

DEPARTAMENTO DE MÚSICA - DMU

Chefe: Prof. Dr. Leonardo Piermartiri

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA - PPGMUS

Coordenadora: Profa. Dra. Viviane Beineke

CENTRO DE ARTES - CEART

Diretora: Profa. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC

Reitor: Prof. Dr. Marcus Tomasi

EDITORES

Prof. Dr. Guilherme Sauerbronn de Barros

Profa. Dra. Teresa Mateiro

EDITORA CONVIDADA

Profa. Dra. Viviane Beineke

CONSELHO EDITORIAL

Adriana Lopes Moreira (USP)

Ana Claudia Assis (UFMG)

Cristina Gerling (UFRGS)

Diósnio Machado (USP)

José Luiz Aróstegui (Universidade de Granada, Espanha)

Julie Ballantyne (University of Queensland, Austrália)

Liduíno Pitombeira (UFRJ)

L. Poundie Burstein (CUNY - City University of New York)

Luiz Henrique Fiaminghi (UDESC)

Marcos Holler (UDESC)

Maria Bernardete Castelan Póvoas (UDESC)

Maria Cristina Carvalho de Azevedo (UnB)

Monica Vermes (UFES)

Patricia Adelaida González Moreno (Universidad Autónoma de Chihuahua)

Rafael Menezes Bastos (UFSC)

Silvio Ferraz (USP)

Viviane Beineke (UDESC)

CONSELHO DE PARECERISTAS

Ana Luisa Veloso (CIPEM/POROTO)
Cíntia Thais Morato (UFU)
Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM)
Cristina Mie Ito Cereser (UFSCar/UNIVATES)
Dulcimarta Lemos Lino (UFRGS)
Helena Lopes da Silva (UEMG)
Ilza Zenker Leme Joly (UFSCar)
Leda de Albuquerque Maffioletti (UFRGS)
Luciana Hamond (UDESC)
Luciane Wilke Freitas Garbosa (UFSM)
Luigi Irlandini (UDESC)
Margarete Arroyo (UNESP)
Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres (IPA)
Maria Teresa Alencar de Brito (UNESP)
Marília Raquel Albornoz Stein (UFGRS)
Patrícia Fernanda Carmem Kebach (FACCAT)
Regina Finck Schambeck (UDESC)
Rosane Cardoso de Araújo (UFPR)
Sandra Mara da Cunha (USP)
Vânia Beatriz Müller (UDESC)

REVISORES

Revisão de português: Priscilla Morandi do Nascimento
Revisão de inglês: Adriana Jarvis Twitchell
Revisão de originais: Viviane Beineke e autores(as)

PRODUÇÃO GRÁFICA

LABDESIGN

PROJETO GRÁFICO

Luiz H. B. Maia
Ana Paula Lordello

DIAGRAMAÇÃO

Leandro Rosa da Silva

IMAGEM DA CAPA

Lucas Taffarel Braga Torres

A política editorial da Revista Orfeu tem como premissa o zelo pela qualidade dos artigos que publica, pois é por meio deles que promove o desenvolvimento de pesquisas e a formação de pesquisadores. Em seu segundo ano de existência, lança o Dossiê Músicas, Crianças e Educação com o objetivo de difundir conhecimentos com diferentes perspectivas, favorecendo a construção de novos olhares para as práticas musicais, formação de professores, políticas educacionais e a pesquisa sobre e com crianças em contextos distintos.

Caberá à professora Viviane Beineke, como editora convidada, a responsabilidade de apresentar o Dossiê de modo pormenorizado. Por ora, anunciamos com prazer que nove manuscritos foram selecionados, tendo a colaboração de professoras de diferentes instituições e países. O Peru está representado por Luzmila Mendivil Trelles de Peña (PUC Peru), a Itália por Anna Rita Addessi e Luisa Bonfiglioli (Universidade de Bologna), a França por François Delalande (INA, Paris), e o Brasil por Dayane Battisti (UFPR), Dayse Fragoso (USP), Dulcimarta Lemos Lino (UFRGS), Leda de Albuquerque Maffioletti (UFRGS), Regina Finck Schambeck (UDESC), Sandra Mara da Cunha (EMIA-SP), Sandra Regina Simonis Richter (UNISC) e Rosane Cardoso de Araújo (UFPR).

Este volume é composto também pela tradução de um texto escrito pela professora pesquisadora dinamarquesa Kirsten Fink-Jensen sobre a estratégia de ensino denominada Práticas Surpreendentes. Duas questões fundamentais para o desenvolvimento da prática pedagógica de estudantes de música em formação docente conduzem o leitor: como a teoria pode contribuir para o desenvolvimento da prática e como a relação entre teoria e prática pode ser abordada durante a formação. Esse capítulo foi publicado, em 2013, no livro *Professional Knowledge in Music Teacher Education*, organizado por Eva Georggi-Hemming, Pamela Burnard e Sven-Erik Holgersen.

Desejamos a todos uma excelente leitura.

Guilherme Sauerbronn de Barros

Teresa Mateiro

Editores

Apresentação

Músicas, crianças e educação: paradigmas de pesquisa, ação e formação

*Viviane Beineke**
viviane.beineke@udesc.br

* Professora do Programa de Pós-Graduação em Música e do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Brasil. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Música da UDESC. Doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Músicas, crianças e educação: podemos olhar para as relações entre essas palavras sob diversas perspectivas. Podemos colocar as músicas no centro, refletindo sobre suas funções na sociedade, ou como são transmitidas às crianças. Podemos também pensar em como as crianças produzem e significam a música em suas vidas; a educação também pode estar em primeiro plano, voltando o olhar para a formação de professores, para fatores motivacionais, metodologias de ensino, ou para a seleção de conteúdos musicais na escola; e podemos seguir deslocando olhares, criando interfaces e jogando com os muitos sentidos e possibilidades de pesquisa que podem ser tecidas em torno das músicas, das crianças e da educação.

Essas interações e cruzamentos de olhares são inerentes à educação musical, que se caracteriza pela pluralidade de perspectivas e abordagens. Como explica Queiroz (2010, p. 116),

[...] a educação musical, enquanto área de conhecimento, abrange o estudo de qualquer processo, situação e/ou contexto em que ocorra transmissão de saberes, habilidades, significados e outros aspectos relacionados ao fenômeno musical, tanto no que se refere aos aspectos sonoros quanto no que concerne a dimensões mais abrangentes da música enquanto expressão cultural, o que significa lidar com toda a gama de aspectos que caracteriza tal fenômeno, tais como estruturas sonoras, habilidades de execução, correlações performáticas e, conseqüentemente, processos, situações e estratégias diversas de transmissão de saberes. (QUEIROZ, 2010, p. 116-117).

Músicas, no plural, enfatiza a ideia de variedade de práticas e significados musicais, de diversidade. As músicas são fatos sociais, e “o conceito antropológico de ‘música’ deveria ser, portanto, provisório e sensível à variedade de significados atribuídos, em diferentes partes do mundo, ao som humanamente organizado” (BLACKING, 2007, p. 213). Segundo o autor, isso implica que os mesmos padrões sonoros possam ter significados diferentes em diversas sociedades, considerando que diferem os contextos sociais. Blacking (2007) desafia:

Se nós soubéssemos mais sobre a “música” como uma capacidade humana, e sobre seu potencial como força intelectual e afetiva na comunicação, na sociedade e na cultura, poderíamos usá-la amplamente para melhorar a educação geral e construir sociedades pacíficas, igualitárias e prósperas no século XXI, assim como nossos ancestrais pré-históricos usaram-na para inventar as culturas a partir das quais todas as civilizações se desenvolveram. (p. 216).

No campo semântico, Javeau (2005, p. 382) discute as distinções entre criança, infância e crianças. O autor explica que o termo “criança” tem conotação psicológica, decorrente das disciplinas originadas da psicologia comportamental que discutem as fases de desenvolvimento da criança. A infância, por outro lado, é um paradigma que se inscreve numa perspectiva demográfica, relacionada às faixas de idade, como da adolescência, da idade adulta ou da terceira idade. O terceiro campo semântico, segundo argumentação de Javeau (2005, p. 384), é o das crianças, que assume uma coloração antropológica.

Segundo esse paradigma, as crianças devem ser consideradas uma população ou um conjunto de populações com pleno direito (científico), com seus traços culturais, seus ritos, suas linguagens, suas “imagens-ações” ou, menos preciso no tempo, e no espaço, com suas estruturas e seus “modelos de ações” etc. (JAVEAU, 2005, p. 385).

O termo *crianças* também remete à pluralidade, ao movimento gerado em olhares que favorecem tanto as diferenças como aquilo que é semelhante. Permite pensar em pesquisas que buscam enxergar as crianças enquanto culturas de pares, como sujeitos em constante movimento na sociedade, e na ideia de que elas produzem cultura e conhecimento (AZEVEDO; BETTI, 2014, p. 296). Como argumenta Fernandes (2016, p. 763), isso implica mobilizar novos posicionamentos metodológicos e éticos que considerem que não há uma infância homogênea, mas uma diversidade de infâncias.

As crianças são seres únicos e cada uma possui sua própria maneira de se comunicar e de se expressar no mundo. Algumas falam com as palavras e o corpo ao mesmo tempo, enquanto outras falam mais com o olhar, outras com desenhos, ou escrita, ou ao brincar. Cada uma delas tem sua própria característica, seu próprio jeito de demonstrar como é e o que pensa. (AZEVEDO; BETTI, 2014, p. 301).

Campbell (2006) percebe um movimento da comunidade científica, em diversas disciplinas, como Antropologia e Sociologia, em busca de saber como as crianças agem em seus contextos sociais e culturais, com a finalidade de conhecê-las mais amplamente, reconhecendo que elas aprendem de uma forma que é unicamente delas. Segundo a autora, tradicionalmente a Antropologia estava mais concentrada em saber o que os adultos faziam ou ofereciam às crianças, assumindo que elas recebiam passivamente as expressões artísticas e linguísticas dos adultos. Na Sociologia, por outro lado, as pesquisas se voltavam para os processos de socialização das crianças e como elas eram influenciadas e modeladas pelo mundo adulto, em vez de examinar os processos pelos quais elas constroem seus próprios mundos sociais.

Apoiada na Sociologia da Infância, Fernandes (2016, p. 761) avalia que ainda possuem uma história relativamente recente as pesquisas em que as crianças são consideradas atores sociais que desempenham um papel importante na construção de conhecimento acerca delas mesmas. Ouvir o que as crianças têm a dizer é um passo importante nessa direção, como explicam Azevedo e Betti (2014).

Quando nos dispomos a ouvi-las, contribuimos também para a diminuição da distância existente entre adultos e crianças, e nos tornamos participantes (embora não pares) da vida social e cultural a que elas pertencem. Entendemos que não é mais produtivo apenas realizar pesquisas sobre crianças, mas sim que as pesquisas sejam realizadas com as crianças, procurando incentivá-las a falar e opinar como sujeitos ativos no processo. (p. 294).

Delgado e Müller (2005) apontam a necessidade de intensificar a interdisciplinaridade nos estudos da infância e destacam as contribuições de trabalhos no campo da socialização, que reconhecem as crianças como atores capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto. Segundo as autoras (2005, p. 353), “Se as

crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista”. Daí decorrem novos desafios metodológicos, como alertam Azevedo e Betti (2014), pois é preciso pensar novas formas de gerar, interpretar e apresentar os dados de pesquisa. É preciso pensar também em como inserir as crianças nas pesquisas, como considerar suas opiniões e preferências, e, ainda, como propor diversas formas de participação e expressão a elas.

