Aram sam sam” do mesmo modo que o “Ua tatá”.

Exemplo 4 – Fonte: Kater, [199?], p.31-2.

Guli guli

Os participantes dispostos em pé e em círculo realizam essa brincadeira de mão (cuja música é uma variante da canção israelita “Aram sam”), que integra voz e gestos:

a) Repetir 2 vezes

<i>Texto</i>	<i>Movimentos</i>
<i>A á ta ta</i>	batendo as duas mãos nas coxas (nos dois últimos sons)
<i>A á ta ta</i>	batendo as duas mãos nas coxas (nos dois últimos sons)
<i>Guli guli guli guli</i>	emoldurando o rosto (mão esquerda sobre a cabeça e mão direita abaixo do queixo)
<i>á tá tá</i>	batendo as duas mãos nas coxas (nos dois últimos sons)

b) Repetir 2 vezes

<i>Texto</i>	<i>Movimentos</i>
<i>Auê ê auê ê</i>	balançando lateralmente os braços no alto, com as mãos espalmadas (começa pelo lado direito,
<i>Guli guli guli guli</i>	emoldurando o rosto (mão esquerda sobre a cabeça e mão direita abaixo do queixo)
<i>á tá tá</i>	batendo as duas mãos nas coxas (nos dois últimos sons)

Esta brincadeira, ao ser repetida (a + b), pode ser realizada em três momentos distintos, mas encadeados (sempre com os participantes em pé e em círculo):

1ª momento: Cada participante do grupo realiza o exercício no próprio corpo (série completa, partes: a e b).

2ª momento: Realizam o exercício, porém batendo (tá tá) nas coxas do colega da direita.

3ª momento: Realizam o exercício batendo (tá tá) nas coxas do colega da direita e fazendo guli guli no rosto do colega da esquerda.

Obs. 1: Fazer só o primeiro momento, depois só o segundo, depois só o terceiro, após então, fazer os três momentos, um em seguida ao outro.

Obs. 2: Pode-se variar a posição das mãos durante o guli guli, bem como a direção do movimento, isto é, iniciando-se o exercício pelo lado esquerdo, a mão direita estará sobre a cabeça e a esquerda sob o queixo.

Objetivos: Espontaneidade; desinibição; coordenação motora; prontidão; atenção; musicalidade.



Partitura editada pelo autor.

Nessa nova sessão, entretanto, o grupo todo participou e a professora de Educação Física, presente, estava bastante entusiasmada, pelo que podia observar: as exigências físicas, motoras, de atenção e motivacional que ali se trabalhava, e como estavam sendo desenvolvidos dentro dos parâmetros de habilidades dos alunos.

Em certo momento, alguns alunos do fundo da sala se levantaram e começaram a fazer a brincadeira em pé. A princípio, a pro-

fessora insistiu, de maneira enérgica, para que eles se sentassem, mas o pesquisador argumentou que não haveria problema que ficassem em pé, pois, de certa forma, eles estavam criando uma coreografia complementar ao jogo, que permite essa possibilidade. Apesar de parecer desordem, as crianças estavam envolvidas com o jogo, criativamente. A professora concordou e a atividade continuou. Houve um envolvimento geral; cada um a realizava de acordo com suas próprias habilidades individuais, e quanto mais desafios eram colocados, mais ativos e entretidos eles ficavam, pois o jogo permite a inclusão de maiores dificuldades como movimentos diferentes, ou velocidade de execução.

Observou-se a presença de vários elementos inerentes aos jogos e brincadeiras musicais: a atenção e a concentração duraram um período maior nessa sessão e não ocorreram conversas paralelas. A classe toda participou e notava-se um ambiente alegre, com atitudes participativas e descontraídas. Foi uma sessão na qual, mais fluida e amplamente, se realizou uma proposta de atividade.

No último encontro se notava certo desconforto com o encerramento do trabalho. Alguns fatos se impunham: os alunos ficariam novamente sem professor de Artes, e isso nitidamente os incomodava; já se havia construído uma relação inicial, que não se romperia necessariamente, contudo, o pesquisador não voltaria com suas atividades, que seriam descontinuadas. Tratou-se de lhes explicar que os encontros com o pesquisador necessitavam terminar, e que a escola já estava aguardando um novo professor de Artes.

Muitos alunos demonstraram seu descontentamento dizendo que não queriam que terminassem as sessões, ou afirmando que gostariam que continuassem. Outros se expressaram de forma mais rebelde, não querendo realizar uma despedida muito prolongada, o que se entendeu como uma maneira de cortarem rapidamente as relações, o que pode vir a indicar a existência de possíveis laços de afetividade construídos. Nessa sessão, escutaram-se músicas preparadas pelo professor e se realizaram alguns jogos solicitados por eles.

Alguns meses depois, próximo ao final do período escolar, realizou-se uma visita à escola para observar mais uma vez os alunos da sala pesquisada e se despedir. Alguns deles estavam no pátio, em atividades livres, jogo de bola, pebolim, praticamente sem aula. Vários estavam preparando materiais e atividades para serem apresentados no festival de fim de ano, que ocorreu posteriormente à visita.

Ocorreram conversas informais, sobre questões cotidianas da escola: suas notas, suas faltas, os companheiros que já não estavam mais na escola. Uma das meninas, com aproximadamente dez anos, falou sobre as músicas e brincadeiras e comentou que ela e seus amigos já se achavam grandes para isso. Alguns perguntaram por que as aulas não tiveram continuidade, afirmando que eles gostavam, sim, das sessões. Relembrou-se que o pesquisador não era o professor de Artes, e que o prazo da pesquisa havia acabado.

Posterior ao período de observação do trabalho de campo, procurou-se o representante administrativo e o docente com a finalidade de obter retornos e reflexos da pesquisa em seus ambientes. Não foi possível encontrar os professores para um fechamento e avaliação junto a eles, pois no primeiro momento estavam em Conselho ou, alguns, já não estavam mais na escola, inviabilizando seu contato.

Em conversa com o coordenador Francisco Cardoso (2012), que acompanhou a investigação, soube-se que a escola estava administrativamente diferente, com a mudança da direção e coordenação – próximos ao processo do trabalho. Pôde-se compreender, entretanto, que não se modificaram os fundamentos direcionadores do projeto político-pedagógico da escola, apesar das reorganizações estruturais.

Com base nessa entrevista, pôde-se confirmar que as observações e proposições apontadas no presente texto ganham força e coerência ao dialogar com essa proposta político-pedagógica. Como exemplo, recordam-se as inquietações feitas a respeito da problemática da inclusão efetiva do aluno ou, ainda, sobre a forma como é encarada e enfrentada a questão da desorganização destes, apresen-

tada anteriormente e que, segundo o entrevistado, depende muito da postura e proposta de cada professor e das necessidades que cada matéria apresenta.

O professor Cardoso (*idem*) afirma que “os professores são alertados de que têm que assumir aulas com alunos de inclusão, assim podem decidir se querem ou não”, pois acredita que esse professor deve ter “resolvido as questões do preparo dos conteúdos básicos da matéria, em sua formação de professor, de tal modo que possa se preocupar em resolver as situações de sociabilidade que existem na sala de aula”.

O coordenador esclarece, ainda, que o projeto político-pedagógico contempla, entre as funções da escola:

[realizar] os conteúdos da educação básica, não deixar de lado a parte de assistencialismo [alimentação, inclusão dos alunos, orientação de especialistas, entre outros], e preparar o aluno para a vida profissional e universitária, possibilitando, desse modo, a mudança de sua condição originária, [familiar e social]. (*Ibidem*)

Por condição originária é possível se entender, de acordo com suas afirmações, que muitos alunos que estudam na escola são oriundos de famílias de baixa renda, ou então de grupos familiares desintegrados, ou vivem em situações de risco, de violência familiar, alguns sob tutela do Estado, outros em processo de reintegração familiar, com requisição de tutelas realizadas por irmãos ou, ainda, outras situações mais graves (*ibidem*).

As mudanças aludidas significam que, em muitos casos, os pais não tiveram acesso à educação, ou somente a seus níveis básicos, situação apontada nos questionários apresentados neste estudo, sendo a escola, portanto, uma das poucas possibilidades de acesso a uma ascensão econômica e social.

Posterior a essa conversa com o coordenador, realizou-se um contato com os alunos no ano seguinte, no dia 9 de maio de 2012, pois grande número destes, que participaram da pesquisa, continuava estudando na mesma sala, agora na sexta série (sétimo ano).

O professor de Artes, por sua vez, cedeu parte da aula, permitindo, assim, um encontro no qual foi solicitado às crianças que respondessem a um último questionário. Neste constavam quatro perguntas que estavam dirigidas à avaliação do processo e manifestação de suas impressões a respeito do desenvolvimento das atividades.

Em resposta a esse último questionário obteve-se, resumidamente, o seguinte quadro:

Avaliação realizada pelos alunos – participação na pesquisa

1. Você gostou de ter participado da pesquisa com o professor Paulo? O que você achou?

- 10 gostaram, acharam *legal, muito interessante, divertido*;
- 2 gostaram, mas *acharam que teriam gostado mais, se fosse mais à nosso nível (nossa idade) ou porque ele cantava música de criança*;
- 6 gostaram *pouco ou mais ou menos, e o motivo era que as músicas eram muito infantis*;
- 4 *não gostaram*, porém somente uma deu motivo: *as coisas eram muito de criança*.

2. Do que você mais gostou? Por quê?

- 11 responderam que gostaram dos *fantoches* (histórias contadas com bonecos) e *histórias contadas* – que geralmente eram musicadas;
- 6 crianças responderam que gostaram *dos jogos e brincadeiras*;
- 4 responderam que gostaram *das músicas*;
- 1 respondeu que gostou *de ir para a sala de espelho* (multiuso);
- 1 respondeu *não para tudo*;
- 1 respondeu que *não gostou de nada*.

3. Do que você não gostou? Por quê?

- 1 respondeu: *Eu não gostei que durou pouco tempo*;

- 7 que não gostaram da música por considerá-las infantis;
- 3 que não gostaram da música por considerá-las chatas ou porque não era legal;
- 2 simplesmente responderam que não gostaram da música, sem explicar;
- 1 que não gostou das brincadeiras por considerá-las infantis;
- 1 que não gostou da bagunça;
- 1 que não gostou da brincadeira do monjolo;
- 3 responderam simplesmente não, não lembro, não gostei de quase nada;
- 1 sem resposta.

4. Você lembra algum jogo ou alguma brincadeira que aprendeu? E você continua jogando ou brincando esse jogo?

- As respostas das 10 crianças que se lembraram foram: *O tatu tal a toca,*¹⁰ *O teatrinho de fantoches, e os instrumentos musicais./ Só lembro do fantoche./ Sim./ Eu lembro do jogo que ele deu que a gente fez uma roda e cada um teve que inventar uma parte da história que ele começou a contar./ Só lembro dos fantoche./ Me lembro quando o professor contou a história do Saci./ Eu lembro mais ou menos./ Eu lembro quando o professor pedia pra nós fazermos uma roda e brincarmos de ciranda, cantando. Também lembro das canções que ele ocultava (? [sic] será: escutava?) e os teatros que muitos não ligavam./ Da musica [sic] de quando você foi visitar sua tia em Marrocos As musicas [sic].*
- As respostas das 10 crianças que não se lembraram foram: *Não. Nós não aprendemos nenhum jogo./ As respostas de 4 crianças foram: Não./ 2 responderam Não me lembro./ Não lembro de nada./ Não lembro de nenhum jogo ou brincadeira./ Não eu não lembro de nem um jogo.*
- 1 ficou sem resposta.

10 Trava-língua da tradição oral brasileira, modificado e musicado pelo pesquisador: *Tatu tauá toca tuete tai, tem tanto tatu na toca, na toca não tem tatuí.*

Quadro 8 – Avaliação realizada pelos alunos – participação na pesquisa

Nomes/ Perguntas	1) <i>Você gostou de ter participado da pesquisa com o professor Paulo? O que você achou?</i>	2) <i>Do que você mais gostou? Por quê?</i>	3) <i>Do que você não gostou? Por quê?</i>	4) <i>Você lembra de algum jogo ou alguma brincadeira que aprendeu?</i>	cont. 4) <i>E você continua jogando ou brincando esse jogo?</i>
1) A.	Sim. Muito interessante.	Das histórias musicais, porque as histórias era muito interessante [sic].	s/r	O tatu tal a toca [sic], O teatinho de fantoche e os instrumentos musicais.	s/r
2) A. B.	Não. Achei porque as coisas era muito de criança!! [sic].	Da peça; porque foi a coisa mais legal que ele fez!!	De quase nada!	Só lembro do fantoche.	Não.
3) A. C.	Sim gostei muito, achei muito legal as músicas os jogos tudo [sic].	Eu gostei dos jogos e mais das músicas, porque são muito divertidas.	Um da música da toca, porque são muito infantis [sic].	Sim.	de veis inquando eu jogo [sic].
4) B. A.	Não lembro direito. Mas pelo o que eu lembro não gostei.	Eu gostei do <i>show</i> com os fantoches.	Não gostei muito porque as músicas que ele tocava eram muito de criança pequena.	Não. Nós não aprendemos nenhum jogo.	s/r
5) B.	Achei legal.	Das histórias.	Não lembro.	Não.	s/r
6) E.	Não.	Não.	Não.	s/r	s/r

(continua)

(continuação)

Nomes/ Perguntas	1) Você gostou de ter participado da pesquisa com o professor Paulo? O que você achou?	2) Do que você mais gostou? Por quê?	3) Do que você não gostou? Por quê?	4) Você lembra de algum jogo ou alguma brincadeira que aprendeu?	cont. 4) E você continua jogando ou brincando esse jogo?
7) G.	Sim./legal.	As brincadeira porque é divertido [sic].	Das músicas.	Não me lembro.	s/r
8) I.	Mais ou menos, eu acho que o professor não conseguia controlar direito a turma.	Quando ele trazia o violão e quando tinha brincadeira e musica [sic].	Não gostei de algumas brincadeiras porque eram muito infantil, tinha que ser alguma coisas para nossa idade.	Não lembro de nada.	mas se lembrasse brincaria sim se fosse algo legal [sic].
9) J.	Sim. Eu achei bem legal e divertido.	Eu gostei das músicas que ele ensinou pra gente, gostei da brincadeiras que ele deu e também quando ele fez a brincadeira de fazer uma roda e inventar uma história. Porque isso estimulou nossa criatividade [sic].	Eu não gostei que durou pouco tempo.	Eu lembro do jogo que ele deu que a gente fez uma roda e cada um teve que inventar uma parte da história que ele começou a contar.*	Eu não fiz mais essa brincadeira.
10) J. L.	Sim. Muito legal.	De ir para a sala de espelho (sala multiuso).	Das músicas [sic].	Não.	s/r
11) J. V.	Mais ou menos, as crianças falando, as músicas de criança pequena. Não gostei muito.	Da peça de fantoche porque achei engraçado [sic].	Da bagunça e algumas músicas.	Não lembro de nenhum jogo ou brincadeira.	s/r

(continua)

(continuação)

Nomes/ Perguntas	1) Você gostou de ter participado da pesquisa com o professor Paulo? O que você achou?	2) Do que você mais gostou? Por quê?	3) Do que você não gostou? Por quê?	4) Você lembra de algum jogo ou alguma brincadeira que aprendeu?	cont. 4) E você continua jogando ou brincando esse jogo?
12) J.	Não lembro muito, mas das coisas que lembro não gostei.	Não gostei de nada.	Não gostei, pois as músicas eram muito de crianças, tipo sapo cururu.	Só lembro dos fantoches.	e não faço isso.
13) L.	Sim, que era legal.	De algumas brincadeiras pois eram divertidas.	De algumas músicas por que eram muito infantis.	Não me lembro.	s/r
14) L.	Sim, achei legal.	De algumas músicas e jogos, por quê eram bem divertidas [sic].	De algumas músicas, pois eram para crianças.	Não.	Não.
15) L.	Eu gostei um pouco, porque ele cantava música de criança pequena mais tirando isso eu gostei [sic].	Eu gostei dos jogos porque é legal.	Eu não gostei das músicas era xata [sic].	Não eu não lembro de nem um jogo.	s/r
16) M.	Sim, legal.	Dos trabalhos, das histórias.	De algumas músicas porque era chata.	Me lembro quando o professor contou a história do Saci.	s/r
17) M.	Eu gostei mais ou menos. Porque as músicas era muito de criança, mas eu não lembro direito.	Eu gostei mais da peça feita com fantoche. Porque foi legal.	Eu não gostei das músicas Porque era muito de crianças pequenas.	Eu lembro mais ou menos.	Eu não continuo brincando, não costumeo.

(continua)

(continuação)

Nomes/ Perguntas	1) <i>Você gostou de ter participado da pesquisa com o professor Paulo? O que você achou?</i>	2) <i>Do que você mais gostou? Por quê?</i>	3) <i>Do que você não gostou? Por quê?</i>	4) <i>Você lembra de algum jogo ou alguma brincadeira que aprendeu?</i>	cont. 4) <i>E você continua jogando ou brincando esse jogo?</i>
18) M. C.	Não muito, porque teve muitas musicinhas infantis.	Da peça de fantoche...	Das músicas que era muito de criança.	Não.	s/r
19) T.	Eu gostei, mas eu teria gostado mais, se fosse mais à nosso nível (nossa idade).	Eu gostava quando ele levava o violão e cantava para nós.	Eu acho que não gostava muito das músicas, como disse, não era muito do nosso nível.	Eu lembro quando o professor pedia pra nós fazermos uma roda e brincarmos de ciranda, cantando. Também lembro das canções que ele ocultava (?) [sic] será escutava?) e os teatros que muitos não ligavam.	Mas não pratico nenhum nem um jogo [sic].
20) V. A.	Mais ou menos, as músicas eram muito infantis.	O teatro de fantoches. Por que é uma história duma forma que eu nunca vi.	Da brincadeira do monjolo. Porque?... [sic].	Da música de quando você foi visitar sua tia em Marrocos.	Mais ou menos.
21) W.	Sim, legal.	A história do Saci.	De au gunas músicas, Porque não era legal [sic].	As músicas.	é eu não com tinuo jogando ... [sic]

* Jogo realizado em grande roda, no qual alguém inicia uma história e os outros participantes devem improvisar a continuação desta.

Foi possível observar, nas respostas ao questionário, que a maioria gostou de participar das atividades, ainda que alguns tivessem ressalvas que se relacionavam diretamente às respostas da questão 3. Estas estavam direcionadas, principalmente, a alguns jogos, brincadeiras ou músicas, considerados por eles como infantis ou não apropriados para sua idade. Entretanto, gostaram muito das ações realizadas por meio de conteúdos transversais, como as contações de histórias que se utilizaram de recursos como fantoches, nos quais estavam incluídos, também, os jogos e as músicas da tradição.

Identificou-se uma incoerência nas respostas, pois as músicas e brincadeiras consideradas pelas crianças como infantis eram semelhantes em conteúdo e forma àquelas utilizadas durante as contações de histórias e tanto umas como outras estavam dentro da classificação etária apropriada e recomendada para elas.

As respostas da quarta questão indicaram alguns pontos significativos, pois metade das crianças descreveu que se lembrava de uma ou mais atividades realizadas, o que levanta a possibilidade de que estas tenham sido significantes para elas, marcando, ainda que levemente, suas personalidades, ficando registradas em suas memórias. A outra metade não se lembrava, ou dizia que não havia aprendido.

Essas respostas permitem um questionamento: será que as crianças realmente não se recordam, não foram impressionadas, verdadeiramente? Pois, se assim fosse, como poderiam haver respondido às questões anteriores, com afirmações tão pontuais como aquelas que dizem que as canções eram de criancinhas, ou ainda que gostaram dos fantoches, ou como aquela que diz que não gostou da brincadeira do monjolo, onde cita o nome da brincadeira?

Ou seja, essa observação nos indica que o fato de dizerem “não gostamos” pode estar relacionado a diversas questões, como: desconhecimento; má adaptação para a idade; preferência por gostos artísticos veiculados pela mídia; falta de contato com essas atividades na comunidade ou na família, como vem sendo dito no presente texto, o que não significa que não tenham sido impressionadas, ou afetadas, por elas. Nesse sentido, também é bastante

marcante a resposta de uma das crianças: “*Eu não gostei que durou pouco tempo*”.

Desse modo, após tais observações, entende-se que o constatado aporta novos materiais e evidências que apoiam diretamente os enunciados e propósitos deste estudo, vindo reforçar, empiricamente, as fundamentações teóricas apresentadas por meio dos autores que embasam os pensamentos neles apresentados.

Finalizando, avalia-se que se descreveram pontos relevantes, registrados durante o desenvolvimento da pesquisa empírica. Deu-se a conhecer, e foram aprofundadas, situações que envolveram os jogos e brincadeiras musicais imbricados com a ação da educação musical sem, contudo perder o fio que alinhava essas ações à reflexão de uma prática social.

Tratou-se, igualmente, de se ordenar esse conjunto de informações de modo que possa ser analisado, no próximo capítulo, a partir de critérios relacionados aos pensamentos que servem de fundamento ao presente estudo. Nele, propõe-se que sejam verificadas e avaliadas as redes de interações e interferências que se desenvolveram com o grupo de alunos, da turma observada, e como interagiram seus protagonistas diante das relações de complexidade, em um ambiente avaliado de modo sistêmico.

3

EDUCAÇÃO MUSICAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO *DEPENDÊNCIA, INACABAMENTO,¹ INCERTEZA, TRANSFORMAÇÃO AUTONOMIA E ÉTICA*

O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão.

J. Guimarães Rosa, *Grande sertão: veredas*, 2001

Construindo uma canoa – lançando-se ao mar

Neste capítulo, propõe-se elaborar o material registrado e apresentado a partir da observação de campo, analisá-lo e discutí-lo dos pontos de vista da Educação Musical, em particular, da Educação geral e dos Estudos Sociais. Embasou-se no pensamento segundo o qual o ensino e a aprendizagem da Música não se dão de forma linear, mas ocorrem no interior de uma rede de conversações – cultura –, de modo que, ao se organizar uma proposta, deve-se considerar todo o contexto que será afetado, também, em outras

1. Paulo Freire (1996, p.50) utiliza a nomenclatura “inacabamento”.

áreas, direta ou indiretamente. Deve-se levar em conta o indivíduo e seu meio, e como ambos se interferem mutuamente.

Propôs-se responder à pergunta: qual é a Educação Musical, em âmbito estrito, e qual é a educação em âmbito geral que se quer desenvolver, e para quê? Entende-se que seja uma pergunta aberta, mas importante para uma pesquisa de cunho teórico-prático como esta.

Verificaram-se critérios que congregam, no âmbito humano, o ensino e a aprendizagem da música às visões da dependência com o meio, o inacabamento, a incerteza, as possibilidades de transformação, além da autonomia, autoconhecimento e conhecimento do outro.

Este texto fundamenta-se em autores que sugerem a necessidade de se propiciar relações humanas organizadas em forma de rede de comunicações, apoiadas na preocupação com o outro, o que constitui, por sua vez, um caminho que se necessita trilhar auxiliado pela preocupação ética.

Teorias: sistêmica e da complexidade – algumas considerações

Trabalhou-se com diversos conceitos, os quais, acredita-se, necessitam ser apresentados por serem recorrentes na discussão de diversas situações acontecidas durante o trabalho de campo. Estão relacionados, principalmente, à teoria da complexidade, proposta por Morin (2011a; 2011b), no que se refere à sua aplicação na Educação, e ao pensamento sistêmico desenvolvido por Maturana (1998), Maturana & Varela (2001) e Maturana & Verden-Zöller (2004).

Esclarece-se que o pensamento sistêmico aparece nas pesquisas dos autores aqui apresentados, assim como nas de uma vasta linhagem de cientistas de diversas áreas, entre as quais se sobressaem a Física e a Biologia, mas que têm sido cada vez mais encontradas em outros setores. Basicamente, as teorias sistêmicas entendem que

todas as coisas estão interligadas e operam em redes, como sistemas complexos.

Vários termos desenvolvidos por Maturana se encontram resumidos no glossário do livro *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano desde el patriarcado a la democracia*,² realizado em conjunto com Gerda Verden-Zöller.

Maturana & Verden-Zöller (2004) entendem que a “nossa condição humana ocorre no modo como nos relacionamos uns com os outros e com o mundo que configuramos enquanto vivemos”. Dessa maneira, “[...] efetivamos nosso ser biológico no processo de existir como seres humanos ao viver imersos no conversar”.

O termo “conversar”, para Maturana (1998), Maturana & Varela (2001) e Maturana & Verden-Zöller (2004), ganha compreensão como o resultado do entrelaçamento do “linguajar”³ e do emocionar, no qual acontecem todas as atividades humanas. Existimos “no conversar” e tudo o que fazemos como seres humanos se dá em conversações e redes de conversações, que são as culturas. Emoções são domínios de ações, tipos de comportamento.

Em Maturana (1998), aparece em nota da edição que, “linguajar” é utilizado pelo autor em lugar de “linguagem”, reconceituando essa noção, “ênfatizando seu caráter de atividade, de comportamento, e evitando assim a associação com uma ‘faculdade’ própria da espécie, como tradicionalmente se faz”.

A teoria da complexidade é apresentada aqui assim como a entende Morin (2011a; 2011b):

Vivemos sob o império dos princípios de *disjunção*, de *redução* e de *abstração* cujo conjunto constitui [o que Morin chama] de o “paradigma de simplificação”, porém, [...] o pensamento complexo aspira ao conhecimento multidimensional. Mas ele sabe desde o

-
2. Para o presente estudo, utilizou-se a publicação em português: *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia* (2004).
 3. O termo foi encontrado com duas ortografias: em Maturana & Verden-Zöller (2004) está escrito “linguajar”, porém, em Maturana (1998), “linguajear”.

começo que o conhecimento completo é impossível: um dos axiomas da complexidade é a impossibilidade, mesmo em teoria, de uma onisciência. [...] O pensamento complexo também é animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor, e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento.

[...]

O que é a complexidade? A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextrincável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza [...]. (Morin, 2011a, p.6-13)

Segundo seu entendimento de complexidade, esta trabalha com sistemas abertos e, quanto a esse aspecto, está de acordo com o pensamento sistêmico, que é também complexo e defende que todas as coisas estão organizadas em redes sistêmicas. Para o autor,

Um sistema fechado, como uma pedra, uma mesa, está em estado de equilíbrio, ou seja, as trocas de matéria/energia com o exterior são nulas. Por outro lado, um organismo, não (está) absolutamente ligado a tal equilíbrio; ao contrário, há desequilíbrio no fluxo energético que os alimenta, e sem esse fluxo, haveria desordem organizacional levando rapidamente ao definhamento. (Morin, 2011a)

Ou seja, o “desequilíbrio alimentador” gera fluxo que, por sua vez, gera renovação, a qual “permite ao sistema manter-se em aparente equilíbrio” sendo essa situação “paradoxal: as estruturas per-

manecem as mesmas, ainda que os constituintes sejam mutantes”, por exemplo,

nossos organismos, onde nossas moléculas e nossas células renovam-se sem cessar, enquanto o conjunto permanece aparentemente estável e estacionário. [...] Por um lado, o sistema deve se fechar ao mundo exterior a fim de manter suas estruturas e seu meio interior que, não fosse isso, se desintegraria. Mas, é a abertura que permite este fechamento. (Idem, p.21)

No âmbito da informação/organização, o que propõe é que a “mutação [...] foi assimilada a um ‘ruído’ perturbando a reprodução de uma mensagem, e [provocando] um ‘erro’ (ao menos em relação à mensagem original) na constituição da nova mensagem, [...] semelhante ao que ocorre em uma mutação genética” (ibidem, p.25).