Se as crianças não são iguais, se se comportam e se expressam de maneiras peculiares, existe a necessidade de buscar várias formas de “ouvir”, pois há crianças falantes, outras mais tímidas, e aquelas que gostam de manifestar seus sentimentos e opiniões de modo não verbal. Portanto, seria negligência usar apenas métodos tradicionais, sem refletir criticamente se eles seriam adequados e suficientes para que as crianças pudessem se expressar. (AZEVEDO; BETTI, 2014, p. 302).

Cada vez mais, vêm sendo elaboradas pesquisas que buscam compreender as crianças como crianças, reconhecendo que cada uma tem sua própria identidade, estabelecida na interação com seus pares, sua família e interagindo com diversas forças. O fazer musical das crianças, como apontou Burnard (2006), está conectado às práticas musicais a que elas têm acesso, interconectando os “mundos musicais” pelos quais elas circulam. Contrariando as perspectivas de pesquisa adultocêntricas, vêm sendo envidados esforços para compreender os pontos de vista das crianças e suas experiências, entendendo-as como agentes da sua aprendizagem (BEINEKE, 2009). Assim, as reflexões sobre as próprias experiências e a busca por espaços compartilhados de fazer/pensar música surgem como alternativas para um ensino comprometido com os significados construídos individual e coletivamente pelas crianças.

Beineke (2009, 2011) observa uma preocupação progressiva com perspectivas educacionais que procuram ouvir as crianças, valorizando seus conhecimentos e maneiras de fazer e significar suas experiências musicais dentro e fora da escola. Pesquisas em educação musical que consideram as perspectivas e significados das atividades segundo as próprias crianças (BARRET, 2001; BRITO, 2007; BURNARD, 2000, 2006; CAMPBELL, 2006; GLOVER, 2000; MARSH, 2008) têm demonstrado que suas práticas musicais precisam ser compreendidas segundo seus próprios parâmetros, que muitas vezes não correspondem aos critérios dos adultos. Esses parâmetros decorrem do mundo social e cultural vivido e internalizado pela criança, compreendida como um sujeito que pensa e constrói.

Brito (2007) avança nessa direção propondo o conceito de *ideias de música das crianças*, que distingue seus modos singulares de fazer e pensar música. A autora busca compreender o fazer/pensar musical das crianças como processos emergentes e singulares, não cartesianos de desenvolvimento. Segundo Brito (2007), os educadores musicais devem reconhecer que a música é um sistema aberto e dinâmico elaborado e reelaborado continuamente pelas crianças para que possam reconhecer e respeitar a produção musical infantil. Ao mesmo tempo, Brito (2007, p. 78-79) argumenta que aproximar as crianças de proposições estéticas do universo adulto também é uma ma-

neira de contribuir para o redimensionamento das suas ideias de música e de considerar as suas produções musicais.

A capacidade criativa das crianças, sua imaginação, seus modos particulares de compreender, significar e viver a música nos fascina e desafia enquanto professores e pesquisadores. Novos modos de fazer ciência se descortinam à medida que interagimos, aprendemos e compartilhamos experiências com as crianças.

Neste Dossiê apresentamos nove artigos que contemplam desde a educação musical de bebês, crianças e educadores da educação infantil, até crianças de 12 anos de idade. Dois consistem em traduções de artigos de personalidades internacionais no campo da pesquisa em educação musical, da França e da Itália. Os outros sete apresentam significativas contribuições inéditas de pesquisadoras brasileiras e de uma pesquisadora peruana.

Os artigos apontam avanços em várias direções, consolidando alguns percursos de pesquisa e também abrindo novos caminhos e olhares teórico-metodológicos. As temáticas coloreem um leque de modos de pensar a educação musical *de, com e para* crianças: os processos de composição e criação musical, o ensino de canções na educação infantil, os jogos de criação na aprendizagem de piano, a motivação para aprender violão, as concepções de ensino-aprendizagem entre crianças Guarani *Mbya*, a formação do *senso de eu musical* de bebês, as rodas poéticas e a documentação pedagógica na educação infantil, os processos de musicalização de crianças surdas, as interfaces da educação musical com a musicoterapia e a interação reflexiva de crianças em plataformas digitais para desenvolver a criatividade.

François Delalande, em artigo traduzido do original em francês por Tamyá Moreira, nos convida a pensar a música na infância, analisando os processos criativos que perpassam a elaboração de composições. No centro desse processo estão as ideias musicais. Mas em que consistem essas ideias? Como suas definições se transformam ao longo da história e como se conectam às explorações e invenções sonoras das crianças? Como os educadores podem conduzir as pesquisas sonoras das crianças para que suas invenções progridam? Conectando música e jogo, em perspectiva piagetiana, somos levados a acompanhar as mudanças nas maneiras como as crianças compõem suas músicas, à medida que vão crescendo.

Noutra perspectiva, crianças Guarani *Mbya* são colaboradoras da pesquisa etnomusicológica desenvolvida por **Daisy Fragoso**. No trabalho de campo, as crianças ensinavam suas canções à pesquisadora, que foi desafiada a repensar suas ideias sobre ensino e aprendizagem. O texto compartilha suas vivências na pesquisa, provocando reflexões sobre as concepções de ensino-aprendizagem das crianças, reveladas à medida que se compreende como os Guarani concebem a infância, e a aprendizagem está ligada à necessidade de fazer, de experimentar e de viver para aprender.

Com base em estudos da infância, **Sandra Mara da Cunha** reflete sobre a participação de crianças em processos criativos desencadeados na iniciação ao estudo de piano. Em escola de iniciação artística que valoriza a cultura participativa das crianças, elas protagonizam suas aprendizagens musicais, capturadas por sonoridades, temas e ideias que são organizadas como em um jogo de quebra-cabeças, dando forma a com-

posições que revelam seus pensamentos, concepções artísticas, visões de mundo e de vida. Nesse contexto, como podemos acolher suas experiências estéticas e orientá-las, sem desconsiderar outras visões estéticas e de mundo? Negociando sentidos em abordagens criativas na aprendizagem do instrumento, a autora busca trabalhar em profunda sintonia com as crianças e seus modos de ser.

Dulcimarta Lemos Lino e Sandra Regina Simonis Richter nos apresentam aos *Libretos de Criação*, narrativas pedagógicas que documentam o movimento de saberes inscritos no processo de criação e escuta de brincadeiras sonoras entre crianças e adultos-pesquisadores que se constituem professores da educação infantil. Nas *Rodas Poéticas*, projeto que acontece em ateliê na Universidade, as interações lúdicas entre adultos e crianças buscam aproximar música, artes plásticas e literatura. Nesses encontros, a música emerge na ação de explorar sonoridades e silêncios, o acaso e a convivência, em práticas criativas vividas enquanto molas de ação poética infantil. Construindo suas narrativas no processo de documentação pedagógica, as biografias profissionais e pessoais dos docentes entram em movimento, abrindo possibilidades de repensar o currículo e a educação musical.

As interações sociais que medeiam o ensino de canções infantis para turmas de crianças de três, quatro e cinco anos em escola pública do Peru mobilizam as análises do artigo de **Luzmila Mendivil Trelles de Peña**. Assumindo a pedagogia crítica como ponto de partida para o estudo, a autora discute as canções infantis enquanto discursos ideológicos, transmitidos e consumidos pelas pessoas na sociedade, e que se projetam como forma de entender a realidade. O estudo desvela as funções que as canções podem assumir enquanto discursos sociais que produzem efeitos perversos como mecanismo de controle simbólico nos contextos observados, perdendo seu valor enquanto expressões culturais e estéticas. O trabalho reivindica o direito a uma educação inicial emancipadora, que contribua para a constituição de cidadãos livres e responsáveis identificados com sua história e sua cultura.

Ver, sentir e tocar música são os processos que conduzem a musicalização de crianças surdas no artigo de **Regina Finck Schambeck**. A pesquisa, realizada a partir de uma pesquisa-ação, analisa uma prática pedagógica fundamentada em princípios educativos que consideram os processos cognitivos diferenciados de alunos surdos e a necessidade de adaptação de materiais didáticos para as aulas. O planejamento de atividades é descrito no texto, e as sugestões de atividades remetem aos estímulos acústicos, vibratórios, táteis, emocionais e sociais, enfatizados quando a música é vista, ouvida/sentida e tocada. Também é argumentada a necessidade de serem previstas ações mais aprofundadas de formação inicial e de formação continuada em educação musical que qualifiquem os professores para atuar em contexto inclusivo.

Refletindo sobre a natureza das relações que o ser humano estabelece com a música, **Leda de Albuquerque Maffioletti** desenvolve um ensaio teórico que articula os conceitos de *musicalidade comunicativa* e de *senso de eu musical*, buscando compreender as relações intersubjetivas que caracterizam a emergência de um eu musical. A integração entre os conceitos é demonstrada na análise de uma interação mãe-bebê, que coloca em destaque, de um lado, o papel da experiência subjetiva organizadora do

momento presente e o caráter intersubjetivo das experiências musicais vividas com o outro e, por outro lado, valoriza o espaço interativo *eu com o outro* criado pela música. Tais processos são entendidos como centrais para o desenvolvimento da musicalidade e da identidade musical das crianças, aspectos muito valorizados na educação musical.

A motivação de crianças entre 9 e 11 anos de idade para aprender violão é foco do artigo de **Dayane Battisti** e **Rosane Cardoso de Araújo**. A pesquisa foi desenvolvida no contexto do ensino instrumental coletivo, fundamentada nas crenças de autoeficácia. Os dados foram coletados através de visitas ao campo empírico e da aplicação de um questionário previamente elaborado com as crianças. As discussões incluem, entre outros, os motivos que levaram as crianças a aprenderem violão, suas opiniões sobre o repertório e sobre as aulas em grupo. As crianças também foram questionadas sobre como percebem suas capacidades de aprender uma música nova, de tocar com os colegas e de se apresentar diante de uma plateia. Finalizando, as autoras oferecem sugestões ao professor, que podem contribuir para a manutenção da motivação dos alunos e para o aumento de suas crenças de autoeficácia.

Fechando este Dossiê, o texto de **Anna Rita Addessi** e **Luisa Bonfiglioli**, traduzido por Rosane Cardoso de Araújo, apresenta o paradigma da "interação reflexiva", desenvolvido e implementado a partir do uso de novas tecnologias para investigar a criatividade infantil no Projeto MIROR – *Musical Interaction Relying On Reflexion* (Interação Musical com base na Reflexão). Na interação com o sistema, foi observado que as crianças desenvolviam uma série de representações internas enquanto exploravam o teclado, permitindo às crianças que dessem voz e forma musical às suas emoções e à sua imaginação na construção conjunta de diálogos sonoros e criações motoras. Segundo as autoras, os sistemas musicais interativos-reflexivos estão na confluência entre a educação musical e a musicoterapia, representando um quadro teórico que pode fortalecer os traços teóricos e práticos comuns às duas áreas de experiência.

O conjunto de textos apresentado certamente contribui com a área de educação musical, trazendo os estudos *com e sobre crianças* ao centro. Os trabalhos apontam diferentes contextos socioculturais, visões de mundo e de pesquisa que podem nos orientar em campos teóricos e práticos. Podemos perceber que ainda há muito trabalho a ser feito e temos muito a aprender sobre as crianças e suas relações com a música. Esperamos que esta publicação seja desafiante a ponto de desencadear a continuidade e o desenvolvimento de propostas de pesquisa, ação e formação que busquem compreender, respeitar e valorizar os pontos de vista, as experiências e as culturas das crianças, reconhecendo-as enquanto protagonistas de suas aprendizagens.

Referências

AZEVEDO, Nair Correia Salgado de; BETTI, Mauro. Pesquisa etnográfica com crianças: caminhos teórico-metodológicos. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 2, p. 291-310, maio/ago. 2014.

BARRET, Margareth S. Constructing a view of children's meaning-making as notators: a case-study of a five-year-old's descriptions and explanations of invented notations. *Research Studies in Music Education*, n. 16, p. 33-45, 2001.