Esclarecendo a ideia de ordem/desordem/organização (ibidem, p.63), entende possível

dizer que é se desintegrando que o mundo se organiza. Eis uma ideia tipicamente complexa. Em que sentido? No sentido em que devemos unir duas noções que, logicamente, parecem se excluir: ordem e desordem.

A complexidade da relação ordem/desordem/organização surge, pois, quando se constata empiricamente que fenômenos desordenados são necessários em certas condições, em certos casos, para a produção de fenômenos organizados, os quais contribuem para o crescimento da ordem.

Finalmente coloca-se que o autor “[pensa] a complexidade: [...] como princípio *dialógico*” (Morin, 2011a, p.73), quando duas lógicas são conflitantes, uma instável, outra estável, como o DNA (estável, se reproduz e pode trazer em si a memória, hereditária) e os aminoácidos (instáveis, formam proteínas, que degradam). Esses elementos

[...] são complementares mas também antagônicos. [...] O que digo a respeito da ordem e da desordem pode ser concebido em termos dialógicos. [...]. O princípio dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos. (Morin, 2011a)

Outras considerações: fatores sociais e a educação

As observações se deram com um grupo que apresentava fatores de homogeneidade, tais como faixa etária e procedência urbana, e fatores de heterogeneidade, como o fato de os indivíduos pertencerem a diferentes classes socioeconômicas e culturais, com diferentes perspectivas de vida e concepções de mundo. Devido a essas características, buscou-se apoio em autores das Ciências Sociais, que amparassem a identificação de fenômenos relacionados, por exemplo, aos grupos sociais, às reações grupais e individuais, às situações de risco social e familiar, às relações com a escola, e aos diferentes fatores que se inter-relacionam com o objeto da pesquisa e o grupo observado, nele interferindo diretamente. Para tanto, buscou-se embasamento em autores como José Guilherme C. Maggiani (1998), Florestan Fernandes (1979), Antonio Candido (1975).

Também nesse âmbito, realizando uma ponte entre os sentidos do social e da educação, buscou-se apoio no pensamento de Paulo Freire (1996), que, em sua visão de educador, constrói amálgamas entre a educação, o social e o ser humano e, por extensão, neste texto, o ensino e a aprendizagem da Música. Portanto, utilizaram-se conceitos como “inacabamento do ser humano”, entendendo-se que, “na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital”.

Entende-se, a partir das suas afirmações, que a “consciência da existência” e do “inacabamento” no domínio do ser humano permite a este transitar entre as suas tomadas de decisões, de modo autônomo, para o “domínio do ético” (Freire, 1996, p.50-1).

Jogar, brincar – fatores de humanização

É justamente através desses ritmos [das brincadeiras] que nos tornamos senhores de nós mesmos.

Walter Benjamin, 1985, p.252

A observação dos primeiros encontros com os alunos levantou questionamentos importantes para o presente estudo: questões essas relativas à música e aos jogos musicais, ao ser que os utiliza e à forma pela qual o conhecimento dessas atividades se mantém no tempo.

Como foi possível ver nas descrições das atividades apresentadas no capítulo anterior, as crianças demonstraram pouco conhecimento e experiência em relação aos ritmos, à canção – melodia e letra –, aos movimentos corporais e ao próprio jogo musical. Evidencia-se que, provavelmente, não vivenciaram o jogo como um momento de sociabilidade, de reconhecimento de si e do outro e, de modo especial, como uma relação que se dá no presente, questão interligada com o brincar e a música, que, por sua vez, também, acontecem no momento presente.

De acordo com Maturana & Verden-Zöller (2004), “as consciências individual e social da criança surgem mediante suas interações corporais com as mães, numa dinâmica de total aceitação mútua na intimidade do brincar”. O desenvolvimento desse ser dependerá, então, dos

atos e condutas possíveis que um organismo desenvolve de fato ao longo de sua história individual. [...] Desse modo, uma criança necessariamente chegará a ser, em seu desenvolvimento, o ser humano que sua história de interações com sua mãe e os outros seres que a rodeiam permitir, dependendo de como sua corporeidade se transforme nessas interações. (Maturana & Verden-Zöller, 2004, p.125)

Na civilização ocidental, devido a inúmeros fatores históricos, sociais, culturais, políticos, entre outros,

pertencemos a uma tradição cultural que por longo tempo separou corpo e mente, corpo e espírito, corpo e alma. [...] Como resultado [...] vivemos no Ocidente [...] uma contínua desvalorização do corpo, por sua incapacidade de alcançar as alturas de nossas almas idealizadas.

[...] outra característica da [nossa] cultura ocidental moderna [...] que também contribuiu para nossa inconsciência frente à nossa corporeidade é a sua orientação quase total para a produção e a apropriação.

[...] essa negação do corpo é acompanhada por um contínuo impulso para a separação e a oposição de observador e observado, de ser humano e natureza. (Idem, p.125-7)

Na sala de aula se registraram ações dos alunos que ilustram essas asseverações: situações de agressividade, de falta de consciência corporal, de falta de consciência de si e do outro, de falta de atenção, de desinteresse ou, então, de interesse associado a algum resultado conhecido – “mas para que serve esse jogo?”; “por que temos que fazê-lo?”; “é para nota?”; “essa brincadeira é coisa de criancinha”. Observou-se, ainda, sua atração por atividades musicais culturalmente direcionadas, como aquelas veiculadas pela mídia de massa – que, de alguma maneira, transmitem a ideia de que servem para valorizar elementos como fama e reconhecimento, e que não deixam de ter validade em sociedades e culturas atuais –, dando indícios de que

associamos nossa identidade ao resultado da atividade [resultado das ações], produtiva ou não [...] Em consequência, vivemos uma vida na qual não vemos nosso presente como seres humanos, já que sempre olhamos para além dele [futuro ou passado], com o objetivo de encontrar nossa identidade nos produtos da atividade intencional. (Maturana & Verden-Zöller, 2004)

Assim, encontraram-se indícios de que o grupo observado está incorporado a “redes de conversações – culturas” (ibidem, p.11-4) que seguem uma

Orientação para a produção e a apropriação [que] nas relações humanas também traz consigo o contínuo propósito de controlar o outro e, portanto, a insensibilidade em relação a ele. [...] o propósito de controle implica necessariamente a negação do outro, seja pela exigência de obediência, por meio de um argumento racional que é indiferente em relação a ele, seja pela ameaça. (Maturana & Verden-Zöller, 2004, p.128)

De acordo com os autores, essas redes de conversações surgem, e começam a se conservar na aprendizagem

[...] à medida que as crianças aprendem a viver [em um modo] novo de emocionar e a crescer nele, [tornando-o] o âmbito no qual seus próprios filhos viverão e aprenderão a viver a rede de conversações que constitui o novo modo de convivência. (Idem, p.14)

Para Maturana & Verden-Zöller (2004, p.9), “aquilo que constitui a linguagem como fenômeno biológico relacional é a coexistência de interações recorrentes, sob a forma de um fluxo recursivo de coordenações de coordenações comportamentais consensuais” e que Maturana chama de “linguajear”. O conceito de “conversar” advém de que, “ao viver, fluímos de um domínio de ações a outro, num contínuo emocionar [vivenciar as emoções] que se entrelaça com o nosso linguajear. A esse entrelaçamento chamamos de conversar”.

Expostas algumas posições teóricas deste estudo, volta-se, agora, ao questionamento: as atitudes e ações das crianças não serão resultado do modo como vivem e se relacionam nessa rede de conversações? Elas não estarão repetindo – ou agindo de acordo com – aquelas emoções que foram desenvolvidas e mantidas no seu ambiente cultural, familiar, comunitário, escolar?

Como resposta a essas indagações, apontam-se dados registrados no decorrer do trabalho de campo que corroboraram essas inquietações, e que deram indícios da presença dessa rede de conversações na comunidade escolar. Como exemplo, citam-se, por um lado, suas atitudes em relação às propostas de mudanças de organização da sala solicitadas pelo pesquisador, em que se pôde notar a dificuldade que tinham em modificar seus hábitos e organizações. Verificou-se que recusavam realizar mudanças em suas rotinas; que rejeitavam aquilo que era novo; que preferiam manter as referências tradicionais em questões escolares e de ordem geral que preservavam em seu cotidiano.

De outro lado, a partir da análise dos questionários é possível apresentar, de modo indireto, indícios de que essa rede se manteve entre as gerações, em duas situações antagônicas.

Em primeiro lugar, pôde-se constatar que os jogos e brincadeiras musicais tradicionais não estavam presentes no repertório cotidiano desses alunos, nem no de seus pais ou parentes próximos e, tampouco, na comunidade escolar. Dentro do universo global conhecido dessas atividades, apenas os que se realizavam na escola foram citados nas respostas das crianças ou de seus familiares. Esses dados deram indícios de que, apesar de existir a rede de conversações, no que se refere ao aspecto apresentado, não houve manutenção de seus elementos, ou de suas emoções, com base no que se pode apreender do pensamento de Maturana.

Em segundo lugar, observaram-se evidências de que a relação dos alunos e de seus familiares mais próximos com a mídia de massa possibilitava que esta exercesse influência na formação individual e coletiva. Tais evidências são reforçadas pela constatação dos períodos que as crianças e seus familiares disponibilizavam para se relacionar com esses meios de comunicação, e pela presença de cantores e determinados gêneros de música por eles veiculados no cotidiano das crianças. Registraram-se, portanto, indícios da existência da rede de conversações e de sua manutenção por meio da atuação da mídia.

Ao se aceitarem essas premissas, devem ser verificados os mecanismos usados para a manutenção dessa rede de conversações e para perceber que papel o brincar representa nessa malha de interações.

Segundo Maturana & Verden-Zöller,

A aceitação mútua não pode ocorrer como uma forma espontânea e sustentada de viver com o outro se não houver autoaceitação e, portanto, autorrespeito. Por sua vez, a autoaceitação e o autorrespeito não podem surgir como características da ontogenia da criança na relação materno-infantil se esta não fluir na mútua e total aceitação corporal implícita na operacionalidade das interações não-intencionais da *brincadeira*. (2004, p.136)

Os autores colocam o brincar como elemento interativo para os seres humanos, e, falando sobre a sexualidade, situam

como [...] uma coexistência na harmonia amorosa de convivência no co-emocionar. [...] como coexistência amorosa e estética, num modo de conviver no qual o cuidado com as crianças pode surgir como um prazer sensual e espiritual, quando se leva a vida como uma escolha e não como um dever [...] e para que isso aconteça [...] a relação materno-infantil tem de ser vivida no brincar, numa intimidade corporal baseada na total confiança e aceitação mútuas, e não no controle e na exigência. (Idem, p.16)

De acordo com esse pensamento, tais condições propiciam o surgimento do

Eu – ou o si mesmo – [que] é a identidade de um indivíduo numa comunidade, [...] que surge [...] na distinção de uma corporeidade [...]. Devido a essa forma de constituição do Eu, ele e a consciência corporal seguem juntos, e não há [...] possibilidade de autoidentidade na consciência de si mesmo sem consciência corporal. (Ibidem, p.137-8)

É possível entender, assim, que na vivência da brincadeira materno-infantil se encontre o germe da sociabilidade, pois,

[...] ao surgirem a consciência de si e a autoaceitação da criança – conforme esta é percebida e acolhida pela mãe, no presente de um contato corporal íntimo em total aceitação –, ela [a mãe] surge como outro Eu na realização dessa mesma aceitação mútua mãe-criança. Então começa, na criança, a práxis da dinâmica social como a dinâmica da mútua aceitação [amor] na convivência. (Maturana & Verden-Zöller, 2004, p.138)

Nessa concepção, quando se fala de maternidade, entende-se que é “uma relação permanente de cuidado que um adulto adota com uma criança. Ela pode ser realizada tanto por um homem como por uma mulher” (idem, p.137). Entende-se, por extensão, que seria pertinente pensar que essa *maternidade* poderia estar associada à figura do professor, ou mesmo à escola, ou, ainda, ao pesquisador que viabiliza uma vivência, presumidamente perdida, dos jogos. Esses elementos viriam a representar o papel de imagem materna ao propiciar situações de cuidado com os alunos.

Aceita essa proposição, seria possível compreender que a interação mãe-filho, associada a um professor, ou à escola, ou ao pesquisador, poderia vir a suprir, ou talvez complementar, a falta que se venha constatar desse tipo de relação na família e na comunidade. Seria gerada, assim, uma nova oportunidade de vivência dessa dinâmica da mútua aceitação corporal, que, possivelmente, existe em menor grau, ou com lacunas, na relação direta mãe/filho, permitindo, desse modo, que se reestruturasse a manutenção da rede de conversações.

Encontraram-se indícios que sustentam essas afirmações ao se estudar os questionários aplicados. Por um lado, não se encontrou clareza nas respostas quanto à existência dessa dinâmica da mútua aceitação corporal mãe/filho entre os alunos e seus familiares, pois não existem alusões diretas sobre a temática. Indiretamente poderia ser entendido que, em alguns casos, sim, encontram-se essas dinâ-

micas. Cita-se, como exemplo, a resposta da mãe de um aluno ao afirmar que a “avó fazia as bonecas” com que ela brincava, ou as respostas de outros pais/mães, informando que aprenderam um ou outro tipo de jogo com “os pais”, com “os irmãos”, “em casa”, “na escola”, e que esses eram realizados “em casa”, “na escola”, “na rua”, “com colegas”. Também constam respostas sobre a iniciativa de passeios e visitas a familiares.

Por outro, ao se buscar nos registros das observações, encontraram-se indícios da vigência da manutenção da rede de conversação nas relações de alguns professores com seus alunos – além de poder ser detectada, de certa maneira, na relação das crianças com o pesquisador, durante as brincadeiras e jogos realizados. Também apontaram-se tais indícios em algumas propostas globais que a escola vem desenvolvendo, entre elas, a da Feira de Ciências e a Olimpíada esportiva, e no modo como ali é tratada a questão da inclusão dos discentes.

Recorde-se, aqui, que alguns professores conseguiam congrega seus alunos ao seu redor, em ambientes em que se podiam notar sinais de respeito e consideração mútuos. Registrou-se o fato em que um professor desenvolveu uma atividade com os alunos sentados nas escadarias do pátio. Observou-se que o professor se dirigia à turma de maneira afetuosa e não necessitava levantar a sua voz por problemas de indisciplina; a fala de cada aluno era respeitada pelos outros, num ambiente de descontração e interação produtiva. Registraram-se momentos de expressões de carinho entre professor/aluno, indícios de que a relação, ao menos momentaneamente, em casos específicos, pode haver sido construída com base na confiança mútua.

É importante recordar que muitos alunos que ali estudam vivem em abrigos e, ao se tocar no tema da inclusão de alunos, cite-se a entrevista com o coordenador, professor Cardoso,⁴ no

4. Informação verbal, recolhida em entrevista realizada com o professor Francisco Cardoso, coordenador do ensino médio da escola pesquisada, em 7/5/2012.

qual expõe as condições de trabalho de que os professores dessa escola são alertados ao assumirem suas aulas, para que, assim, “[possam] se preocupar em resolver as situações de sociabilidade” ali existentes.

Pode-se apreender, a partir dessa observação, que existe forte indício de que as relações entre professor e aluno, como prática nas relações humanas, necessitam de bases estruturadas na confiança mútua, na afetividade e em situações prazerosas, estreitadas em uma convivência regida pelos princípios da ética.

De acordo com o que se expôs, existe a possibilidade de que o brincar, a brincadeira, os jogos não intencionais, estejam diretamente relacionados com essa maternidade que gera – a partir da interação da corporeidade – a autoaceitação e o autorrespeito, fundamentais para a aceitação mútua. Essas proposições são apoiadas pelo que se pode observar na relação de alguns professores e alunos da escola e, também, na pesquisa sobre a questão dos professores “bravos”.

Essa ideia é reforçada aqui porque, a partir dessa fundamentação, encaminham-se os pensamentos que sustentam as respostas às inquietações que o presente estudo tem apresentado.

Para tanto, faz-se necessário enfatizar que a interação de corporeidade mãe-filho – que, de acordo com o apontado anteriormente, poderia estar associada à relação com um professor, com a escola e com o pesquisador – necessita de condições essenciais para se consolidar: uma delas é a aceitação mútua; a outra é a sua vivência no tempo presente. Tais condições podem ser observadas, também, na vivência da música, do brincar e do jogar, em que só há jogo/atividade musical compartilhados caso sejam mutuamente aceitos e vividos no aqui e agora. Encontra-se em Maturana & Verden-Zöller que:

Na realidade, a total aceitação corporal mútua na relação mãe-filho não pode acontecer quando a mãe vê a criança ou o bebê como um futuro adulto, ou quando vive suas interações ou relações com eles como parte de um processo educativo. [...] Quando

a mãe está atenta ao futuro [ou ao passado], dos seus filhos enquanto interage com eles, na realidade não os encontra na interação. Isso acontece porque sua emoção e paixão não estão no encontro, mas sim em algo diferente. Quando uma mãe que faz algo com seus filhos está atenta aos resultados do que está sendo feito, ela na verdade não os vê, não está com eles no presente da intimidade corporal de seu fazer comum. (Maturana & Verden-Zöller, 2004, p.137)

Apreende-se que tanto a situação de insensibilidade na interação com seus filhos, quanto a de não os ver, passariam como fatores irrelevantes no desenvolvimento da criança caso fossem ocasionais, porém,

[...] quando essa situação persiste no cotidiano de suas relações com seus filhos, estes se tornam sistematicamente invisíveis para ela. As crianças não vivem seus corpos como válidos na relação, e não têm modos de aprender sua corporeidade como constitutiva de sua identidade no que fazem. Em consequência, não têm possibilidades de crescer em autoconsciência nem em desenvolver respeito por si mesmas. (Idem, p.137)

Nessa citação, encontram-se indícios de que aquilo que se observou em sala de aula poderia ser entendido como a manutenção de redes de conversações, embasada no tipo de relações emocionais originadas e conservadas em nossa sociedade ocidental, edificadas de geração em geração há alguns séculos.

Uma das possíveis consequências dessa ausência do tempo presente na relação cotidiana das crianças com seus pais – por se viver em ações futuras ou passadas –, poderia ser a pouca vivência de elementos musicais observada nos alunos, tais como: a falta de ritmo e de coordenação sensório-motora, entre outros, ocasionada pela perda da experiência musical. Pôde-se observar esse contexto na realização das atividades de jogos e brincadeiras musicais. Outra provável consequência seria o desconhecimento, ou o esqueci-

mento de alguns jogos e brincadeiras tradicionais, já que a rede de conversação sofreria modificações pela mudança de teor nas conversações.

Os indícios dessas prerrogativas são corroborados, também, pelo registro da fala de uma das alunas (M.), que, ao realizar uma atividade, declarou em voz alta diante da sala, apoiada por vários amigos: “Nós não gostamos e não entendemos [os jogos e brincadeiras] porque não conhecemos e não sabemos o que o professor [pesquisador] quer [que façamos, aonde quer chegar].

O exposto levanta algumas considerações: a primeira diz respeito à possibilidade de que essas crianças não gostem e não entendam as atividades porque, por motivos vários, realmente as desconheçam. A partir dessa observação seria possível questionar se existe, ou não, uma abertura – ou curiosidade – para conhecê-las, por parte das crianças.

Paulo Freire dedica um capítulo a respeito do conceito de curiosidade e sua importância. Aponta que “o exercício da curiosidade [...] faz [a criança] mais criticamente curiosa, mais metodicamente ‘perseguidora’ do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se ‘rigoriza’, tanto mais epistemológica vai se tornando” (Freire, 1996, p.86).

A segunda consideração questiona a respeito de o grupo ter, ou não, prática de convivência nos processos que geram conhecimento. Retomando-se brevemente o tema da curiosidade – que, apesar de ser considerado importante, não poderá ser levado à discussão por motivos de recorte deste texto – e relacionando-o com o conhecimento, encontra-se em Freire, quando este elabora a ideia de homens e mulheres como seres inacabados, a seguinte reflexão:

[...] a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em que a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento.

Como a linguagem que anima a curiosidade e com ela se anima, é também conhecimento e não só a expressão dele. (Freire, 1996, p.53-5)

Portanto, as expressões: “*não gosto*”, “*não conheço*” e “*não tenho interesse em conhecer* – o novo, o diferente –, *pois não está no meu repertório, não está na mídia*”, apontam para “o gostar somente daquilo que se conhece”, fenômeno que, talvez, possa ser compreendido a partir do conceito de “verossimilhança”, utilizado por José Guilherme C. Magnani (1998).

O autor afirma:

[...] é necessário que o discurso produza alguma ressonância junto àqueles aos quais se dirige, caso contrário nada significará, ou melhor, poderá ter sentido, mas não “*fará sentido*” – será inverossímil – para os receptores. [...] Se a verossimilhança, do ponto de vista de sua produção, é o resultado de mecanismos que operam no interior do discurso, é bom lembrar que a condição de sua realização, para o receptor, é a existência de uma relação de conformidade entre as significações expressas e o sistema de representação: como já foi afirmado, um discurso será verossímil para aqueles que de uma forma ou outra compartilham suas premissas. (Magnani, 1998, p.54-5)

Alguns fatos corroboram esse pensamento: um deles está nas respostas dos questionários, quando os alunos afirmam que escutam músicas e cantores relacionados com a mídia de massa. O outro se refere àquela situação em que as crianças “gritavam” palavras de incentivo e de concordância, apresentando motivação, ao escutar sua amiga tocando na flauta temas clássicos reconhecidos por eles.

A terceira consideração refere-se ao indício da falta de contato das crianças com os elementos da tradição oral. Estes últimos deveriam estar vinculados à família, à comunidade, aos anos fundamentais da escola, porém, sua falta talvez possa ser entendida como uma mudança do conversar no interior das redes de conversações,

fazendo um paralelo com o pensamento de Maturana & Verden-Zöller (2004). Em outras palavras, um processo de mudança no interior da cultura.

Percebe-se que visíveis mudanças culturais se inserem no cotidiano das pessoas e ajudam a construir uma realidade diversa daquela que se vem discutindo até agora, a partir do advento de fenômenos como a urbanização, a Internet, a mídia de massa, entre outros elementos.

Ao se analisarem os questionários, nota-se que alguns dos jogos citados pelas crianças podiam ser vistos há algumas décadas, nas ruas, jogados por outras gerações. Por diferentes motivos, hoje estão localizados no interior de instituições, como as de ensino; ainda assim, são citados apenas uns poucos exemplos que permaneceram. Insiste-se que, ao se observarem os questionários, surgem indícios de que grande parte de um vasto repertório de jogos e brincadeiras não está presente no cotidiano dos alunos e, por extensão, deduz-se que, provavelmente, não esteja no cotidiano das gerações atuais.

Entende-se que não se pode perder de vista que o brincar segue vigente no interior dessas redes de conversações, que são as culturas, e – quem sabe? – se a sua vivência não poderia significar a diferença entre uma sociedade calcada na dominação e na apropriação, como a que se vê agora, e uma sociedade mais colaborativa e autoconsciente. Fala-se, aqui, com base nas proposições de Maturana & Verden-Zöller (2004), de uma vivência do brincar, entendida como dinâmica da corporeidade mãe-filho, que acontece na confiança da autoaceitação e da aceitação mútua – emoção do amor –, no presente dessa relação, que gera autoconsciência e confiança em si mesmo.

Observaram-se evidências dessa dinâmica na escola e, mais especificamente, nas atitudes de certos professores, que conseguiam congregiar seus alunos ao seu redor em ambientes onde se podiam notar sinais de respeito e consideração mútuos, como no caso que se citou do professor realizando atividade com os alunos na escada do colégio.

Para apoiar esse pensamento cite-se artigo de Rosali Figueiredo (2010) que trata da inclusão de alunos, publicado na *Revista*

Direcional Escola, especializada em temas de educação escolar. De acordo com o periódico:

[na] equipe pedagógica da Escola R., [o professor] tem que ser um professor especial, pois além de “estar preparado e possuir conhecimento técnico, é preciso, sobretudo, boa vontade. “Tem que querer”, finaliza o coordenador Francisco dos Santos. [...] o principal desafio reside em um trabalho contínuo e persistente de formação do educador, em direção àquilo que a professora Maria Rosa de Sousa Pereira define como “o olhar do resgate”. “É quando o aluno começa a produzir, fazer atividades e a agir, saindo de um estágio de recusa”, explica. Por meio deste olhar, mobilizam-se os educadores, os próprios alunos e a comunidade no sentido de fazer com que a inclusão repercuta nos âmbitos social, cultural, emocional e, claro, também intelectual. Assim, merece destaque o trabalho feito junto aos estudantes para que aprendam a conviver com a diversidade, incluindo a cultural.

Apreende-se que existe forte indício de que as relações entre professor e aluno, como prática nas relações humanas, necessitam de bases estruturadas na confiança mútua, na afetividade e em situações prazerosas, estreitadas em uma convivência regida pelos princípios da ética. Este pensamento é reforçado, no presente estudo, pelo texto de Maturana & Verden-Zöllner (2004), que coloca o brincar como elemento interativo para os seres humanos.

Ao verificar os dados contidos nos questionários sociobiográficos, foi possível encontrar informações que corroboram a argumentação que vem se desenvolvendo, a respeito da possível falta de vivência do brincar e do jogar – em especial daqueles musicais –, na comunidade de alunos estudada e, em particular, nas gerações dos familiares dos alunos.

Essa constatação detecta evidências de que, se por um lado as aquisições culturais e sociais – “as redes de conversações” (Maturana & Verden-Zöllner, 2004, p.11) – são conservadas de geração em geração por meio das relações de corporeidade materno-infantis, por

outro lado, mesmo que se esteja inserido em um paradigma patriarcal, comum a todos nós da sociedade ocidental, existe a possibilidade de que alguns elementos desse paradigma, como os jogos e brincadeiras musicais da tradição, no caso dos alunos observados, ou não foram conservados, perdendo-se gradualmente ao longo das gerações, ou, em outras circunstâncias, não puderam ser realizadas as interações de corporeidade materno-infantis, frustrando o aprendizado da corporeidade que assimila os conhecimentos.

Paralelamente, observaram-se algumas situações que sugerem, de modo mais velado, que essa vivência da corporeidade, a vivência dos jogos e brincadeiras, ainda, podem estar presentes nas emoções e nas ações das crianças dentro de um ambiente de autonomia surgida na autoconfiança e no autoconhecimento que, tem-se a impressão, pode ser mais bem observado e re-apropriado ao se equacionar a posição de educador/aluno.

Portanto, propõe-se verificar, na próxima seção, a presença de tais experiências na escola, e analisá-las, com a finalidade de se avaliar as proposições apresentadas.

Como navegar? Aprendamos juntos

Como se analisou nas páginas anteriores, nos primeiros encontros com os alunos se verificou, de modo primário e geral, sua pouca experiência formal com música. Foi possível, paralelamente, avaliar e prever o que aconteceria em grande parte dos encontros posteriores, naquilo que se refere às questões comportamentais/atitudinais. Expressa-se aqui, especialmente, a atitude entendida pelo pesquisador como *grande atividade, agitação, desordem*, observada entre os alunos, e que foi expressa como *desorganização*, ou *indisciplina*, por parte do corpo docente, inspetores e coordenação, durante as propostas de vivências.

Essa *indisciplina* foi um acontecimento marcante e recorrente em todo o período da investigação, acarretando alguns fatores que

Morin (2011a) denomina “aleatórios e imprevistos”, surgidos desses comportamentos.