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 19, n. 26, p. 92-104, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/download/177/112>>.

_____. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa*. 2009. 290 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/17775>>.

BLACKING, John. Música, cultura e experiência. Tradução André-Kees de Moraes Schouten. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 16, p. 201-218, 2007.

BRITO, Maria Teresa Alencar de. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. 2007. 288 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BURNARD, Pamela. How children ascribe meaning to improvisation and composition: rethinking pedagogy in music education. *Music Education Research*, v. 2, n. 1, 2000.

_____. The individual and social worlds of children's musical creativity. In: MCPHERSON, Gary (Ed.). *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 353-374.

CAMPBELL, Patrícia Shehan. Global practices. In: MCPHERSON, Gary (Ed.). *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 415-437.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 66, jul./set. 2016.

GLOVER, Joanna. *Children composing 4-14*. London: Routledge Falmer, 2000.

JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 379-389, maio/ago. 2005.

MARSH, Kathryn. *The musical playground: global tradition and change in children's songs and games*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. *Opus*, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-130, dez. 2010.

Pedagogia da criação musical hoje: partir da infância, passar pela adolescência e ir além*

The pedagogy of musical creation today: from early childhood to adolescence and beyond

*François Delalande***
delalande.fr@wanadoo.fr

Tradução:

*Tamyra Moreira****
tamyra.moreira@gmail.com

* O texto é resultado de uma conferência e sua publicação original em francês consta na obra: GIACCO, Grazia; DIDIER, John; SPAMPINATO, Francesco (Dir.). *Didactique de la création artistique*. Approches et perspectives de recherche. Louvain, Belgique: EME éditions, 2017. p. 165-187. A presente tradução foi realizada por Tamyra Moreira e contou com a participação do autor. <<https://www.francois-delalande.fr/>>

** Pesquisador do Groupe de Recherches Musicales (GRM) do Institut National de l'Audiovisuel (INA).

*** Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), na linha de pesquisa Música e Educação: processos de criação, ensino e aprendizagem.

Resumo

A criação musical, que há setenta anos estava restrita a músicos profissionais, é hoje acessível a amadores e crianças. Esta prática pode ser sua primeira experiência musical e a base de um processo educacional. O estudo de estratégias composicionais mostra que no centro do processo criativo encontra-se uma "ideia musical". O que é uma "ideia musical"? Trata-se de uma singularidade sonora que atrai a atenção do músico e o incita a estendê-la. Para estender sua descoberta, ele a repete com variações. A ideia musical – que há um século era geralmente um tema ou um motivo – é, nos dias de hoje, geralmente uma sonoridade particular. No entanto, repetir e variar um som distinto é típico do comportamento de exploração sonora da primeira infância, algo conhecido como "reação circular". Assim, desde a infância, é possível encorajar um comportamento de exploração que se torna invenção, uma vez que seja intencional. Tal comportamento pode ser enriquecido pela dimensão simbólica e, posteriormente, pelo gosto pela construção. A criança percorre diferentes formas de jogo, como analisado por Piaget: o jogo sensório-motor, o jogo simbólico e o jogo baseado em regras. O papel do educador é, então, estimular e guiar este desenvolvimento espontâneo, e alguns equipamentos podem ajudá-lo. Por volta de nove ou dez anos de idade, o computador é uma ferramenta conveniente para a composição.

Palavras-chave: Infância; Música; Invenção.

Abstract

Musical creation, which 70 years ago was practiced only by professional musicians, is today accessible to amateurs and children. It can be their first musical experience, and the basis of an education. Study of compositional strategies shows that at the heart of the creative process is a "musical idea". What is a "musical idea"? It is an interesting sound which attracts the attention of the musician and makes him want to extend it. To extend the discovery, the composer repeats it with variations. The musical idea, which a century ago was usually a theme or motif, is today more commonly a particular sonority. Repeating a distinctive sound and varying it, however, is typical of the sound-exploration behavior of early childhood, known as "circular reaction". Thus, from childhood, it is possible to encourage exploratory behavior, which becomes invention once it is intentional. This behavior can be enriched by the dimension of symbols and afterward by a taste for creating. The child goes through the different forms of game-playing, as analyzed by Piaget: the sensorimotor game, the symbolic game, and the rule-based game. The role of the educator is then to stimulate and guide this spontaneous development. Certain equipment can help. After the age of about 9 or 10, the computer is a suitable tool for composition.

Keywords: Childhood; Music; Invention

Como introdução, eu gostaria de citar uma produção vocal de uma criança de três anos de idade que me parece exemplar por alguns motivos. Primeiro, porque se trata de uma produção musicalmente interessante e surpreendente. Segundo, pois demonstra uma atitude pedagógica notável por parte da educadora. O terceiro motivo, enfim, consiste em minha satisfação pela abertura que pude proporcionar aos educadores e educadoras que orientei. Tudo isso ficará claro no relato seguinte.

A cena se passa com um grupo de crianças de um escola de educação infantil em Arras, uma cidade no norte da França. Eu mantinha encontros mensais com educadores e educadoras, e nós havíamos equipado algumas salas com materiais de gravação de boa qualidade, com vistas a favorecer atividades de exploração e de criação musical. Uma das educadoras era particularmente pouco afeita a inovações – isso é um eufemismo – e desenvolvia trabalhos pouco criativos com as crianças. Um dia, porém, ela havia preparado o microfone – provavelmente para gravar uma história corriqueira – e uma menina se aproximou e começou a fazer estalos com a língua, como fazemos quando testamos o equipamento. Ao invés de interromper a criança, a educadora fez uma gravação, pensando que essa atividade “certamente agradaria ao François Delalande”. O que me deixa realmente realizado é o fato de que não foi apenas para me agradar, pois tal atitude mostra que, ainda que distante de apreciar, a educadora reconheceu que ali havia uma exploração original por parte daquela criança. O que me interessa é que a educadora tenha sido capaz de intuir que se passava algo que poderia ser importante para a criança, mesmo sem ter clareza sobre sua relevância.

Em tal produção sonora, a menina começa fazendo estalos com a língua, o que não se desenvolve pela falta de variações possíveis para esse som. No entanto, em seguida ela muda, fazendo um “m” com a boca fechada, o que a permite fazer variações. Assim, ela passa de uma *exploração* a uma espécie de *improvisação*, mesmo que ela esteja sempre em uma atitude de exploração, visto que se mantém experimentando os sons que faz com a boca. Porém, para que continue interessante, ela é levada a fazer modificações na repetição. E isso é tudo, pois não há uma ideia de forma. Talvez haja uma forma que se mostre posteriormente, mas não existe a intenção de construí-la. Aqui, encontramos-nos em uma fase preliminar da invenção na qual a exploração se torna, de maneira desprezível, uma forma de improvisação.

Lembremos que isso se passou em meio a um grupo de crianças em uma sala de educação infantil. Escuta-se a gravação com dificuldade, pois há também amplificadores que produzem sons em alto volume na sala e as crianças ficam completamente fascinadas pelo resultado. Isso diz respeito ao efeito de tais dispositivos, o que desenvolverei adiante.

Há uma evolução de caráter melódico: no início, há sons repetidos regularmente em uma só altura, cerca de um som por segundo, depois a matéria sonora se transforma em pequenos glissandi e, por fim, chega a intervalos de duas notas. A progressão é, de fato, surpreendente, pois a produção começa muito tensa, visto que a menina está inquieta – é a primeira vez que ela escuta sua própria voz desta maneira, amplificada, vindo do fundo da sala – e, aos poucos, ela simplesmente relaxa. Assim, há uma passagem entre tensão e relaxamento, o que é um dos grandes propulsores da música, prin-

principalmente da música tonal. Não levo essa comparação adiante aqui, mas indico apenas que é possível observar, nesse caso, uma evolução de caráter expressivo.

Gostaria, então, de comentar essa produção de diferentes pontos de vista. O que vou insinuar, e mesmo desenvolver mais detalhadamente, é que existe uma relação entre as reações circulares do início da infância, mesmo no primeiro ano de vida, e o desenvolvimento de uma ideia musical.

1 Das reações circulares à ideia musical

Começo com uma reflexão sobre o que é ideia musical para, em seguida, observar como tudo se inicia na infância.

A ideia musical no processo composicional

A análise de processos composicionais é um dos meus temas de pesquisa. Realizei um estudo aprofundado com doze compositores trabalhando nas mesmas condições, com materiais e *softwares* semelhantes¹. A instrução era para partir de um som e, com ele, compor uma obra de três ou quatro minutos. Em seguida, pedi que mostrassem seus esboços e fiz entrevistas, o que permitiu, na medida do possível, estabelecer um modelo do que se passa em um processo de criação musical, em composição. É preciso especificar que se tratava de compositores do GRM ou muito próximos ao grupo, logo, próximos à música eletroacústica. Não é certo que as estratégias composicionais seriam as mesmas para músicas completamente diferentes. Não posso afirmar que esse modelo seria generalizável. Dito isso, acredito que qualquer composição segue, ao menos um pouco, esta grade de análise.

Primeiramente, há o que chamo de *níveis de decisão*. Um primeiro nível de decisão é o *propósito*. Vou fazer uma música que ilustra, por exemplo, os quatro elementos: a terra, o fogo, a água e o ar. É algo verbalizável e que podemos explicar de maneira fácil, muito frequente em notas de programa: "Eu quis fazer uma música sobre um poema de Armand Gatti...". Essa parte verbalizável é o que chamo de propósito. Porém, para começar realmente a compor, é preciso dispor de um ponto de partida que seja da ordem do sonoro. Se vou compor sobre a terra, é necessário encontrar o som, as formas sonoras que possam ser relacionadas à terra, o que me permitirá começar a trabalhar. É isso que chamo de ideia musical, e isso sempre existiu. No passado, tratava-se principalmente de um tema. O compositor pensa: "Esse motivo é interessante, posso fazer algo partindo dele, desenvolvê-lo".

Por definição, a *ideia musical* é algo que encontramos no processo de criação, mesmo que apareça também na obra. Nós não a definiremos como um motivo que se encontra na obra, mas como um motivo que apareceu durante o trabalho composicional. O propósito e a ideia são os *elementos de singularidade* próprios a essa obra.

Há, além disso, os *elementos de regularidade*. Primeiro, as regras estilísticas que

1 Delalande (1989, 2007)

podem levar o compositor a pensar, por exemplo: “Não gosto de começar com crescendo, prefiro atacar de maneira brusca”. São as escolhas pessoais, os hábitos do compositor. Ele pode ter preferência por mixagens bem claras, nas quais possamos diferenciar facilmente as vozes. São regularidades: tal compositor faz sempre de tal maneira. E há também as *regras técnicas*: as quintas paralelas a serem evitadas na música tonal ou os ruídos de fundo que evitamos na música eletroacústica.

Propósito Ideia musical	Singularidade	- Descoberta fortuita - Busca pela descoberta
Gramática, regras de estilo Regras técnicas	Regularidade	- Os rascunhos - A realização focada

Tab. 1 - À esquerda, os níveis de decisão e, à direita, o eixo descoberta/trabalho

Estes quatro níveis de decisão são uma primeira grade de análise dos processos composicionais. Uma segunda grade que permite descrever as estratégias de cada um concerne à maneira como surgem as ideias e como as exploramos. É isso que denomino o eixo *descoberta-trabalho*².

Uma primeira situação é a *descoberta fortuita*: “esse som é interessante! Eu o tomo, ele me incita a continuar o trabalho”. Acontece que, às vezes, os compositores encontram ideias musicais por acaso, como através da manipulação inadequada de um *software*, por exemplo, que pode produzir um som surpreendente. Ao invés de pensar “Esse não era o som que eu queria”, eles dizem “Não é o que eu procurava, mas, como o achei, vou explorá-lo”. Uma outra maneira de encontrar é a *busca pela descoberta*. “Preciso de algo que evoque (ou se oponha) a isso... Pesquiso, procuro, e acabo por encontrar.” E então, há o momento em que pensamos “Está bem, agora tenho tudo, basta fazer alguns rascunhos e começar a trabalhar”. Quando entrevistamos compositores, frequentemente eles dizem: “Há um momento a partir do qual não procuro mais, tenho todos os elementos e um projeto”. É o que denomino *realização focada*.

Atualmente, pode-se dizer que a análise de processos criativos está em voga e um campo de pesquisa fecundo se configura³. Tal interesse tem sua origem nos estudos de genética textual, uma disciplina inicialmente dedicada a obras literárias e agora também aplicada à genética de obras musicais.

A ideia musical: tentativa de definição

Para que possamos pensar a música na infância a partir do conceito de ideia musical, é preciso defini-lo. Trata-se de uma singularidade sonora que encontramos ao aca-

2 N. de T.: Os termos, no original, são: *trouville-travail*, *trouville fortuite*, *recherche de la trouville e réalisation aveugle*. O termo *trouville* pode ser traduzido ainda como *ideia* ou *achado*. Com vistas a não provocar ambiguidade com o termo *ideia musical*, também importante no presente texto, optou-se por *descoberta*.

3 É notável a realização de três grandes congressos sobre o assunto nos últimos anos, a saber: Lille, 2011; Montréal, 2013; Paris, 2015. Mais informações sobre este campo de pesquisa em Donin <<http://tcpm2015.ircam.fr>> (Acesso em: 12 set. 2017).

so ou como resultado de uma pesquisa. Pensando na música do passado, pode ser um tema, um motivo rítmico etc. Sobretudo, o importante é que a encontremos, mesmo que em pensamento.

O conceito de ideia musical tem sua história. Muitos autores já falaram sobre ele, mas nem sempre de maneira precisa se compararmos à maioria dos termos do vocabulário empregado em análise. Ao observar pesquisas e discussões sobre o tema, chegamos a uma concepção moderna do termo (BUCI-GLUCKSMANN; LÉVINAS, 1993). A ideia musical é da ordem do *sonoro*, ao contrário do que apresentei anteriormente como *propósito*. É sonoro, mesmo que imaginado, e aparece durante o processo composicional, enquanto trabalhamos na preparação de uma obra. Em algum momento, o compositor reconhece uma ideia interessante, a qual ele explorará. Na literatura mais antiga, é corrente que a ideia apareça como um motivo que é desenvolvido na obra e o processo composicional não seja objeto de estudo. Atualmente, ao nos dedicarmos à análise dos processos de criação, tendemos a definir a ideia musical como algo que surge durante o trabalho composicional e que impele o compositor a prolongá-la, desenvolvê-la. As ideias podem coexistir, se cruzar, se sobrepor. Quando fazemos um organograma de uma estratégia de composição, observamos momentos nos quais o propósito conduz a busca de ideias e, em seguida, momentos de trabalho sobre as mesmas. Essas duas grades nos permitem fazer uma boa descrição de estratégias de composição.

Em suma, a ideia musical é uma singularidade sonora que aparece no decorrer do trabalho composicional e que incita seu próprio desenvolvimento. Na maioria dos casos, *desenvolver* significa repetir ao mesmo tempo em que se operam mudanças, o que, de maneira geral, chamamos de variação.

As ideias musicais hoje: música de notas versus música de sons

Gostaria de enfatizar que as ideias musicais atuais não são as mesmas do passado. O início do que chamo de "atual" pode ser situado por volta de 1950, quando se abandona a convenção segundo a qual a música de concerto se fazia necessariamente a partir de notas grafadas em partituras. A tecnologia usada para criar era a escrita e, desde o século XIII, compor implicava sempre em produzir partituras. Podemos chamar este período de "era tecnológica da nota", que já não condiz com o que começa a acontecer por volta de 1950. Precisamente, em 1948 nasce a música concreta, produzida com máquinas e cuja composição não se dá a partir de notas musicais. A novidade consistia simplesmente em não utilizar partituras nem instrumentos, e, sim, fazer uma música baseada em sons através da operação com máquinas. Talvez seja um pouco simplista como definição, porém, é preciso notar uma grande oposição entre músicas concebidas a partir de notas musicais e aquelas concebidas a partir de material sonoro. Situo essa revolução na década de 1950, não apenas em 1948, porque ela alcançou todos os setores musicais. Podemos dar como exemplo o rock (PETERSON, 1991). Em determinado momento, começou-se a fazer música em estúdios e já não era necessário que os músicos executassem as canções de uma só vez, passando a servir-se da nova possibilidade de gravar pequenos trechos e fazer montagens. Há, ainda, o exemplo da música

barroca, cuja interpretação também sofreu influência na medida em que a sonoridade passou a ter valor equivalente ou ainda maior que outros aspectos interpretativos. Foi a partir de 1953 que a pesquisa pela sonoridade levou à criação de grupos que utilizam instrumentos de época. Não desenvolverei esse tema aqui, pois ele é vasto e profundo, mas afirmo que há uma ruptura clara em meados do século XX, quando o som passa a ser o elemento central (DELALANDE, 2001). Não é difícil citar exemplos contemporâneos: uma peça de Michael Levinas, para flauta baixo com captação, *Arsis-Thésis*. Em certas passagens, ao invés de o instrumento ser tocado de maneira a produzir uma altura definida, escuta-se somente o ruído de ar da respiração do flautista, que inspira e respira, colorido pela ressonância da flauta.

O que se busca é uma certa qualidade do som e não as notas. Estamos longe de uma melodia. Insisto, assim, que a busca pela sonoridade abrange toda a segunda metade do século XX e início do século XXI.

Faremos uma observação análoga a respeito de todas as *Sequenze* de Luciano Berio, peças escritas para instrumento solista ou voz. Por exemplo, na *Sequenza V*, para trombone, pode-se escutar, em certos momentos, o trombonista cantando em seu instrumento, o qual é utilizado para colorir a voz. É uma singularidade sonora encontrada e explorada por repetição e variação. Este processo de invenção que consiste em produzir – mais ou menos ao acaso –, escolher e prolongar através de repetição e variação é fundamentalmente o mesmo que aquele observado quando uma criança de três anos, fascinada pelo “m”, o repete de boca fechada diante do microfone.

Reações circulares e invenção

Eu gostaria de destacar, então, essa aproximação histórica entre a produção de compositores e as explorações das crianças pequenas, o que nos permite tomar como musicais as explorações como aquela que apresentei no início deste texto. E, além de interpretá-las como verdadeiramente musicais, favorecer e desenvolver essas formas de exploração que, na verdade, sempre existiram. As crianças habitualmente produzem ruídos e, quando surge uma singularidade sonora que lhes detém a atenção, têm vontade de repeti-los. A partir de certa idade, a variação se soma à repetição e isso pode constituir o princípio dos processos de invenção musical na infância.

É admirável notar que, quando trata das reações circulares, Piaget frequentemente apresenta exemplos sonoros. As reações circulares já eram conhecidas, mas com os estudos de Piaget podemos observar seu desenvolvimento. Ele escreve: “Observa-se, em certos casos privilegiados, a tendência para repetir, por reações circulares, os sons descobertos por mero acaso” (PIAGET, 1978, p. 86). Temos, então, a *descoberta fortuita*: uma singularidade sonora que surge inesperadamente. “Lucienne, aos dois meses e doze dias de idade, depois de ter tossido, recomeça repetidas vezes por prazer e sorri” (Ibid.). Eu sugiro às mães e aos pais de filhos pequenos que instalem um microfone no berço. As pesquisas e a inventividade dos bebês são surpreendentes. Outro exemplo: “Aos dois meses e onze dias de idade, Laurent sopra, produzindo um vago ruído com a boca. Aos dois meses e vinte e seis dias de idade, reproduz os ruídos vocais que acom-

panham habitualmente seu riso, mas sem rir e por simples interesse fonético” (Ibid.). Então, é a sua própria voz que lhe interessa. Para Piaget, esses são exemplos das reações primárias, relacionadas ao próprio corpo. Em seguida, aparecem as reações secundárias, produzidas com objetos do entorno. Aqui observamos um *dispositivo*, conceito que desenvolverei adiante.

Aos três meses e dez dias de idade, depois de Laurent ter aprendido a agarrar o que vê, ponho-lhe o cordão atado à argola diretamente na mão direita, enrolando-o simplesmente um pouco para que o agarre melhor. Durante um momento, nada se passa; mas, à primeira sacudida fortuita, causada pelos movimentos de sua mão, a reação foi instantânea: Laurent tem um sobressalto, ao ver e ouvir a argola, depois desfere violentos golpes no cordão só com a mão direita [...] A operação dura um bom quarto de hora, durante o qual Laurent ri às gargalhadas (Ibid., p. 159).

Temos uma típica reação circular: som produzido por acaso – neste exemplo, um acaso preparado pelo pai – que incita a criança a recomeçar, porque foi surpreendente. É uma *reação de novidade*.

Por volta de sete meses de idade, os bebês não apenas repetem com exatidão, mas também buscam fazer variações, o que torna as observações ainda mais intrigantes. Eles repetem e modificam, e este momento da mudança é o que muito nos interessa.

Insisto, então, na possibilidade de encontrar maneiras de promover a evolução destas explorações, e isso nos leva ao domínio da didática. O objetivo é favorecer o desenvolvimento de tal comportamento, que tem como característica a espontaneidade. Até este momento, o educador ou a educadora não tem necessidade de intervir, basta que esteja atento, valorize e destaque as *descobertas* das crianças. É por isso que fico contente com o exemplo do início do texto, pois consegui levar uma educadora que não estava totalmente preparada a estar atenta à produção inesperada de uma criança e reconhecer que algo interessante acontecia e, por isso, deveria ser gravado. Que ela tenha percebido que algo importante se passava, mesmo sem compreender totalmente, é um sucesso pedagógico. Na verdade, o desenrolar de situações que não foram previstas e desejadas pelo educador é frequente, estamos sempre lidando com este cenário. O educador deve estar pronto para guiar e fazer com que as crianças progridam em processos que são originalmente espontâneos, pois, se permanecemos no estágio da espontaneidade, não caminhamos e as crianças logo se detêm. Elas fazem seus pequenos ruídos aos quatro meses de idade e talvez os continuem fazendo aos três anos, mas as explorações passam a ser menos prováveis. Acredito na importância de conduzir as pesquisas das crianças, de maneira a enriquecê-las para que se tornem formas de invenção e composição.

2 Guiar sem impor: os dispositivos

Como fazer com que a invenção progrida? A particularidade da educação artística em geral é que ela consiste em colocar as crianças (e também os adultos) em situação

de pesquisa. Não compete àquele que guia uma atividade criativa dizer como devem ser os resultados. Um pensamento condizente com este papel seria: "É necessário que eu crie uma situação favorável para que ele – o aluno – encontre algo". Assim, o educador também se encontra em uma situação de pesquisa. A criação é uma pesquisa e não é possível saber os resultados de antemão. Podemos apenas fazer com que as crianças produzam algo que não sabemos exatamente o que será, pois elas farão suas escolhas durante o processo, enquanto produzem.