Retomando-se essa questão, indica-se a necessidade de se questionar, a partir das evidências observadas, se a desatenção e a falta de concentração e de habilidades apresentadas pelos alunos, ao se realizarem os jogos propostos, não estariam relacionadas ao próprio desconhecimento do jogo e à pouca vivência musical desses alunos – temática que voltará a ser abordada mais adiante –, que, somados, gerariam o desinteresse gradativo pela atividade, originando paulatinamente focos de desorganização em um movimento crescente, que se autopotencializaria.

Não se pode deixar de apontar, porém, a possibilidade de se olhar o fenômeno por outro viés. De volta ao tema da reavaliação da estratégia, apreende-se, a partir de Morin, que:

Estamos num universo do qual não se pode eliminar o acaso, o incerto, a desordem. Nós devemos viver e lidar com a desordem.

A ordem? É tudo o que é repetição, constância, invariância, tudo o que pode ser posto sob a égide de uma relação altamente provável, enquadrado sob a dependência de uma lei.

A desordem? É tudo o que é irregularidade, desvios com relação a uma estrutura dada, acaso, imprevisibilidade.

Num universo de pura ordem, não haveria inovação, criação, evolução. Não haveria existência viva nem humana.

Do mesmo modo nenhuma existência seria possível na pura desordem, porque não haveria nenhum elemento de estabilidade para se instituir uma organização. (Morin, 2011a, p.89)⁵

Caso se entenda, portanto, a ideia de desordem/ordem como uma relação ordem/desordem/organização, diferente do “paradigma simplificador, mecanicista, que põe ordem no universo, expulsa dele a desordem”, e no qual a “ordem se reduz a uma lei, a um

5. Ver Morin (2011a), capítulo “Viver e lidar com a desordem”.

princípio, [...] [que] separa o que está ligado (disjunção), ou unifica o que é diverso (redução)”, talvez fosse possível criar situações de organização a partir da desordem observada (idem, p.59). Essa foi a hipótese lançada após esses sucessivos embates em relação ao comportamento da classe pesquisada durante as atividades.

Como se mostrou anteriormente, e é pertinente recordar, esses mesmos alunos participavam de atividades livres, muitas vezes sem a orientação de um adulto, em situações que envolviam, paradoxalmente, auto-organização, concentração, atenção, além de uma relativa disciplina, mínima, imbricada com as práticas. A partir dessa constatação, surgem outras evidências de que, mesmo sem a figura da autoridade – o professor ou o pesquisador –, os alunos são capazes de exercitar as suas atividades de auto-organização por meio do jogo.

Retomando o pensamento, caso se considere que “a desordem está, pois, no universo físico, ligada a qualquer trabalho, a qualquer transformação”, não se poderia pensar que a desordem da sala de aula é um processo em direção à organização? Ou, ao menos, que pudesse indicar um caminho em direção a essa organização? Porém, para que esse processo se desenrolasse, não deveria o educador – e também a sociedade⁶ – estar preparado para conhecer, entender e tratar essa desorganização como um fenômeno que contém muitos fatores envolvidos além da questão comportamental? Como se apreende do pensamento de Morin (2011a), tal desorganização é uma turbulência, um fenômeno que necessita organizar-se de tal modo que a energia empregada na desordem seja, aos poucos, organizada e canalizada, até se transformar em um turbilhão, um fenômeno organizado.

A partir dessa reflexão, torna-se viável compreender o processo no qual se encontra a sala de aula pesquisada e a ideia, mais significativa, de que:

6. Para a disjunção das disciplinas ver Morin, 2011a, p.12.

A complexidade da relação ordem/desordem/organização surge, pois, quando se constata empiricamente que fenômenos desordenados são necessários em certas condições, em certos casos, para a produção de fenômenos organizados, os quais contribuem para o crescimento da ordem. (Morin, 2011a, p.63)

De outro ângulo se compreende, também, que:

o nosso modo de viver – vale dizer, nossa condição humana –, ocorre no modo como nos relacionamos uns com os outros e com o mundo que configuramos enquanto vivemos [...] [e existimos] como seres humanos ao viver imersos no conversar. (Maturana & Verden-Zöllner, 2004, p.9)

Segundo esses autores, tal configuração se dá por meio da

linguagem, [...] e quando isso aconteceu [...], o viver na linguagem [...] surgiu entrelaçado com o emocionar, [...] [pois] é a emoção que define a ação. [...] De modo que, ao aparecer o humano, o que de fato surgiu [...] foi o conviver no conversar, que se manteve [...] como modo de convivência. (Idem, p.9-10)

Assim, a forma como “nós, humanos”, convivemos hoje é o resultado de nosso conversar e emocionar, e essa forma de conviver e existir na linguagem é conservado pelo viver no conversar (ibidem, p.10).

Se assim podem ser entendidas as relações humanas, não seria imprudente se pensar que a forma pela qual os alunos – e todos nós, os professores, pais, comunidade – configuram suas relações é o resultado de sua forma de conversar e das emoções que definem suas ações. Melhor dizendo, é a forma como esses alunos conversam com o mundo com o qual se relacionam e que conserva sua história e seus valores de geração em geração, por meio de uma rede de conversação (Maturana & Verden-Zöllner, 2004).

Pensando-se de outro modo, a situação de desorganização na sala de aula não seria a repetição da maneira como os alunos entendem – ou vivenciam – os modos de conversar no mundo atual, neste em que eles – e todos – estão vivendo? Pois, “[essa] rede de conversações” se conserva porque se manteve por meio das circunstâncias específicas do modo de viver dessa comunidade – mantido de geração em geração por meio da aprendizagem das crianças, como se verá em seguida –, “e por isso o viver da comunidade se torna dependente dessa rede” (idem, 2004).

Aprumando o barco: rumo à autonomia e à ética

Há uma brincadeira popular de roda, “Onde está a Margarida”⁷ (Exemplo 5 e Exemplo 6), em que as crianças com idade próxima aos 5 anos de idade já conseguem participar sozinhas.⁸ Brincou-se nas gerações passadas, porém, ao que parece, no presente a prática é pouco realizada pelas crianças, ou então é organizada junto com adultos em situações escolares, às vezes com profissionais de teatro e música que desenvolvem atividades lúdicas.

Apesar de não ter sido utilizada nas atividades com os alunos, propôs-se descrevê-la por ser uma brincadeira na qual muitas questões pertinentes ao estudo de campo podem ser observadas nas ações das crianças ao realizá-la. Entre essas, destacam-se: é uma brincadeira, ao mesmo tempo, musical e dramática; ela desenvolve

-
7. Que é a versão da história “Rapunzel”, dos Irmãos Grimm (Grimm & Grimm, 2005, p.261), transformada em jogo dramático de roda e popularizada em Portugal e no Brasil.
 8. Por ser da tradição popular, existem variantes na forma de brincar, cantar e dançar. Forma-se a partir de uma criança como centro – a Margarida –, outra que é o príncipe [menina ou menino], algumas crianças que dividirão a tarefa de serem os cavaleiros ou pedras. Todas dançam e cantam em roda e, de acordo com a música, as pedras vão sendo colocadas, pelos cavaleiros, em uma roda menor feita em volta da Margarida, até que esta fique fechada em seu castelo, ou retiradas da roda menor para que finalmente Margarida seja encontrada pelo príncipe.

uma dramaturgia; expõe a necessidade de aceitação do outro no jogar e incentiva a sociabilidade e a colaboração, destinadas a construir ou desconstruir os “muros”; além destas ações, há, ainda, a realização de regras; a coordenação sensório-motora e o incentivo ao aperfeiçoamento de diversas habilidades, entre outras questões. Notam-se, aqui, indicações do grau de complexidade inerente à natureza desse jogo e da autonomia que os sujeitos envolvidos necessitam ter para poder realizá-lo.

Ao brincar, as crianças assumem papéis e discutem se querem ou não ser a pedra ou o cavaleiro; têm liberdade de entrar e sair do jogo a qualquer momento, mesmo sabendo que, às vezes, infringem algumas das regras com essa atitude; tomam a iniciativa de fazer a roda, de forma espontânea, e mesmo os menores entendem o quanto é importante ser uma pedra ao redor da torre da Margarida. Ou seja, dão indícios de vivenciarem as emoções pertinentes à sua autonomia, dentro de condições que a atividade propõe.

Exemplo 5 – Fonte: Melo, 1981, p.172-4.

Margarida

Descrição do jogo:

Uma menina de saia larga e as outras pegando na barra do vestido dela, formam uma roda.

1) Do lado de fora, uma outra garota dança e canta:

Onde está a Margarida,

Ô lê, ô lê, ô lá;

Onde está a Margarida,

Ô lê seus cavaleiros.

2) Respondem as da roda:

Ela está em seu castelo.

Ô lê, ô lê, ô lá;

Ela está em seu castelo,

Ô lê seus cavaleiros.

3) A menina do lado de fora:

*Mas eu queria vê-la,**Ô lê seus cavaleiros.**Mas eu queria vê-la,**Ô lê seus cavaleiros.*

4) A roda:

*Mas o muro é muito alto**Ô lê, ô lê, ô lá;**Mas o muro é muito alto**Ô lê, ô lê, ô lá;*

5) A menina de fora, tira uma outra e canta:

*Eu vou tirando uma pedra**Ô lê seus cavaleiros**Eu vou tirando uma pedra**Ô lê seus cavaleiros*

6) A roda:

*Uma pedra não faz falta**Ô lê, ô lê, ô lá;**Uma pedra não faz falta**Ô lê seus cavaleiros*

A menina de fora tira uma por uma da roda, só deixando mesmo a Margarida. À medida que vão saindo, as que continuam na roda, cantam: “Uma pedra não faz falta, duas pedras não faz falta, três pedras, etc.” até sair a última. Nessa ocasião, cantam todas:

*Apareceu a Margarida,**Ô lê, ô lê, ô lá;**Apareceu a Margarida,**Ô lê seus cavaleiros.*

Informante: Noemi Noronha – 11/4/1947, Natal (RN)

H. Villa-Lobos anota fragmento de uma versão dessa ronda, colhida no Rio de Janeiro, pelo Sema: “Que é da Margarida?/ O que, o que, o que, o que, / Que é da Margarida?/ O que se vai fazer?”.

Xavier Marques cita variante, entendendo que essa é uma das cantigas traduzidas e adaptadas da poesia popular e infantil francesa pelas mestras religiosas nos nossos colégios das capitais: “Aonde está a Margarida,/ ô guê, ô guê, ô guê!/ Ela está em seu Castela,/ ô guê, ó cavaleiro”. Esse refrão sentimental, acrescenta, é um dos que Francis Vielé-Griffin, com a fina sensibilidade que lhe reconhece Robert de Souza, estilizou e interpretou como temas eternos da vida humana: “Oú est la Marguerite,/ ô guê, ô guê, ô guê!/ Oú est la Marguerite,/ Ô guê, son Chevalier?” “Elle est dans son chateau, couer las et fatigue/ Elle est dans son hameau, coeur enfante et gai,/ Elle est dans son tombeau, semons-y muguet...”.

Exemplo 6 – Fonte: Araújo, 1957, p.18.

Margarida

D. M. nº 16)

Quero vê a Margarida, olé, olé, olá,
 Quero vê a Margarida, olé, seus cavaleiros.
 Margarida não se vê olé, olé, olá,
 Margarida não se vê, olé, seus cavaleiros.
 (Vou tirando uma pedra, olé, olé, olá,
 vou tirando uma pedra, olé, seus cavaleiros.
 Uma pedra só não dá, olé, olé, olá,
 Uma pedra só não dá, olé, seus cavaleiros.

Que - ro vê ri - da Mar - ga - ri - da'o -
 vé, o - vé, o - lá, Que - ro vê ri - da Mar - ga -
 vé, da,o - vé, seus ca - va - lei - ros. Mar - ga - lei - ros.
 vé, o - vé, seus ca - va

Partitura editada pelo autor.

Assim como nesse jogo, foram observadas, no trabalho de campo, atividades que estão associadas aos seus conteúdos, se não em todos os critérios, em partes deles. Citam-se, como exemplos, o jogo das cadeiras, realizado pelas crianças em sala de aula; os meninos que construíam juntos aviões de papel no pátio; ou as meninas que se auxiliavam para fazer as maquetes juntas, ou ainda o jogo de “queimada e vôlei” em grupo; todas situações relatadas anteriormente. Também se encontraram nos questionários algumas brincadeiras sociais e participativas, que os pais haviam realizado quando crianças, como “casinha”, “boneca”, “pega-pega”, que também possuem estruturas que se podem associar ao jogo descrito.

Do exposto até aqui, apreendem-se vários fatores e elementos que têm relação com o presente estudo, tais como: a iniciativa para executar a proposta e modificá-la de modo criativo; a atenção e a concentração apresentadas em maior ou menor grau, individualmente ou pelo grupo; a disposição para realizar os movimentos e ações exigidos, assim como a utilização de diferentes habilidades requeridas; a alegria, o envolvimento e o despojamento ali expressados; a aparente aceitação de si mesmo e do outro, compartilhando uma ação consensual e espontânea. Esses fatores evidenciam possíveis congruências com o desenvolvimento humano no grupo, com sua relação na linguagem e com a autonomia.

Essa mostra de complexidade de relações aponta para os diversos níveis de autoconsciência e autoconhecimento – pertinentes a um ser humano autônomo – que cada um dos indivíduos necessita, de modo particular, para atuar ali. Entende-se, no presente texto, que autoconsciência e autoconhecimento “surgem na criança com o desenvolvimento de sua consciência corporal, quando ela aprende seu corpo e o aceita como seu domínio de possibilidades, ao aprender a viver consigo mesma e com os outros na linguagem” (Maturana & Verden-Zöller, 2004), sendo que, para Maturana (1998), “a linguagem é fundante da condição humana”.⁹

9. Maturana (1998, p.19) propõe que “o peculiar do humano [...] [está] na linguagem e no seu entrelaçamento com o emocionar”.