O conceito de *dispositivo*, que já evocamos duas vezes aqui, é muito útil. O primeiro exemplo é o microfone da exploração apresentada no início do texto. A professora o deixou disponível na sala com amplificação e qual foi o resultado? A admiração da menina que, ao fazer ruídos com a língua, descobriu, com surpresa, uma novidade sonora. O que nos leva novamente à terminologia das reações circulares, pois houve uma *reação de novidade*. Se ela fizesse os estalos com a língua em casa, em uma situação acústica corriqueira, ela pararia rapidamente. No entanto, nessa ocasião havia um microfone criando um som não esperado. Ao mesmo tempo em que ela o escuta saindo de sua boca, também o escuta vir de uma fonte afastada. Assim, ela está em uma situação de recepção e de produção. Ela escuta sua produção com uma certa distância, como um pintor que recua alguns passos para observar sua tela, então produção e recepção são concomitantes. Por fim, lembremos que as crianças escutam muito bem. Parece-nos evidente que, se o microfone não estivesse disponível, o som não seria daquela forma.

É então que o educador também precisa ser criativo, pois lhe cabe inventar dispositivos. Vimos outro exemplo de dispositivo em Piaget, que enrolou um fio na mão de seu filho para que, puxando-o, ele pudesse agitar o chocalho. Ele não tinha certeza do que aconteceria, mas apostou que algo aconteceria. Estamos sempre nessa situação: sabendo que algo vai se passar, mas sem saber previamente o resultado, pois isso dependerá da ação da criança. Aqui insistirei um pouco mais... Há situações nas quais, para que o desenvolvimento infantil se passe de maneira adequada, basta que a criança esteja em um ambiente favorável. Por exemplo, falar e andar não são habilidades que ensinamos, e sim atividades espontâneas quando há um ambiente que estimula o seu desenvolvimento. Estamos, na verdade, em uma situação análoga. É muito importante que, quando uma criança brinca com ruídos (como, no caso apresentado, estalos com a língua), alguém em seu entorno demonstre interesse, e este é o papel do educador. É importante que ele se interesse e que, em seguida, ele se faça entender. Para isso, frequentemente, um olhar interessado é suficiente. Há maneiras de criar reforços positivos como resposta às atividades espontâneas dos bebês, condutas de aprovação por parte dos educadores, e uma delas é simplesmente olhar. Estamos diante de vinte crianças e percebemos que algo que uma delas faz pode ir além, pode ser desenvolvido. Se a educadora dirige seu olhar para essa criança, as demais tendem a seguir essa direção, escutam o que está sendo produzido. Isso também estimula a criança que está na situação de produção, sobretudo se a educadora é querida pela turma. Esse tipo de interação é central. Trabalhei bastante com uma educadora, Monique Frapat, que me detalhava a organização de seu trabalho antes da aula. Durante a sessão com as crianças, ela não dizia nenhuma palavra, mas tudo se passava como previsto porque ela agia por pequenas e delicadas intervenções, como o deslocamento de algum objeto ou o direcionamento

do olhar. São maneiras extremamente discretas de conduzir por reforços positivos.

Na formação de educadores, é preciso desenvolver a capacidade de observar o que as crianças fazem e de mostrar aprovação discretamente, e não dizer-lhes de maneira direta o que fazer. Dito isso, não sejamos extremistas. Podem existir situações nas quais é útil fazer o que Monique chama de retomada⁴. Isso consiste em intervir claramente dizendo: “Será que você não poderia também...”, aprovando o que foi feito e sugerindo maneiras de ir além, mas sem determinar o resultado, incitando a criança a fazer ainda melhor.

Apresentarei, agora, exemplos variados de dispositivos empregados em creches com crianças pequenas. Começamos com um relato de um trabalho de pesquisa desenvolvido no norte da Itália (DELALANDE, 2015). O primeiro ano consistiu em observar as explorações individuais, quando as crianças estavam sozinhas. Essa situação, em meio escolar, não é recorrente. Como nas creches as crianças nunca ficam sozinhas, fizemos com que, uma a uma, entrassem em uma sala. A educadora explicava que ali se encontraria uma bela surpresa, e a criança descobria um instrumento musical: uma cítara ou um par de címbalos. Se tudo se passasse bem, a criança teria vontade de fazer sons com estes objetos. Nós deixamos à disposição outros materiais, como uma colher de metal e outra de madeira, mas as crianças também usaram os próprios dedos. Assim, elas se encontravam em uma situação de exploração. O procedimento padrão era o seguinte: assim que a criança começava, a educadora dizia “Já volto, vou buscar um lenço”. Ela saía e deixava a criança sozinha o máximo de tempo possível, enquanto durasse a exploração. Isso variava, em média, entre cinco e sete minutos. Então, durante este tempo, a criança se encontrava sozinha diante de um instrumento a explorar, um dispositivo. Destaco um dado interessante: um terço das crianças não começou a exploração em presença da educadora, mas apenas depois de sua saída. Para a formação da educadora, esta é uma verdadeira aula sobre humildade. Felizmente, houve também casos contrários, nos quais a criança só se envolvia com a exploração se acompanhada da educadora. De qualquer maneira, a quantidade de crianças que só se manifestaram quando sozinhas é expressiva. Estas crianças também paravam logo que a educadora retornava, o que nos faz pensar que a exploração era uma situação realmente privada.

Nós também estudamos os efeitos de um dispositivo um pouco mais complexo: a cítara com microfones e amplificada. O resultado deste dispositivo foi que a ressonância foi mais perceptível e mais longa. Assim, os gestos ficaram mais lentos, interrompidos durante a ressonância. Isso nos deu uma produção artificial de gestos lentos.

Ao longo do segundo ano de pesquisa, escolhemos crianças que não haviam produzido sons na primeira etapa de experimentos e procuramos dispositivos que pudessem desinibi-las. Neste caso, colocamos duas crianças em um espaço organizado com instrumentos dispostos em semicírculo. Nossa hipótese era de que, assim, haveria alguma espécie de emulação.

As duas crianças entram na sala. São crianças consideradas “tímidas”, pois não ha-

⁴ No original, *relance*. Neste caso, a educadora trata de uma intervenção estimulante em um processo que já se desenvolve, de maneira a incentivar a prosseguir, a injetar energia na produção.

viam feito nada diante de um instrumento ou outro objeto para exploração sonora. As imitações começam logo, eles desenvolvem um jogo em dupla que dura bastante tempo. Começam pelo mesmo instrumento/objeto e passam a imitar as formas sonoras. Primeiro, trata-se do espaço, pois elas se seguem passando de um instrumento a outro. Depois, as imitações passam ao âmbito sonoro. Uma criança produz uma forma sonora em um instrumento e esta é imitada vocalmente. A imitação já não se dá pelo uso do mesmo instrumento, e sim pela reprodução de formas sonoras. Então, partimos de algo muito concreto, como tocar o mesmo instrumento, passando em seguida a uma imitação rítmica e, por fim, a imitações ainda mais abstratas. Destaco que dispositivos diferentes favorecem condutas também diferentes. As explorações individuais podem ir longe, demorando, em média, entre cinco e sete minutos com variações. Não é o mesmo caso quando as crianças exploram o espaço em dupla. Elas variam bastante, mas o que está em desenvolvimento é a interação a dois, extremamente importante em música. De fato, desenvolvemos condutas fundamentalmente musicais, como a imitação, um procedimento de considerável importância na história da música. Imitamo-nos, cantamos e tocamos em cânone, como as duplas de crianças que exploram os instrumentos, enquanto as produções solitárias desenvolvem outros aspectos, como a escuta atenta. Cada dispositivo favorece condutas diferentes. É preciso procurar astutamente os dispositivos adequados para estimular o que queremos.

3 E depois? As etapas de um enriquecimento da criação musical

Até aqui, evocamos exemplos de exploração de crianças pequenas. Agora eu gostaria de avançar e mostrar como podemos chegar a uma atividade de composição. As reações circulares se desenvolvem enquanto o chamado período sensório-motor, que existe espontaneamente, é favorecido. E aqui insisto no fato de que isso não se ensina. A exploração é algo que as crianças fazem mesmo quando não há adultos. Ela vai mais ou menos longe de acordo com o contexto, o ambiente material – os dispositivos – e humano – as relações com os adultos que a encorajam, estimulam e aprovam. E depois, o que acontece?

O simbolismo

Após o período sensório-motor, desenvolve-se um período simbólico. As crianças fazem sons frequentemente, mas agora os sons passam a representar algo. Todos conhecem esse exemplo: a criança pega um objeto nas mãos, o faz voar e temos um avião. A idade propícia, neste caso, é cerca de quatro anos, mas isso se inicia muito antes. Por volta de dois anos de idade já existem formas de simbolização através do som, mas ainda são difíceis de estudar. Há um exemplo pessoal do qual me lembro muito bem: eu preparava um artigo e minha filha, com um ano e seis meses de idade, fez uma porta soar e disse “bebê”. Ela conhecia apenas algumas palavras e este evento me deixou contente, pois correspondia ao que eu estudava. Vi como uma criança de um ano e seis meses é capaz de interpretar um som como evocação de algo.

Tratarei aqui do simbolismo por volta de quatro anos de idade para, em seguida, descrever como as crianças começam a dar forma às suas produções. Disso, poderemos tirar conclusões sobre a relação entre jogo e música.

Um grupo de crianças de quatro anos, em uma aula de Monique Frapat, inventou uma história na qual o personagem vai ao mar e passa por uma tempestade. São crianças de Paris, o que significa que não têm familiaridade com o mar ou com grandes tempestades. Como elas a representam? Para elas, pensar em uma tempestade é algo um tanto abstrato. De uma maneira geral, para essas crianças, uma tempestade é algo muito forte, barulhento e cheio de grandes movimentos.

Não se trata de realismo acústico, como sonoplastia em cinema (ainda que, no cinema, a sonoplastia nem sempre se restrinja ao realismo). Não é, de fato, uma imitação fiel dos sons de uma tempestade o que se produz, pois isso não lhes é habitual. Elas não escutam tempestades, mas as associam a algo que dá medo, que é enorme, que produz grandes ondas. A partir dessas ideias, elas produzem formas sonoras que simbolizam a tempestade sem, de fato, imitá-la diretamente nas suas feições acústicas.

Por volta de cinco e seis anos de idade: organizar a forma

Observando as produções de crianças entre cinco e seis anos, podemos notar algo novo e muito interessante: nesta idade, elas são capazes de construir. E, a capacidade de construir se deve, simplesmente, à capacidade de antecipar. A menina de três anos que explora sua voz ao microfone vive a experiência no presente. Certamente existe uma evolução, mas ela não é intencional, planejada. Por outro lado, uma criança de cinco ou seis anos pode pensar, por exemplo: “Bom, eu fiz isso e ficou bom, então vou continuar e vou concluir assim”. A ideia de finalizar – preparar deliberadamente um fim para a improvisação – é típica aos quatro anos em meios muito favoráveis, porém, em geral, é sobretudo por volta de cinco ou seis anos que as crianças demonstram a consciência da forma. Isso se deve à habilidade de antecipação e a outras razões. Dois exemplos ilustrarão essa conquista: uma menina de seis anos está começando sua exploração da cítara. Ela busca inicialmente os sons, como descrevemos no início do texto, a descoberta. Há um momento no qual ela encontra um material interessante e pensa: “Vou fazer algo com isso”. Porém, por acaso, ela produz um choque e, a partir de então, ela passa a explorar duas ideias: um glissando pelas cordas da cítara e o choque que, depois de um crescendo, marca uma finalização. É tipicamente uma construção, uma forma, e isso é favorecido por um dispositivo: o gravador. A situação de gravação, aqui, faz a menina imaginar uma obra, um objeto determinado com começo, meio e fim. As crianças de três anos não se preocupam se estão sendo gravadas, isso não as influencia. É interessante, então, fazer com que as crianças que já demonstram consciência formal escutem novamente o que gravaram, pensando suas improvisações como produtos.

Uma outra criança de seis anos de idade faz uma improvisação vocal ao microfone. Ela produz algo de original e, logo em seguida, expressa uma crítica positiva: “Isso que fiz é bonito”. Essa frase é muito significativa, pois o menino produziu algo ao acaso e apreciou. Quando há continuação, variações, desenvolvimento, é porque encontramos

um certa beleza, um certo prazer.

Essas observações nos conduzem a uma conclusão essencial. Primeiro, descrevemos uma etapa sensório-motora, seguida da observação de uma etapa de forte desenvolvimento simbólico por volta dos quatro anos – o exemplo da tempestade –, quando as crianças representam com sons. Enfim, um pouco mais tarde, elas são capazes de organizar e dar formas às suas construções.

A capacidade de organizar uma forma está ligada a vários motivos. O primeiro, do qual já falamos, é o fato de que as crianças passam a ter a capacidade de antecipar. Eles podem projetar-se no futuro e pensar: “Encontrei algo interessante, então vou fazer evoluir e conduzirei ao fim”. O segundo motivo é a comunicação com as demais pessoas através da música, o que denomino como componente retórico da forma. Por exemplo: quando há gravação, elas escutam novamente o que fizeram, o que incita uma atitude de desenvolvimento e finalização. Neste sentido, poderíamos evocar também um exemplo mais próximo à etnomusicologia. Um pastor que canta enquanto pastoreia suas ovelhas na montanha não tem motivo para se preocupar em finalizar sua improvisação. No entanto, se o mesmo músico canta ou toca para outras pessoas em uma cerimônia de casamento, ele vai pensar de maneira formal. O fato de comunicar incita a construir.

A organização formal observada nas produções das crianças de cinco e seis anos explica-se, sobretudo, pois esta é uma época de intenso desenvolvimento do jogo de regras. Isso não se dá apenas com os sons, mas é frequente em atividades sensório-motoras, por exemplo, quando as crianças inventam brincadeiras repentinas e desafiadoras, como descer escadas em apenas uma perna. O jogo da amarelinha é um grande exemplo desse período característico de desenvolvimento. Em música, isso existe em forma de brincadeiras cantadas, como as fórmulas de escolha, quando fazemos uma frase entrar em uma estrutura melódico-rítmica. É uma forma de jogo de encaixe, como aqueles que consistem em inserir triângulos dentro de triângulos e círculos dentro de círculos. Essas ideias estão na base da música ocidental polifônica, como nas formas de cânone e fuga, por exemplo.

Fazer música: um jogo piagetiano

Descrever as etapas dos diferentes jogos do desenvolvimento infantil parece-nos útil pois, em um âmbito antropológico, a proposição de uma definição geral de música é um problema recorrente. Dizemos que todos os povos fazem música, contudo, essas produções diferem consideravelmente. A discrepância chega a tal ponto que Blacking, autor do livro *How musical is man?* (BLACKING, 1973), constata que não existiria justificativa para nomear todas as produções com o mesmo termo: música. Esta é, então, a questão central: o que há de comum? Neste ponto, conseguimos avançar consideravelmente na medida em que substituímos a busca pelas características comuns entre as músicas tomadas como objetos, por uma busca pelo que há de generalizado na própria atividade de *fazer* música. Trata-se de observar as condutas de produção musical, o que nos permite considerar o momento no qual fazemos música.

Isso acontece, primeiramente, quando nos interessamos pelo som em si mesmo e o dominamos, trabalhamos com ele – ao contrário, por exemplo, do som da voz falada. Quando falamos, não é essencial que a voz seja bela ou não, pois nosso interesse concentra-se na mensagem. Isso é diferente do que acontece ao tocarmos um instrumento, pois é uma situação de domínio e extrema atenção ao som, como quando um flautista regula seus gestos para produzir determinada sonoridade com a flauta. Há um grande controle sensorio-motor nessa produção, que não está restrito à escuta, mas também diz respeito ao toque, à sensação de pressão etc., engendrando um circuito de ação e reação.

Em seguida, há uma forma de simbolismo. Esse tema gera muitos debates, pois há os formalistas, que defendem que a música não significa nada além dela mesma. Isso é verdade, mas em algum nível outras coisas se exprimem. Há simbolismo em tudo, mesmo em relação às mais distintas classificações de instrumentos. Todas as culturas envolvem alguma forma de simbolismo nas produções que denominamos musicais.

Por fim, essas produções têm regras, organização. O fato de que os jogos sensorio-motor, simbólico e de regras se desenvolvam durante a infância favorece muito nosso trabalho em educação musical. Contribuir para o desenvolvimento de tais jogos, propiciando situações nas quais essas condutas possam se manifestar e se aprimorar, é o suficiente para promover um perfeito desabrochar de músicos. Basta refletirmos sobre a constatação de que os jogos observados na infância estão intimamente ligados às condutas que definem a atividade musical de uma maneira geral (DELALANDE, 1984).

4 Enfim, chega o computador

Vejamos agora o que acontece com a chegada do computador. Nós mudamos de idade e também de tecnologia. Sinteticamente, vamos tratar da introdução de tecnologia digital.

Já há algumas décadas, em meados dos anos 1980, com o início da popularização de computadores domésticos, começamos a usar sistemas híbridos para manipular sintetizadores. Isso também chegou rapidamente às escolas. O progresso tecnológico é tanto que, atualmente, fazer música com computadores que produzem sons por si mesmos é algo corriqueiro.

Um belo exemplo é o trabalho de Stefano Luca, *sound designer* e pesquisador italiano. Por muito tempo, fazer música com computadores era uma prática presente nos anos finais do ensino fundamental de muitas escolas europeias, mas não nos anos iniciais. Nós criávamos música vocal ou, por exemplo, com potes de iogurte e outros objetos cotidianos. Frequentemente esses trabalhos têm resultados muito bonitos, podem levar a criações infantis muito interessantes. No entanto, por vezes, esse trabalho se torna muito difícil para o educador, pois as crianças crescem e, já por volta dos nove ou dez anos de idade, suas concepções musicais, sobretudo quando ligadas à música popular industrializada, passam a se afastar desse tipo de atividade. É necessário, neste caso, procurar as ferramentas, técnicas e tecnologias mais atraentes e valorizadas pelas crianças maiores. E uma tecnologia muito interessante é, evidentemente, o computador.

Stefano Luca desenvolveu um trabalho de composição coletiva com crianças na associação Tempo Reale, na região italiana de Florença. As crianças de algumas turmas participaram de um projeto de composição com o tema “os quatro elementos”. Elas trabalharam com potes de iogurte, papel, entre outros objetos cotidianos, mas com uma particularidade: seus sons estavam sendo captados por microfone. Uma das crianças, aliás, era responsável pela função de microfonista. Em um trabalho como este, é evidente que a situação de gravação é determinante. Todos os sons captados eram enviados ao computador. O tratamento se fez em tempo real – o que significa que, logo que captados pelo microfone, os sons sofriam alterações, espacialização etc. – e posteriormente. Assim, foi possível envolver várias crianças no processo de composição em ateliê, produzindo um concerto ao fim do trabalho⁵.

No concerto, reuniram-se todas as turmas, bem como suas famílias e representantes políticos da região, e todos puderam observar como, valendo-se de meios um pouco mais sofisticados para tratar sons gravados, pode-se realizar um trabalho que vai além do habitual. Este exemplo é muito importante para mim, pois acompanhei o desenvolvimento da informática nos anos finais do ensino fundamental e esperava pelo dia em que ela chegaria também aos anos iniciais.

Ensinar uma criança nesta faixa etária a utilizar programas de tratamento, montagem e mixagem sonora, para que ela seja capaz de compor autonomamente uma pequena peça, pode ser muito simples. A pequena Silvia, aos nove anos de idade, depois de orientada a fazer manipulações sonoras simples, foi capaz de compor pequenas peças por si mesma, em sua casa, entre as quais algumas são verdadeiramente notáveis. Em uma delas, Silvia utiliza a gravação de uma gota d’água, que ela manipula tornando mais lenta ou acelerando, de maneira a criar expectativa, superposição e até um stretto final. Ela conseguiu fazer uma verdadeira composição. Da mesma maneira, ela criou uma pequena peça a partir de um poema conhecido, o qual ela mesma lê com diferentes entonações. Em seguida, ela tratou e superpôs as frases gravadas, obtendo uma grande paleta expressiva e uma polifonia muito criativa⁶. São exemplos de que, certamente, uma criança que tem por volta de dez anos de idade pode dominar técnicas de composição ao computador.

5 Duas notas para concluir

Mais que uma conclusão, termino com uma espécie de post-scriptum na forma de dois comentários:

Criação na escola e criação amadora

O primeiro comentário consiste em notar que, assim que as crianças dominam um

5 É possível escutar essa peça, nomeada *Gamelan 01*, no site do GRM: <<http://www.inagrm.com/search/node/gamelan%2001>>.

6 É possível escutar algumas composições da pequena Silvia no site do GRM Creamus: <http://creamus.inagrm.com/co/HP_creamus_site.html>.

pouco de informática, elas se aproximam de um universo muito desenvolvido, a saber: o de compositores amadores. No âmbito social, algo de muito interessante se passou: criar músicas no computador pessoal, de maneira amadora, tornou-se algo relativamente banal. Para afirmar isso, baseio-me em um estudo desenvolvido em 2002 por Pouts-Lajus et al., o qual mostra que havia, naquele momento, um milhão de compositores amadores criando músicas em seus computadores pessoais, apenas na França. Esta é uma quantidade enorme, socialmente muito significativa. No âmbito qualitativo, a pesquisa mostra que se trata, sobretudo, de pessoas que têm empregos que garantem suas rendas e que compõem músicas por prazer, em seu tempo livre. Neste aspecto, vejo como muito importante a aproximação entre o fazer musical escolar e a realidade de uma sociedade com número expressivo de compositores amadores. Pensando na força da verticalização das funções sociais e musicais, vemos que a figura do compositor ganha estatuto de celebridade no século XIX e, com o desenvolvimento de uma indústria cultural onde existem produtores e consumidores, isso se torna ainda mais forte no século XX. Tem-se uma organização verticalizada, onde cabe a poucos o direito à produção e, aos demais, sobra a mera função de aplaudir. Essa organização entra em conflito com o que vemos agora, o que eu chamaria de sociedade horizontal. Trata-se de pessoas que não têm pretensão de vender milhões de discos nem de se tornarem celebridades, mas que fazem músicas em casa e gostariam de compartilhá-las com seu entorno. Por vezes elas fazem discos, mas com tiragens pequenas e, sobretudo, fazem suas produções circularem via internet. Por vezes fazem concertos, mas em lugares pequenos e, sobretudo, para pessoas que também fazem suas músicas de maneira amadora. Socialmente, é uma organização que difere da verticalização industrial, promovendo experiências psicológicas e sociais novas aos indivíduos envolvidos. Temos uma outra sociedade musical, distante daquela que se baseia no marketing, e da qual a escola pode ser a geradora. A esta consideração dedico o primeiro post-scriptum.

Aproximação com as artes plásticas

O segundo post-scriptum concerne à relação entre música e arte contemporânea. Sabemos que os movimentos de pintura do início do século XX são intimamente ligados ao que chamamos hoje de arte infantil. Anteriormente, as crianças já faziam suas garatujas, mas não as levávamos a sério, nunca dizíamos que se tratava de arte. Isso mudou na medida em que artistas como Matisse, Klee, Kandinsky começaram a se interessar pelo que chamavam de "arte primitiva", proveniente de outras culturas, e pelo que as crianças faziam. E então o conceito de arte infantil é levado em consideração, principalmente no pós-guerra. Lembremos dos trabalhos de Arno Stern, de ateliês de criação com murais, e mesmo que, em 1951, o tema é tratado em colóquio específico pela Unesco (ZIEGFELD, 1954). Vimos uma transferência de ideias do campo da arte para o campo da educação, o que também ocorreu com a música. O advento da música concreta, em 1948, tem como resultado nossa capacidade de, atualmente, considerar como musical a exploração sonora que uma pequena menina de três anos de idade faz diante de um microfone. A partir do momento em que os músicos se dedicaram à ta-

refa de fazer música com ruídos, com sons, torna-se possível escutar as produções das crianças de uma nova maneira, encontrando aspectos musicais.