Desse modo, aquilo que se argumentou até o momento levanta as seguintes questões: nas atitudes e ações apresentadas e assumidas pelos alunos nas atividades realizadas, não seria possível encontrar indícios da presença dos domínios da autoconsciência e do autoconhecimento, em diferentes níveis individuais? A partir do observado, não seria possível entender que esses domínios estariam ligados ao desenvolvimento humano, por meio de sua relação, dada na linguagem? E as atitudes e ações viabilizadas pela presença desses domínios, nos indivíduos do grupo, não apontariam para situações no âmbito da autonomia?

Aceitando-se tais proposições, a autonomia se apresentará como conceito fundamental no presente estudo, por estar relacionada à pergunta: qual Educação Musical se quer desenvolver e *para quê?*, levantada no início deste trabalho, pois envolve o cerne da questão que o direciona. Poderia ser inquirido se a autonomia não seria um dos sentidos ao qual a Educação Musical deveria orientar o sujeito?

Aqui surge a necessidade de compreender duas situações, antes de prosseguir. Na primeira, por um lado, essas últimas constatações se encontram em oposição ao observado algumas páginas atrás, na descrição de sessões anteriores, em que o mesmo grupo apresentou questões de agressividade, de falta de consciência corporal, de falta de consciência de si e do outro, de falta de atenção e de interesse. Por outro, é importante se entender que existe uma relação dinâmica entre os indivíduos e o grupo, geradora de grandes variações de atitudes, comportamentos e expressões, no interior da própria relação, observadas a cada sessão, permitindo que, de atividades ou manifestações semelhantes, resultem observações contrastantes.

Colocando-se de outro modo, entende-se que o grupo possa apresentar atitudes agressivas, inquietas e de indisciplina em certas situações ou alguns momentos e que, em outros, o mesmo grupo apresente atitudes não agressivas, tranquilas e organizadas, sem, contudo, observarem-se razões aparentes para tais mudanças.

Essas constatações se remetem aos termos “dialógico” e “realidade complexa”. Morin apresenta alguns “princípios para pensar a complexidade”. O princípio lógico aparece

quando duas lógicas são conflitantes [...] são complementares mas também antagônicas. [...] O que digo a respeito da ordem e da desordem pode ser concebido em termos dialógicos. A ordem e a desordem são dois inimigos: um suprime o outro, mas ao mesmo tempo, em certos casos, eles colaboram e produzem organização e complexidade. O princípio dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos. (Morin, 2011a, p.73-4)

Morin afirma que,

na visão complexa, quando se chega por vias empírico-rationais a contradições, isto não significa um erro, mas o *atingir de uma camada profunda da realidade* que, justamente por ser profunda, não encontra tradução em nossa lógica. Desse modo, a complexidade é diferente da completude [...] [pois], não se podem isolar os objetos uns dos outros. No fim das contas, tudo é solidário. [...] Além disso, você tem o *senso do caráter multidimensional de toda realidade*. (Idem, p.68)

Esclarecidos os conceitos, voltando-se à relação dinâmica e à variação de atitude do grupo, e mantendo-se a referência (ibidem, p.21), questiona-se: ao se entender o grupo como organismo e como um sistema aberto, não seria possível verificar um “paradoxo”, um “princípio dialógico”, portanto, uma realidade complexa?

Nesse sentido, Morin afirma:

[...] duas consequências capitais decorrem da ideia de sistema aberto: a primeira é que as leis de organização da vida não são de equilíbrio, mas de desequilíbrio, recuperado ou compensado,

de dinamismo estabilizado. [...] A segunda consequência, talvez ainda maior, é que a inteligibilidade do sistema deve ser encontrada, não apenas no próprio sistema, mas também na sua relação com o meio ambiente, e que esta relação não é uma simples dependência, ela é constitutiva do sistema. *A realidade está, desde então, tanto no elo quanto na distinção entre o sistema aberto e seu meio ambiente.* (Morin, 2011a, p.22)

O autor indica ainda que:

[partindo] do conceito de sistema aberto [...] evitamos a disjunção e a anulação do sujeito e do objeto, [...] que até em seu caráter mais elementar implica a presença consubstancial do meio ambiente, isto é, na interdependência sistema/ecossistema. (Idem, p.43)

Nesse contexto, não seria possível observar, comparar e tratar os dois fenômenos opostos que se encontram no objeto? Apreende-se que o objeto se comporta de modo diferente ao observador de acordo com o olhar deste último, que também se modifica ao observar o objeto, ou seja, há indícios da existência de uma “interdependência do sujeito e do objeto” (ibidem, p.18). Reafirma-se a importância desses conceitos e questionamentos, porém, por motivo da abrangência da temática e dos objetivos do presente estudo, não se realizará a discussão, deixando-a em aberto.

A segunda situação, decorrente da anterior, sugere que se reflita na possibilidade de que, com o passar das sessões, realizara-se uma mudança no olhar dos alunos em relação ao pesquisador, e, de forma reflexa, que isso também ocorrera no olhar do pesquisador, em relação aos alunos. Portanto, ao que tudo indica, não seria prudente pensar que a forma de olhar do pesquisador estava diferente daquela forma inicial da pesquisa e, que no momento dessas observações, esse olhar incidia sobre pontos que já estavam lá, e que a relação cotidiana ia evidenciando?

Contudo, por meio das mesmas inquirições, por outra ação reflexa, seria possível pensar que a forma de olhar dos alunos estaria, também, focalizada em pontos diferentes daqueles iniciais. Ou seja, não existiria uma interação observador e observado que modificaria tanto este quanto aquele, como uma resultante da observação?

Se aceita tal afirmação, seria possível entender que existem indícios de que tanto pesquisador como alunos já não eram mais os mesmos, em sua essência, desde que a pesquisa teve início, viabilizando-se, assim, a análise diferenciada do comportamento dos alunos, em duas situações diferentes.

Em consequência de tais reflexões, ao se retomar a busca por uma compreensão ampla do conceito – ou dos conceitos – de autonomia e, se possível, tentar viabilizar sua elaboração de forma pertinente com o presente estudo, verificou-se que, de modo congruente com os pensamentos suscitados, Maturana propõe que:

[...] a organização autopoietica [...] [é o sistema pelo qual] os seres vivos se caracterizam por – literalmente – produzirem de modo contínuo a si próprios. [...] A característica mais peculiar de um sistema autopoietico é que ele se levanta por seus próprios cordões, e se constitui como diferente do meio por sua própria dinâmica – [de] fato os seres vivos são unidades autônomas –, de tal maneira que ambas as coisas [sistema e meio] são inseparáveis, [...]. (Maturana & Varela, 2001, p.52-5)

Encaminhando-se, agora, para outro conceito importante, as redes de conversações, Maturana & Verden-Zöller entendem que:

aquilo que constitui a linguagem como fenômeno biológico relacional é a coexistência de interações recorrentes, sob a forma de um fluxo recursivo de coordenações de coordenações comportamentais consensuais. Doravante chamaremos esse processo de *linguajar*. (Maturana & Verden-Zöller, 2004, p.9)

Assim, ao se viver no conversar – entendido como entrelaçar das emoções com o linguajar – e na linguagem, gera-se a rede de conversações – a cultura – que se conserva “[...] por meio das circunstâncias específicas do modo de viver dessa comunidade; e por isso o viver da comunidade se torna dependente dessa rede” (idem, p.14-5).

Nesse sentido, registraram-se situações que dão indícios da presença dessas redes de conversações no grupo de alunos. Ilustram-se tais argumentações a partir de observação realizada no pátio, em atividades livres, durante um período vago de uma aula cancelada. Além de essa circunstância permitir o registro, constituiu-se, também, em uma situação facilitadora da aproximação do pesquisador com os alunos, possibilitando momento de integração e comunicação.

Nos registros apresentados, verificaram-se evidências das relações de autonomia e dependência em sua rede de relações. Pergunta-se se tais relações não estão presentes nas vivências das crianças e do grupo durante as atividades do jogo, exposto anteriormente.

Entende-se que, a partir de sua visão de complexidade, o que Morin (2011a) sustenta a respeito da auto-organização corrobora os enunciados anteriores, pois:

[...] ao mesmo tempo que o sistema auto-organizador se destaca do meio ambiente e dele se distingue, por sua autonomia e sua individualidade, ele se liga ainda mais a este pelo aumento da abertura e da troca que acompanham todo progresso de complexidade: ele é auto-eco-organizador. Enquanto o sistema fechado não tem qualquer individualidade, nenhuma troca com o exterior, e mantém relações muito pobres com o meio ambiente, o sistema auto-eco-organizador tem sua própria individualidade ligada a relações com o meio ambiente muito ricas, portanto dependentes. Mais autônomo, ele está menos isolado. O meio ambiente está de repente no interior dele e [...] joga um papel co-organizador. O sistema auto-eco-organizador [...] não pode se concluir, se fechar, ser autossuficiente. (Morin, 2011a, p.33)

Mais adiante, Morin reforça essa ideia afirmando que:

A noção de autonomia humana é complexa já que ela depende de condições culturais e sociais. Para sermos nós mesmos necessitamos aprender uma linguagem, uma cultura, um saber, e é preciso que esta própria cultura seja bastante variada para que possamos escolher no estoque das ideias existentes e refletir de maneira autônoma. Portanto, essa autonomia se alimenta de dependência; nós dependemos de uma educação, de uma linguagem, de uma cultura, de uma sociedade, dependemos claro de um cérebro, ele mesmo produto de um programa genético, e dependemos também de nossos genes. (Idem, p.66)

Apreende-se dessas antinomias que os seres vivos são autônomos, por esse motivo, pouco isolados e, assim, dependentes do meio onde vivem. Apreende-se, igualmente, que os seres vivos estão continuamente em transformação,¹⁰ portanto, é possível sustentar, apoiados por Freire (1996), que “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida há inacabamento”.

Com base nessas premissas, é possível que seja encaminhada a questão da relação jogos musicais e educação.

10. Maturana (1998, p.28) entende que “a célula inicial que funda um organismo constitui sua estrutura inicial dinâmica, aquela que irá mudando como resultado de seus próprios processos internos, num curso modulado por suas interações num meio, segundo uma dinâmica histórica na qual a única coisa que os agentes externos fazem é desencadear mudanças estruturais determinadas nessa estrutura. O resultado de tal processo é um devir de mudanças estruturais contingente com a sequência de interações do organismo, que dura desde seu início até sua morte como num processo histórico, porque o presente do organismo surge em cada instante como uma transformação do presente do organismo nesse instante. *O futuro de um organismo nunca está determinado em sua origem*. É com base nessa compreensão que devemos considerar a educação e o educar”.

Os tesouros revelados

Ao se analisar o exposto na seção “Em busca dos tesouros – música e ser humano”, do capítulo 2, apreende-se que, dentro de tais parâmetros, os seres vivos – e nesse sentido os seres humanos – são, em sua natureza, autônomos e necessitam se transformar para conviver com seu meio. Pode-se compreender, ainda, que, possivelmente, essas transformações sejam viáveis em função do inacabamento do ser vivo, natureza que seria congruente com as ações de aprender/ensinar, encontradas nas relações de conversações, humanas.

Para Freire,

ensinar exige consciência do inacabamento. [...] Aqui chegamos ao ponto de que devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens [seres humanos] o inacabamento se tornou consciente. (Freire, 1996, p.50-1)

Nota-se implicitamente nessa afirmação que a consciência do inacabamento é da ordem humana, e essa consciência levou o “ser humano à invenção da *existência*, a partir dos materiais que a vida oferece, gerando-se o *mundo*. A experiência humana no *mundo* muda a qualidade com relação à vida animal inicial” (Freire, 1996, p.50), e traz consigo a experiência da consciência, o que, possivelmente, permite ao ser humano transitar entre as suas tomadas de decisões de modo autônomo.

Ao se examinarem, portanto, essas condições de dependência em relação ao meio, de inacabamento, de possibilidades de transformação e de autonomia – naturezas imbricadas com a existência dos seres humanos –, não seria possível encontrar nelas algumas das condições que viabilizam os mecanismos do ensino e da aprendizagem?

Para se ponderar tal questionamento, observou Maturana que:

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de 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 confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. (Maturana, 1998, p.29)

De modo complementar, para Morin, esses mecanismos são compreendidos a partir de um movimento de retroação, que se dá na interação dos indivíduos com a sociedade. Para o autor,

A sociedade [...] é produzida pelas interações dos indivíduos que a constituem. A própria sociedade, como um todo organizado e organizador, retroage para produzir os indivíduos pela educação, a linguagem, a escola. Assim os indivíduos, em suas interações, produzem a sociedade, que produz os indivíduos que a produzem. Isto se faz num circuito espiral através da evolução histórica. O mundo está presente no interior de nossa mente, que está no interior de nosso mundo. [...] o todo está no interior da parte que está no interior do todo! [...] Isso é verdade para a sociedade: desde a infância ela se imprime enquanto todo em nossa mente, através da educação familiar, a educação escolar, a educação universitária. (Morin, 2011a, p.87-8)¹¹

11. Reforçando essa ideia do inacabado, encontra-se em Morin (2011a, p.6) que “o pensamento complexo também é animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor, e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento”.

De acordo com o pensamento dos autores citados, encontram-se indícios de que a viabilização dos mecanismos de ensino e de aprendizagem possa estar relacionada àquelas condições próprias da natureza humana, ou seja, de dependência em relação ao meio, inacabamento, possibilidades de transformação e autonomia.

Assim, surge um novo questionamento: tais condições encontram-se presentes nos patamares de qualquer ser vivo, porém, o processo de ensino e aprendizagem dos seres humanos não estaria relacionado, ademais, à “consciência da existência” que ocorre para além do “*suporte*¹² do domínio animal, para além da vida” (Freire, 1996) no domínio humano, num domínio ético?

Nesse sentido, o autor propõe que:

[...] A invenção da *existência* (necessita) [...] a linguagem conceitual, a inteligibilidade do próprio *suporte* de que resultaria inevitavelmente a comunicabilidade do inteligido, o espanto diante da vida mesma, do que nela há de mistério. (Freire, 1996, p.50-1)¹³

Afirma, também, que:

A invenção da *existência* envolve a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria no domínio da *vida*, [...] o *suporte* veio fazendo-se *mundo* e a *vida*, *existência*, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não “espaço” vazio a ser preenchido por conteúdos. (Idem, p.50-1)

12. “O *suporte* é o espaço, restrito ou alongado, a que o animal se prende ‘afetivamente’ tanto quanto para resistir; é o espaço necessário ao seu crescimento e que delimita seu domínio. É o espaço em que, treinado, adestrado, ‘aprende’ a sobreviver” (Freire, 1996, p.50).

13. “No *suporte*, os comportamentos dos indivíduos têm sua explicação muito mais na espécie a que pertencem os indivíduos do que neles mesmos. Falta-lhes liberdade de opção. Por isso, não se fala em ética entre os elefantes” (Freire, 1996, p.50).

Portanto,

a “espiritualização” do mundo, a possibilidade de embelezar como de enfear o mundo [...] inscrevia mulheres e homens como seres éticos. Capazes de intervir no mundo, de comparar, ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, mas capazes também de impensáveis baixezas e de indignidade. Só os seres que se tornaram éticos podem romper com a ética. [...] Quer dizer, já não foi possível *existir* sem *assumir* o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. (Ibidem, p.51-2)

Em concordância com essas propostas se encontra no pensamento de Morin que,

Em função [do] fenômeno de auto-eco-organização, extraordinariamente complexo, é evidente que os fenômenos antropossociais não poderiam responder a princípios de inteligibilidade menos complexos do que estes requeridos desde então para os fenômenos naturais. (Morin, 2011a, p.12)

De modo coerente com o exposto, apreende-se que a ética estaria presente no interior das relações humanas, no espaço da convivência. Portanto, ao se dialogar acerca da educação, não seria possível pensar, por extensão, que esta deveria se desenvolver centrada nessas bases comuns, no âmbito da ética?

Nesse sentido, Maturana aponta:

As relações humanas acontecem sempre a partir de uma base emocional que define o âmbito da convivência. Por isso, a convivência de pessoas que pertencem a domínios sociais e não-sociais distintos requer o estabelecimento de uma regulamentação que opera definindo o espaço de convivência como um domínio emocional declarativo que especifica os desejos de convivência e, assim, o espaço de ações que o realizam. (Maturana, 1998, p.74)

Como consequência,

A preocupação ética se constitui na preocupação com o outro, dá-se no espaço emocional e tem a ver com sua aceitação, qualquer que seja o domínio no qual esta se dê. Por isto a preocupação ética nunca vai além do domínio de aceitação do outro em que ela se dá. Ao mesmo tempo, dependendo de aceitarmos ou não o outro como um legítimo outro na convivência, seremos ou não responsáveis frente a nossas interações com ele ou ela, e nos importarão ou não as consequências que nossas ações tenham sobre ele ou ela. (Idem, p.84)¹⁴

Paralelamente, Morin situa a educação no “interior da aventura incerta, [...] de um mundo incerto”, que deve “ensinar a enfrentar a incerteza, [...] com base na ética da compreensão” (2011b, p.73-83).

O autor estende esse pensamento ao formular que “a ética propriamente humana, ou seja, a antropoética, deve ser considerada como a ética da cadeia de três termos *indivíduo* ↔ *sociedade* ↔ *espécie*, de onde emerge nossa consciência e o nosso espírito propriamente humano” (idem, p.93).¹⁵

14. Maturana (1998, p.21) propõe, ainda, que o “fenômeno de competição que se dá no âmbito cultural humano, e que implica a contradição e a negação do outro, não se dá no âmbito biológico. Os seres vivos não humanos não competem, fluem entre si e com outros em congruência recíproca, ao conservar sua *autopoiese* e sua correspondência com um meio que inclui a presença de outros, ao invés de negá-los. Se dois animais se encontram diante de um alimento e apenas um deles o come, isso não é competição. Não é, porque não é essencial, para o que acontece com o que come, que o outro não coma. No âmbito humano, ao contrário, a competição se constitui culturalmente, quando o outro não obter o que um obtém (isso) é fundamental como modo de relação” (grifo do autor).

15. Morin (2011b, p.93) propõe que “a concepção complexa do gênero humano comporta a tríade *indivíduo* ↔ *sociedade* ↔ *espécie*. [...] As interações entre indivíduos produzem a sociedade, e esta retroage sobre os indivíduos. A cultura, no sentido genérico, emerge destas interações, reúne-as e confere-lhes valor. *Indivíduo* ↔ *sociedade* ↔ *espécie* sustentam-se, pois, em sentido pleno:

Segundo o autor, nesse caminho surge a “ética do gênero humano, [...] ou antropológica”, que antevê que

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. [...] Estes [seres humanos] devem reconhecer a diversidade em sua humanidade comum, ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano. [...] Conhecer o humano é, antes de tudo, situá-lo no universo, e não separá-lo dele. [...]. (Morin, 2011b, p.43)

Daí decorre a necessidade de destacar, em qualquer educação, as grandes interrogações sobre as possibilidades de conhecer. Pôr em prática estas interrogações constitui o oxigênio de qualquer proposta de conhecimento. [...] [assim] a incerteza, [da mesma forma] que mata o conhecimento simplista, é o desintoxicante do conhecimento complexo. (Idem, p.29)

Os tesouros compartilhados

Alecrim, alecrim dourado
Que nasce no campo sem ser semeado
 Canção de domínio público

Assim, percorridas diversas rotas, enquanto recortes necessários, estruturaram-se algumas possíveis condições básicas para se elaborar uma compreensão do proposto ao início deste livro e que se encaminhou para responder a pergunta primeira: uma Educação Musical para quê?

apoiam-se, nutrem-se e reúnem-se. [...] Estes elementos não poderiam, por consequência, ser entendidos como dissociados: qualquer concepção do gênero humano significa desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. No seio dessa tríade complexa, emerge a consciência”.

Pensa-se, também, que, possivelmente, elaborou-se uma base comum para a *compreensão*, conceito entendido aqui nas duas acepções propostas por Morin: “tanto no sentido da compreensão intelectual, da inteligibilidade do texto, [...] como no sentido humano que comporta um conhecimento de sujeito a sujeito e que inclui [...] um processo de empatia, de identificação e de projeção” (Morin, 2011b, p.82). Compreensão entre pesquisador/alunos; compreensão de suas projeções na elaboração de seus discursos enquanto observadores observados; compreensão das variáveis interligadas do fenômeno alunos/jogos musicais, na elaboração de complexidades, no interior de suas relações.

Percorridos tais caminhos, pelos quais se pretenderam levantar reflexões referentes ao fenômeno – movimento – de ensinar e de aprender a música, congregado aos âmbitos humanos da dependência ao meio, inacabamento, incerteza, possibilidades de transformação e autonomia, que, em concordância com os autores estudados, sugerem a necessidade de relações humanas embasadas na preocupação com o outro, o que constitui, por sua vez, a preocupação com relações apoiadas na ética.

Buscou-se, também, rever algumas condições de ensino e de aprendizagem musical em situações lúdicas. A partir das evidências encontradas na investigação, aponta-se que o fenômeno mereceria ganhar novos estudos práticos e teóricos, assim como a necessidade de se aprofundarem os já existentes. Como afirma Fonterrada

se compreendermos melhor os modos pelos quais as crianças e jovens de hoje se relacionam com o mundo e se conseguirmos nos despojar de alguns preconceitos e ampliarmos nosso conhecimento de obras e práticas pedagógicas contemporâneas, poderemos conciliar [...] ideias, aparentemente antagônicas [presentes na Educação Musical]. (Fonterrada, 1997, p.16)

Assim, finalizando, pode-se encontrar nas palavras de Loureiro eco às reflexões do presente estudo quando afirma:

Não há, na verdade, um único caminho a ser seguido, que possa garantir, com segurança, a eficiência da prática da Educação Musical. Não há imunidade para qualquer atividade ou método. As críticas e os questionamentos devem ser encarados como essenciais e fundamentais para o aprendizado do novo, assim como um constante aprimoramento e busca de renovação. (Loureiro, 2004, p.67)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas evidenciaram parâmetros que, acredita-se, sejam importantes para a vivência de uma Educação Musical ampla e aberta, independentemente de sua finalidade de formação de músicos atuantes ou de ouvintes sensíveis à música. Entende-se que essa educação, em um ambiente permeado pelo autorrespeito e o respeito mútuo, conduzida pela ação do brincar, contribui para o desenvolvimento integral do ser humano, sendo que os jogos e o espírito criativo são mediadores dos mais adequados para promovê-lo.

Apesar de o texto não possuir cunho estritamente filosófico, certas reflexões suscitadas pelo desenrolar do estudo sugeriram que algumas de suas fundamentações têm proximidade com essa área do pensamento – ou ao menos flertava com ela –, devido à postura interrogativa do autor diante da própria investigação.

Mencionado de outro modo, a abordagem do fenômeno estudado esteve apoiada, ainda que indiretamente, em um pensar filosófico – que norteou atitudes e escolhas –, constituído por valores, o que permitiu conectar, de acordo com a afirmação de Fonterrada (2008), “diversos elementos que [compuseram] o conjunto de pressupostos a respeito da natureza e do valor” da educação, dos jogos e brincadeiras musicais, e dos conceitos estudados aqui.

Desde o início indicou-se a necessidade de se refletir sobre a própria investigação, em um comportamento de autoavaliação

constante, pois, antes de se propor um trabalho puramente teórico, optou-se por embasá-lo, também, em observações empíricas, que acabaram por levantar problemas específicos, em suas realidades, com consequências intrínsecas a isso. O contato direto com as crianças, sua expressividade, espontaneidade, suas reações participativas ou de confronto, originaram situações às vezes paradoxais, que geraram, a cada momento, dinâmicas complexas que vieram evidenciar e corroborar os enunciados teóricos e vice-versa.

Entendeu-se que a opção por colocar o olhar investigativo não somente na análise final do processo, mas no desenvolvimento do próprio processo, foi favorável e benéfico ao próprio trabalho. Como se havia refletido desde as primeiras observações – devido a múltiplos fatores intervenientes, com consequências diretas nas decisões tomadas e estratégias escolhidas e que exigiram novas análises e mudanças adaptativas –, as transformações que o estudo sofreu agiram, também, de modo interativo nas relações pessoais, no interior do binômio pesquisador/crianças. Essas ações geraram, por sua vez, mudanças significativas e significantes em ambos os lados do binômio, de tal forma que seus olhares sobre o fenômeno também se modificaram.

Não se pode deixar de anotar que, pelo fato de não ser este um estudo de caráter puramente objetivo, ocorreram investigações amplas que, em muitas situações, transcenderam as propostas dos jogos e de musicalização.

Essa forma de se entender o trabalho de campo suscitou questões de ordem existencial que mereceram ser verificadas, pois, em muitos momentos, as relações pesquisador/crianças não se deram de forma simples, ou orgânica, com empatia natural. No presente texto foram observadas, descritas e analisadas situações ilustrativas do processo de reconhecimento do pesquisador por parte das crianças, fato que se realizou com o passar do tempo e com a proximidade que se entabulou no decorrer do trabalho. Estabeleceu-se, a princípio, uma relação pesquisador/alunos até certo ponto precária, porém, com a quebra da postura de negação apresentada de modo geral pelos alunos e a flexibilização de propostas por parte

do pesquisador, pôde-se chegar a uma situação de respeito, aceitação e colaboração mútuos.

A análise do desenvolvimento do trabalho de campo evidenciou ao pesquisador que, em alguns casos, a experiência pode se tornar penosa a ele, dificultando a compreensão de seu próprio caminho no decorrer do estudo, levando-o, à vezes, a erros ou a falsas suposições que necessitam ser reavaliados e revisados. Paradoxalmente, ficou evidente que, nesses momentos do percurso, quando não se alcançam as expectativas pessoais, restam duas possibilidades: ou a experiência falha, carregando consigo a pesquisa, ou esta última se reorganiza com base em uma visão aberta ao “novo e inesperado” e reapropria a primeira, apoiada pela “estratégia [que] elabora um ou vários cenários” (Morin, 2011a).

Esse paradoxo permitiu que se levasse, para o interior da experiência apresentada no presente livro, a proposta teórica ordem/desordem/organização, dando lugar a que fosse vivenciada na prática. Assim, mesmo quando certas expectativas não eram alcançadas, esse fato possibilitava que se realizassem análises mais amplas dos fenômenos que se apresentavam, possibilitando sua reorganização.

Apreendeu-se que as relações entre professor e aluno, como prática nas relações humanas, necessitam bases estruturadas na confiança mútua, na afetividade e em situações prazerosas, estreitadas em uma convivência regida pelos princípios da ética. Vários fatores e elementos apontam possíveis congruências com o desenvolvimento humano no grupo, com sua relação na linguagem e com a autonomia.

Com o desenvolvimento das sessões realizou-se uma mudança no olhar dos alunos em relação ao pesquisador e, de forma reflexa, houve, também, um câmbio no olhar do pesquisador em relação a eles. A forma de olhar das crianças estaria focalizada em pontos diferentes daqueles iniciais, o que proporciona a observação de que tanto pesquisador como alunos já não eram mais os mesmos, em sua essência, desde que as atividades tiveram início.

No período final do trabalho de campo, observaram-se as seguintes atitudes nas crianças: iniciativa própria para executar propostas e modificá-las criativamente; atenção e concentração, em maior ou menor grau, apresentadas pelo grupo e individualmente; disposição para a realização dos movimentos e ações exigidas, assim como a utilização de diferentes habilidades requeridas; além da alegria, do envolvimento e do despojamento ali expressados, a aparente aceitação de si mesmo e do outro, compartilhando ações consensuais e espontâneas.