E, atualmente, o que se passa no campo da arte contemporânea? Não tenho como dizer exatamente aqui, mas termino com um exemplo de como as crianças são capazes de fazer, em aula, atividades muito próximas do que os artistas contemporâneos produzem. Relato algo que se passou na aula de uma educadora que já citei aqui, Monique Frapat, algo que poderíamos chamar de performance ou *happening*. A educadora, com a ajuda de um pai, teve a ideia de encher balões de gás hélio para suscitar um processo criativo com as crianças. Cada aluno se apropriou de um balão, ao qual deu nome e decorou à sua maneira, até o dia em que todos acordaram em soltar os balões. Organizou-se um evento, todos foram ao pátio e deixaram seus balões, dos quais cuidaram durante semanas, voarem. Evidentemente, houve choro e alguma tristeza, mas esse evento propiciou uma atividade de invenção considerável. Várias histórias foram inventadas sobre o futuro dos balões: houve um que foi à lua, outro foi à China etc. Essas histórias desdobraram-se em atividades como cozinhar arroz e estudar demais aspectos da cultura chinesa, o que possibilitou uma formação geral e, acredito, uma condução artística. Na organização desta performance, foi criada uma circunstância artística que possibilitou uma grande atividade criativa. Monique Frapat instalou, em um canto da sala, um espaço para gravar mensagens para os balões que partiram. Uma grande variedade de criações foi gravada, incluindo composições musicais, estimuladas por uma situação artificial, inventada pela educadora. Este é um grande exemplo de dispositivo: uma maneira de provocar, de estimular a criação, lançando-se em uma situação da qual não sabemos o resultado de antemão.

Referências

BLACKING, J. *How musical is man?* Seattle, London: University of Washington Press, 1973.

BUCI-GLUCKSMANN, C.; LÉVINAS, M. (Dir.). *L'idée Musicale*. Saint-Denis: Presses Universitaires de Vincennes, 1993.

DELALANDE, F. *La musique est un jeu d'enfant*. Paris: Ina/Buchet-Chastel, 1984

DELALANDE, F. Éléments d'analyse de la stratégie de composition. In: *Actes du colloque: structures musicales et assistance informatique 1-4 juin 1988*. Marseille: MIM, CNR, 1989. p. 51-65.

DELALANDE, F. Toward an Analysis of Compositional Strategies. *Circuit*, Montréal, v. 17, n.1, p.11-26, 2007.

DELALANDE, F. *Le son des musiques, entre technologie et esthétique*, Paris: Ina/Buchet-Chastel, 2001.

DELALANDE, F. et al. *Naissance de la musique, les explorations sonores de la première enfance*. Rennes: PUR, Ina-éditions, 2015.

DONIN, N.; TRAUBE, C. (Dir.): Tracking the creative process in music. *Musicae Scientiæ*, v. 20, n. 3, numéro special, Septembre 2016.

PETERSON, R. A. Mais pourquoi donc en 1955? Comment expliquer la naissance du rock. In: MIGNON, P. et HENNION, A. (Ed), *Rock, de l'histoire au mythe*. Paris: Anthropos, 1991.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

POUTS-LAJUS, S.; TIÉVANT, S.; JOY, J.; SEVIN, J.-C. *Composer sur son ordinateur*. Les pratiques musicales en amateur liées à l'informatique. Les travaux du DEP. Ministère de la Culture et de la Communication (France), 2002. Disponível em: <http://www2.culture.gouv.fr/culture/deps/2008/pdf/tdp_ordinat.pdf>

ZIEGFELD, E. (Dir.). *Art et éducation*. Paris: Unesco, 1954.

A infância e o processo de ensino-aprendizagem entre os Guarani *Mbya*: jogo, música e educação

Childhood and the process of teaching and learning among the Guarani *Mbya*: game, music and education

*Daisy Fragoso**
daisy.fragoso@usp.br

* Mestra em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de São Paulo (USP). Professora substituta do Curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e professora de Educação Musical.

Resumo

Este texto apresenta e discute brevemente como a concepção de ensino-aprendizagem entre as crianças Guarani *Mbya* refletia no modo como estas, enquanto colaboradoras de trabalho de pesquisa etnomusicológica, ensinavam suas canções ao pesquisador em questão. Discorre-se, ainda, sobre os desafios encontrados durante o trabalho de campo realizado, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem entre a cultura guarani. Os caminhos percorridos durante a superação de tais desafios trazem à luz a maneira como os Guarani concebem a infância e, em consequência disso, como suas crianças aprendem – e ensinam –, o que pode remeter a análises relacionadas ao jogo ideal deleuziano.

Palavras-chave: Cultura guarani; Crianças Guarani; Jogo ideal; Educação Musical.

Abstract

This text briefly presents and discusses how the concept of teaching-learning among Guarani *Mbya* children was manifest in the way they, as collaborators in an ethnomusicological research work, taught their songs to the researchers. It also discusses cultural challenges encountered in the teaching and learning process among the guarani during the fieldwork. The paths taken in order to overcome these challenges bring to light the Guarani conception of childhood and, as a consequence, clarify how their children learn - and teach - reminding us of analyses regarding the ideal Deleuzian game.

Keywords: Guarani culture; Guarani children; Ideal game; Music education.

A primeira história

– Eu ainda não conheço essa canção que você está cantando. Você pode me ensinar? – pergunto a Jade Jaxuka¹, criança Guarani Mbya² de aproximadamente onze anos de idade.

Jade canta a canção inteira outra vez.

Sem conseguir entender as palavras do que era cantado em função de eu falar Guarani bem pouco ainda, peço à menina:

– Que palavra você disse depois de *mboi*³ ?

Jade não me diz a palavra, mas volta a cantar a canção inteira.

– Sobre o que é a canção, Jade?

– É do Tadeu.

Sua tia, mãe do Tadeu, explica:

– As crianças fizeram essa música porque o Tadeu não deixava ninguém pegar sua cobrinha de estimação, nem sua camisa do Santos⁴.

Jade repete a canção.

– Você disse “*nome xe xevy*”⁵? – pergunto novamente, pois queria transcrever a canção.

Jade recomeça a canção. Então, mesmo sem saber o texto, juntei-me como pude a ela, e seguimos o caminho.

O contexto do trabalho

Entre os anos de 2013 e 2015, foi desenvolvida uma pesquisa de mestrado⁶ cujo principal objetivo era analisar as relações musicais e sociais que um grupo infantil guarani e outro não indígena⁷ estabeleceram entre si. Tal análise possibilitou a discussão sobre a maneira como as crianças envolvidas rearranjaram suas impressões acerca das relações com indivíduos de culturas diferentes, bem como ofereceu espaço para que se indicassem as razões pelas quais se julga relevante incluir canções de diferentes povos e culturas no repertório escolar e/ou coral.

1 Os Guarani *Mbya* recebem dois nomes: um em português e outro em guarani. O primeiro nome é dado pelos pais na ocasião do nascimento de seu filho; já o segundo é dado pelo *xeramoĩ* (xamã) da aldeia em ritual específico – o *nhemongarai*.

2 Os Guarani que vivem no Brasil são divididos em Guarani *Mbya*, Guarani *Ñandeva* e Guarani *Kaiowá*, e diferem entre si quanto à língua, quanto à cosmologia, quanto à música etc. Neste trabalho, tratamos dos Guarani *Mbya*. Assim, quando houver referência aos Guarani, deve-se subentender “Guarani *Mbya*”.

3 Tradução literal do guarani para o português: cobra.

4 Santos, o time de futebol.

5 Expressão escrita propositalmente com erro de ortografia, indicando a não compreensão do pesquisador, naquele momento, em relação ao que a criança cantava. O correto é “*no me xe xevy*”, cuja tradução é “eu peguei/tomei para mim”.

6 Pesquisa de Mestrado em Artes, na área de Musicologia, realizada entre 2013 e 2014, no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de São Paulo, intitulado “Entre a *opy* e a sala de música: arranjos entre crianças Guarani *Mbya* e crianças não indígenas”, sob orientação do Prof. Dr. Pedro Paulo Salles.

7 O grupo não indígena era formado por 17 crianças entre 5 e 11 anos. Este era um grupo coral infantil de um centro comunitário localizado na zona sul da cidade de São Paulo. Sobre o grupo indígena serão feitas considerações ao longo do texto.

Dessa intenção maior viriam outras duas: apresentar e discutir as estratégias didáticas usadas na abordagem desse repertório/conteúdo com as crianças não indígenas participantes da pesquisa e reunir algumas canções guarani *Mbya* que pudessem ser usadas em contextos de ensino formal ou informal. Assim, diante destes três grandes objetivos, foram promovidos encontros periódicos, durante os anos da pesquisa, entre os dois grupos na aldeia guarani Tenondé Porã, no extremo sul da cidade de São Paulo e fora dela, para que as crianças cantassem e brincassem juntas, para que compartilhassem experiências.

Estes momentos compartilhados entre as crianças dos dois grupos durante pouco mais de dois anos eram precedidos e alternados com trabalho de campo realizado por mim. Isto é, além das visitas que as crianças não indígenas faziam à aldeia, outras visitas eram feitas por mim, individualmente, a fim de encontrar material que pudesse ser trabalhado com este grupo e para levantar dados sobre a música que as crianças Guarani dessa aldeia cantavam – e faziam – e sobre suas dinâmicas socioculturais.

Ainda que as discussões se voltassem, na maioria das vezes, para o campo da Educação Musical, a pesquisa, de caráter etnográfico, inevitavelmente transitou entre outras áreas, tais como a Antropologia, a Sociologia, a Educação e a Etnomusicologia, e dialogou com elas. No entanto, neste texto, apresentarei e discutirei o modo como a concepção de infância e de aprendizagem dos Guarani se refletia na maneira como essas crianças me ensinavam suas canções.

Kyrĩgue'i japoraei! (Crianças, vamos cantar!)

Quanto à busca de canções, a ideia era que os principais colaboradores fossem as crianças Guarani. No entanto, ao final do trabalho, formávamos, adultos e crianças Guarani e eu, um grupo só na *opy*⁸, onde os Guarani ensinavam a mim as canções que achavam que eu deveria aprender. Ainda que eu ficasse, com bastante frequência, entre os adultos, a maior parte do meu tempo era dedicada a estar com as crianças Guarani. Elas me levavam por longos passeios pela aldeia, enquanto me ensinavam tudo o que achavam pertinente: brincadeiras, brinquedos, músicas, língua, cosmologia etc.

Nessa *tekoa*⁹, habitam cerca de mil Guarani. Mas, ainda que eu tenha conhecido algumas famílias por lá, o grupo infantil indígena que me acompanhava era composto por parentes diretos do *xeramoĩ*, ou seja, estes eram seus filhos, filhas, netos e netas. Quanto à palavra *xeramoĩ*, esta se refere ao nome pelo qual são chamados os xamãs (MACEDO, 2013, p. 190), mas sua tradução literal, de acordo com o dicionário organizado por Dooley (1998), é "meu avô". Já os Guarani traduzem essa palavra aos *jurua*¹⁰ como "pajé". Da junção dessas três definições, temos que *xeramoĩ* é um homem mais velho, não necessariamente idoso, responsável pelos rituais e pela conexão com *Nhan-*

8 Casa de reza.

9 Aldeia.

10 Termo usado pelos Guarani para se referir ao branco. No Guarani paraguaio, a palavra *jurua* significa "bigode" e tem a mesma função que no Guarani *Mbya*.

deru, demiurgo guarani. O *xeramoĩ* é também um conselheiro a quem as pessoas da aldeia respeitam. No caso do meu grupo de trabalho, *xeramoĩ* era tanto xamã quanto pai ou avô das crianças.