Detectou-se que as crianças continuam realizando atividades lúdicas, jogos e brincadeiras, com grande envolvimento, em situações onde *não havia uma finalidade última no jogar, a não ser o próprio jogar.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTONIO CANDIDO. *Os parceiros do Rio Bonito*. 3.ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1975.
- AKOSCHKY, J. Prefácio. In: BRITO, T. A. de. *Música na educação infantil*. Fotos Michele Mifano. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- ARAÚJO, A. M., ARICÓ JUNIOR, V. *Cem melodias folclóricas*. São Paulo: Documentário Musical Nordeste, 1957.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sergio Paulo Rouanet. Pref. Jeanne Marie Gagnebin. 4.ed. [1.ed., 1985] São Paulo: Brasiliense, s. d. (Obras Escolhidas v.1)
- BOMTEMPO, E. *Brinquedoteca: o espaço da criança. Ideias: o cotidiano da pré-escola*. São Paulo: FDE, 1990. (Ideias 7)
- _____. *Brinquedoteca: espaço de observação da criança e do brinquedo*. In: FRIEDMANN, A. (Org.). *O direito de brincar: a brinquedoteca*. São Paulo: Scritta, 1992. p.77-82.
- _____, HUSSEIN, C. L., ZAMBERLAN, A. T. *Psicologia do brinquedo: aspectos teóricos e metodológicos*. São Paulo: Nova Stella, Edusp, 1986. (Coleção Logos)
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para a Educação de 1º e

- 2º graus. Brasília, 1971. Disponível em <www.pedagogiaemfoco.pr.br/l5692_71.htm>. Acesso em 24/5/2012.
- BRASIL. Casa Civil. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 24/5/2012.
- _____. Lei Federal nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União*, seção 1, ano CXLV, nº 159. Brasília, 2008. Imprensa Nacional, terça-feira, 19 de agosto de 2008. Disponível em <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/93321/lei-11769-08#art0>>. Acesso em 30/1/2012.
- BRITO, T. A. de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da Educação Musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- _____. *Música na educação infantil*. Fotos Michele Mifano. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- _____. *Informação verbal*: fornecida pela profª drª Maria Teresa Alencar Brito em banca de qualificação da presente dissertação de mestrado, IA-UNESP, em 2/3/2012.
- CARDOSO, F. *Informação verbal*: recolhida em entrevista realizada como o professor Francisco Cardoso, coordenador do ensino médio da Escola Estadual Romeu de Moraes, em 7/5/2012.
- CASNÓK, Y. *A linguagem musical e a hermenêutica*: algumas considerações. São Paulo: s. n., s. d.
- DELLA MÔNICA, L. *Manual de Folclore*. 2.ed. [1.ed., 1962] São Paulo: Edart, 1982.
- _____. *Rosa Amarela*. São Paulo: Marcelo Tupynambá, 1967.
- DEMO, P. *Pesquisa e informação qualitativa*: aportes metodológicos. Campinas: Papirus, 2001. (Coleção Papirus Educação)
- ESTEVES, A. V. F. *Compreendendo a criança e o adolescente com câncer em tratamento quimioterápico durante a utilização do brinquedo*. Ribeirão Preto, 2010. 179f. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP). Disponível em <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/.../TeseDoutorado.pdf>. Acesso em 29/1/2012.

- FERNANDES, F. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. 2.ed. rev. autor. [1.ed., 1961] Petrópolis: Vozes, 1979.
- FIGUEIREDO, L. C. *Escutar, recordar, dizer: encontros heideggerianos com a clínica psicanalítica*. São Paulo: Educ, Escuta, 1994. (Ensaio: Filosofia e Psicanálise)
- FIGUEIREDO, R. Especial: acessibilidade – inclusão. *Revista Direcional Escola*, n.60, ago. 2010. Disponível em <<http://www.direcionalescolas.com.br/edicao-60-ago/10/especial-acessibilidade-%E2%80%93-inclusao>>. Acesso em 23/11/2011.
- FOLHA DE S.PAULO. Projeto Mapa do Brincar. Concepção: Gabriela Romeu, Patrícia Trudes da Veiga e Renata Meirelles. *Folha de S.Paulo*. São Paulo: UOL, 2009. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/mapadobrinca/>>. Acesso em 27/11/2009.
- FONTEERRADA, M. T. de O. Fuga: linguagem verbal e linguagem musical. In: _____. *Educação musical, investigação em quatro movimentos: prelúdio, coral, fuga e final*. São Paulo, 1991. 388f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).
- _____. Linguagem verbal e linguagem musical. *Cadernos de Estudo: Educação Musical (São Paulo)*, n.4-5, p.30-43, 1994.
- _____. Alinha e a rede. In: VI SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Londrina, 1997. *Anais*. Londrina: Abem, 1997. p.7-17.
- _____. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2.ed. São Paulo: Editora da UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- _____. *Informação verbal: fornecida pela profª drª Marisa Trench de O. Fonterrada em reunião de orientação do presente trabalho de dissertação*, 12/3/2012.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)
- FRIEDMANN, A. et. al. (Org.). *O direito de brincar: a brinquedoteca*. São Paulo: Scritta, 1992.
- _____. *Brincar: crescer e aprender – resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1996.

- GADAMER, H. G. *Philosophical Hermeneutics*. Los Angeles: University of California Press, 1977. In: FONTERRADA, M. T. de O. *Educação musical, investigação em quatro movimentos: prelúdio, coral, fuga e final*. São Paulo, 1991. 388f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). p.137-8.
- GARCIA, R. M. R., MARQUES, L. A. *Brincadeiras cantadas*. 4.ed. 124p. Porto Alegre: Kuarup, 2001.
- GAINZA, V. H. Contenido psicológico del Método Willems. In: _____. *Fundamentos, materiales y técnicas de Educación Musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1977. p.15-20.
- GIACOMO, M. T. C. de. *A lenda da mandioca: lenda dos índios Tupi*. Adapt. Maria Thereza Cunha Giacomo. Il. Heinz Budweg. 2.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1977. (Coleção Lendas Brasileiras n.7)
- GUIMARÃES ROSA, J. *Grande sertão: veredas*. 19.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- GRIMM, J., GRIMM, W. Rapunzel. In: _____. *Contos dos Irmãos Grimm*. Org., selec. e pref. dr^a Clarissa Pinkola Estés. Il. Arthur Rackman, trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- ILARI, B. S. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. *Revista da Abem*, n.7, p.83-90, set. 2002.
- KATER, C. (Org.). *Cadernos de Estudo: Educação Musical (Belo Horizonte: Atravez, EM-UFGM, FEA, Fapemig)*, n.6, 210p., 1997.
- _____ et al. *Livro dos jogos*. Belo Horizonte: Governo do Estado de Minas Gerais, Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, [199?].
- KOELLREUTTER, H. J. Sobre o valor e o desvalor da obra musical. In: KATER, Carlos (Org.). *Cadernos de Estudo: Educação Musical (Belo Horizonte: Atravez, EM-UFGM, FEA, Fapemig)*, p.69-75, 1997.

- _____. Análise fenomenológica do Minueto em Sol Maior de J. S. Bach. *Atravez Associação Artístico Cultural*. Disponível em <http://www.atravez.org.br/ceam_1/analise_fenomenologica.htm>. Acesso em 22/4/2010.
- LOUREIRO, A. M. A. *O ensino de Música na escola fundamental*. Campinas: Papyrus, 2003. (Coleção Papyrus Educação)
- _____. A Educação Musical como prática educativa no cotidiano escolar. *Revista da Abem (Porto Alegre)*, v.10, p.65-74, mar. 2004.
- MAGNANI, J. G. C. *Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade*. 2.ed. São Paulo: Hucitec, Editora UNESP, 1998.
- MARCELINNO, N. C. *Estudos do lazer: uma introdução*. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Física e Esportes)
- MARCONI, M. de A. *Brinquedos cantados e danças do Brasil*. São Paulo: Ricordi, 1978.
- MARGOLIN, M. Pedagogia indígena: um olhar sobre as técnicas tradicionais de educação dos índios californianos. In: STONE, M. K., BARLOW, Z. (Org.). *Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável*. Prol. David W. Orr, pref. Fritjof Capra, trad. Carmen Fischer. São Paulo: Cultrix, 2006. p.95-108.
- MATURANA, H. R. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Trad. José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- _____. Entrevista. *Humanitates (Centro de Ciências de Educação e Humanidades – CCEH Universidade Católica de Brasília – UCB)*, v.I, n.2, nov. 2004. Disponível em <<http://www.humanitates.ucb.br/2/entrevista.htm>>. Acesso em 13/6/2011.
- _____, VARELA, F. J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin. Il. Carolina Vial, Eduardo Osório, Francisco Olivares e Marcelo Maturana Montañez. São Paulo: Palas Atenas, 2001.
- _____, VERDEN-ZÖLLER, G. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia*. Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Atena, 2004.

- MELO, V. de. *Folclore infantil*. 301p. Rio de Janeiro: Cátedra; Brasília: INL, 1981.
- MERLEAU-PONTY, M. Sobre a fenomenologia da linguagem. In: *Textos escolhidos*. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- MERON, M. Reisados: aplicação na escola. In: PELLEGRINI FILHO, Américo (Org.). *Antologia de folclore brasileiro*. São Paulo: Edart, UFPb, UFPa, 1982.
- MICHAELIS. *Moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos. Edição on-line. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=esp%EDrito>>. Acesso em 7/1/2012.
- MIRANDA, N. *200 jogos infantis*. 9.ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. Eliane Lisboa. 4.ed. 120p. Porto Alegre: Sulinas, 2011a.
- _____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Rev. técn. Edgard de Assis Carvalho. 2.ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2011b.
- MOURA, M., LOUREIRO L. L. *O jogo e a atividade física e saúde*. 2010. Disponível em <<http://guaiba.ulbra.tche.br/pesquisa/2010/artigos/edfis/salao/648.pdf>>. Acesso em 29/1/2012.
- NOFFS, N. A. A brinquedoteca na visão psicopedagógica. In: OLIVEIRA, V. B. (Org.). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.151-84.
- NOVAES, I. C. *Brincando de roda*. Texto musical Alayde Miranda Fortes. Rev. texto musical Rosalba Diva Marchesini. Tecnog. musical Maria Arlinda de Carvalho Corrêa. 2.ed. [1.ed., 1960] Rio de Janeiro: Agir, 1986.
- OLIVEIRA, V. B. *Jogos de regras e a resolução de problemas*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- PAREYSON, L. *Os problemas da estética*. Trad. Maria Helena Nery Garcez. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Ensino Superior)
- PAYNTER, J. *Hear and now: an introduction to modern music in schools*. Londres: Universal, 1972.
- _____. *Sound & Structure*. Cambridge: The Press Syndicate of University of Cambridge, 1992.

- PENNA, M. et. al. (Coord.). *O dito e o feito: política educacional e arte no ensino médio*. João Pessoa: Manufatura, 2003.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. 22.ed. 2012. Disponível em <http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=espirit%FA>. Acesso em 26/5/2012.
- ROSA, M. A. Entrevista com Lydia Hortélio. *Revista Pátio Educação Infantil (Porto Alegre: Artmed)*, ano 1, n.3, p.21-2, dez. 2003-mar. 2004.
- SCHAFER, M. *O ouvido pensante*. Trad. Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- _____. *A afinação do mundo: paisagem sonora*. Trad. Marisa Trench de O. Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- SUZUKI, S. *Educação é amor: um novo método de educação*. 2.ed. Santa Maria: Pallotti, 1994.
- WERNECK, C. *Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, Celar-DEF/UFMG, 2000.

Fonografia

- BEINEKE, V., FREITAS, S. P. R. de. *Lenga la lenga: jogos de mãos e copos*. Núcleo de Educação Musical (NEM), Curso de Licenciatura em Música – Udesc. São Paulo: Ciranda Cultural, 2006. (1 CD-Rom).
- BRAGUINHA. *O velho, o garoto e o burro*. [S. l.]: Warner Music Brasil, 2002. Coleção Disquinho. (1 CD-Rom).
- GRUPO RODAPIÃO. *Dois a dois*. Belo Horizonte: Palavra Cantada, 1997. (1 CD-Rom).
- HORTÉLIO, L. *Abra a roda tin do lê lê*. São Paulo: Brincante, 2002. (1 CD-Rom).
- MARQUES, F. *Histórias gúdórias de gurrunfórias de maracutórias xiringabutórias: leituras silenciosas com barulhos e brinquedos*.

- Criação, textos, brinquedos e voz: Chico dos Bonecos. São Paulo: Palavra Cantada, 1999. (1 CD-Rom).
- TADEU, E. *Pandalelê*: brinquedos cantados. São Paulo: Palavra Cantada, 200? (1 CD-Rom).
- TADEU, E. Bate o monjolo n.11. In: _____. *Pandalelê*: brinquedos cantados. São Paulo: Palavra Cantada, 200? (1 CD-Rom).
- TATIT, P., PEREZ, S. *Canções de brincar*: 15 canções inéditas para brincar. São Paulo: Palavra Cantada, 1996. Coleção Palavra Cantada. (1 CD-Rom).
- _____. *Pé com pé*. São Paulo: Palavra Cantada, 2004. (1 CD-Rom).
- _____. *Canções do Brasil*: o Brasil cantado por suas crianças. São Paulo: Palavra Cantada, 2001. (1 CD-Rom).
- _____. *Mil pássaros*: sete histórias de Ruth Rocha. São Paulo: Palavra Cantada, 1999. (1 CD-Rom).

SOBRE O LIVRO

Formato: 14 x 21 cm

Mancha: 23,7 x 43,4 paicas

Tipologia: Horley Old Style 10,5/14
2013

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Coordenação Geral

Tulio Kawata

ISBN 978-85-7983-431-8



9 788579 834318

CULTURA
ACADÊMICA 
Editora