Foi o *xeramoĩ* a primeira pessoa que conheci na aldeia, justamente pelo papel que desempenhava na comunidade: ele era tanto o responsável pelo coro quanto pela família que o compunha. Também foi com ele que conversei sobre o trabalho de pesquisa que pretendia realizar; e foi dele o primeiro consentimento. Na primeira visita, o *xeramoĩ* me apresentou a algumas crianças, às quais perguntei se poderiam me ajudar com a pronúncia e tradução da canção "*Kyrĩgue'i peju jajerojy*" ("Vamos, crianças, dançar"). Esta era uma canção que eu pretendia ensinar para os meus alunos não indígenas, participantes da pesquisa, para o primeiro encontro dos grupos que aconteceria em algumas semanas. Escolhi esta música a partir de um CD¹¹ gravado há alguns anos por outros grupos Guarani, motivada pelo que gostaria de ensinar mais tarde ao grupo infantil não indígena, a partir do seguinte critério: o texto da canção era curto e, tanto o texto quanto a melodia eram repetidos algumas vezes. Assim, tendo em vista o que gostaria de aprender, pedi às crianças que me ensinassem a pronúncia, a escrita e a tradução da canção. Esta era uma necessidade minha, afinal, para mim, parecia imprescindível, naquele momento, ter acesso à forma escrita da canção, pois só assim, imaginava, seria capaz de traduzi-la e pronunciá-la corretamente.

Tomando essa primeira experiência como base e considerando que as crianças Guarani sabiam que eu estava ali para ouvir e aprender canções que seriam ensinadas ao grupo não indígena, imaginei que as demais canções compartilhadas comigo na aldeia seriam ensinadas a mim dessa maneira: eu perguntaria e elas me responderiam. Com isso em mente, retornei à aldeia para que aprendesse mais canções, mas, dessa vez, sem uma canção escolhida por mim.

Com este pensamento, pedi, na visita seguinte, que me ensinassem uma canção de que gostassem. Imediatamente, começaram a cantar uma canção. Pedi que me ensinassem em partes, ou que me dissessem a letra, ou que a escrevessem, mas cada pedido era sucedido pela repetição da canção inteira, ou, quando muito, eram-me fornecidas informações bastante genéricas, como, por exemplo, "esta canção é do peixinho" (FRAGOSO, 2015, p. 66).

O tempo ia passando e eu tinha a sensação de que eu não progredia quanto ao que me propusera a fazer. Por isso, decidi mudar de estratégia: pedi às crianças Guarani que desenhassem a canção, de modo que eu pudesse recolher pistas sobre o que se referia a letra dessa música. Assim, entreguei às crianças tintas, canetinhas, gizes de cera, lápis de cor e papel, e, na medida em que iam desenhando, eu as ia interrogando:

- Você está desenhando que música? – pergunto a uma das crianças Guarani.
- Estou desenhando *Oreru*.
- Sobre o que é a música *Oreru*?

11 FONSECA, Maurício (Coord.). TUPÃ, Marcos dos Santos; POPYGUA, Timóteo Verá; VERÍSSIMO, Valdelino Karai; POTY, Manoel Lima Karai; JEKUPÉ, Olívio (Coord. indígena). *Ñande Arandu Pygua* – Memória viva guarani. São Paulo: Estúdio Zabumba, Instituto Teko Arandu, 2004. CD – partes 1 e 2.

- É sobre *Nhamandu*. Esse é *Nhamandu* – diz a criança apontando para o sol que desenhara.
- Ah, *Nhamandu* é o sol?
- Não. *Nhamandu* é *Nhamandu*¹².



Fig.1. Desenho feito por uma das crianças Guarani para ilustrar a canção “*Oreru Nhamandu Tupã*” (FRAGOSO, 2015, p. 91).

Este caminho permitiu que informações menos genéricas sobre as canções fossem divididas comigo. Em seguida, fui escrevendo a letra da canção do jeito que eu entendia, provocando nas crianças Guarani a necessidade de, chamando minha atenção para a pronúncia, corrigirem os erros ortográficos que identificavam: “Não é *api*; é *apy!*” (na língua guarani, a letra “*i*” tem som totalmente diferente da letra “*Y*”, mas pode passar despercebido a alguns daqueles cujo português é a língua materna). Mesmo assim, elas não diziam que eu deveria trocar a letra “*i*” pela letra “*y*”. Apenas pronunciavam a palavra e eu deveria saber quais correções fazer. Se eu não soubesse, elas deixavam como estava.

Partindo disso, ainda que com muito custo, reunia todas as informações que recolhia e tentava escrever e traduzir o texto. Para mim, este registro era uma ferramenta importante no meu aprendizado, pois eu entendia que só conseguiria pronunciar corretamente o texto e traduzir mais fielmente a canção se as palavras estivessem grafadas como no dicionário que eu consultava. Além disso, em se tratando de material que pudesse ser disponibilizado para uso em contextos escolares, era fundamental que as transcrições das canções contassem com texto, tradução e pronúncia corretos¹³.

Quando mostrei às crianças guarani que eu sabia cantar a música que haviam cantado para mim, elas, felizes com o resultado, pediram que eu cantasse outra. Mas eu não sabia outra, levando-as a me mostrar uma nova canção. Como da outra vez, pedi que me ensinassem esta canção; e, como da outra vez, elas cantavam a música toda e rejeitavam o meu pedido de me ensinar frase a frase, de modo que, novamente, eu ia recolhendo pistas sobre a canção até chegar ao texto correto para, então, apresentar-

12 *Nhamandu* é um ser sobrenatural. Quando os Guarani explicam aos *jurua* quem é *Nhamandu*, é lhes dito que *Nhamandu* é o Deus Sol (FRAGOSO, 2015, p. 51 e 57).

13 Entende-se aqui que, em se tratando de trabalho desenvolvido com canções de diferentes culturas em contextos escolares, é preciso haver algum diálogo entre os campos da Educação Musical e da Etnomusicologia, no sentido de que os materiais utilizados em sala de aula ofereçam algumas informações sobre as canções e as culturas a que estas canções se referem. Um guia de pronúncia, a tradução e um texto contextualizando a canção são indicações mínimas (FRAGOSO, 2015, p. 25-35).

-lhes o que eu tinha aprendido. Parecia que eu estava aprendendo sozinha, que eles não estavam dispostos a me ensinar. O mesmo processo aconteceu com quase todas as canções que aprendi na aldeia. E assim foi em outras situações, levando-me a me questionar: por que ficam felizes (crianças e adultos) quando lhes mostro uma canção que aprendi, mas não me ensinam?

O trabalho em campo acontece como um grande quebra-cabeça, com a diferença de que não é o pesquisador quem escolhe a peça que será inserida no quadro. Ao contrário, estas peças vão sendo oferecidas quase que ao acaso, na medida em que as relações vão se construindo e se aprofundando e em que o pesquisador vai se inserindo neste novo contexto. Isso apontou para duas questões relevantes: 1) a relevância de uma metodologia de pesquisa de caráter inventivo, plástico, dinâmico; e 2) a maneira como o grupo pesquisado concebe a aprendizagem interfere no modo como o pesquisador desenvolverá o seu ofício – o de pesquisador mesmo, que é também aprendiz.

Sobre a metodologia, esta já estava delineada: de caráter qualitativo, pressupunha trabalho etnográfico e etnomusicológico, com entrevistas abertas e semiestruturadas e observação participativa. Entretanto, em campo, foram acrescentadas mais ferramentas como a *art-based research*¹⁴, por conta dos vídeos, desenhos e pinturas feitos, por exemplo.

A dinamicidade que marcou essa metodologia era uma necessidade que Bourdieu já havia apontado ao tratar da invenção metodológica, que se vai moldando pelas relações estabelecidas em campo. Para o sociólogo, essa dinamicidade está associada ao rigor científico, que não deve ser confundido com a rigidez metodológica, que priva o pesquisador de mobilizar as técnicas necessárias e pertinentes durante o trabalho (BOURDIEU, 1989, p. 26).

A fim de que eu obtivesse os dados pretendidos, foi preciso, portanto, inventar um caminho que só caberia naquele contexto. Mesmo assim, meu trabalho foi ficando mais fácil conforme as relações iam se estreitando, de modo que as peças desse quebra-cabeça, que era aprender entre eles, iam se mostrando; e, para que isso acontecesse de fato, isto é, para que eu efetivamente aprendesse aquilo a que me propus aprender, era necessário que eu entendesse como esse grupo concebe o ensino e a aprendizagem, o que só seria viabilizado pela vivência. Mas, antes disso, eu precisei entender que a concepção de ensino-aprendizagem entre os Guarani tem a ver com a sua concepção de infância.

As crianças Guarani entre os adultos Guarani

Sempre que vou à aldeia, minha atenção é desviada para as crianças, principalmente quando estão entre os adultos. O momento em que o coro se apresenta é, para mim, o que melhor representa tanto a concepção de infância quanto de ensino e aprendizagem dos Guarani.

Os corais guarani são formados por crianças e adultos. De um lado ficam os meninos e homens, um ao lado do outro, em ordem de tamanho, com o menor à esquerda.

14 Tradução do inglês: pesquisa baseada nas artes.

Do outro lado ficam as meninas e as mulheres. Assim como o grupo masculino, estas se dispõem uma ao lado da outra, ordenadas por tamanho, com a menina menor à direita. As meninas e mulheres dão-se as mãos, com os dedos entrelaçados. Os meninos e homens, em geral, ficam com as mãos para trás. A *rave'i* (rabeca), o *mbaraka* (violão) e o *mbaraka mirĩ* (chocalho) são tocados pelos homens. Os dois primeiros instrumentos são tocados por adolescentes ou homens adultos. Já o *mbaraka mirĩ* pode ser também tocado por alguma das crianças, desde que seja do sexo masculino.

O primeiro ponto a ser observado é que crianças e adultos cantam, dançam e tocam juntos. Perguntei, certa vez, ao *xeramoĩ*, de que maneira as crianças se envolviam nas rezas e rituais na *opy*. A resposta que tive, e que vi depois, é que são muitas as situações em que as crianças fazem o que os adultos fazem, junto com eles. Há, talvez, alguém se questionando quanto à razoabilidade de crianças participarem de algumas tarefas de adultos. Por isso, são necessários alguns esclarecimentos. O primeiro deles trata da estranheza que as diferenças encontradas na forma como as culturas se organizam provocam. Tal estranhamento acontece com certa frequência, em função do etnocentrismo (LÉVI-STRAUSS, 2000, p. 18; 2012, p. 90). De acordo com Martuccelli (2010, p. 19), este é, inclusive, um “estranho princípio de nossa humanidade comum”. No entanto, este olhar autorreferenciado em direção àquele que é diferente precisa ser superado, considerando a intenção de se respeitar as diferenças e de com elas conviver.

O segundo ponto a ser esclarecido tem a ver com o fato de que, para os Guarani, é de extrema relevância que as crianças participem dos cantos. Para eles, é dessa maneira que elas aprenderão não somente as canções e rituais, mas o *nhandereko* guarani, ou seja, o modo de viver dos Guarani. Em outras palavras, participando destes momentos, as crianças Guarani aprendem a ser guarani. Por esta razão, as crianças não são impedidas de tomar parte nos cantos, nas danças ou mesmo de tocar um instrumento musical. E não importa se a criança já sabe tocar ou dançar ou cantar como fazem os adultos. Se elas desejarem, elas podem participar como sabem. Aos adultos, cabe-lhes fazer. Às crianças, se desejarem, imitar e experimentar.

Disso, sublinho dois aspectos: o respeito pelo que as crianças são capazes de fazer e pelo desejo da criança em fazê-lo. Há, por parte dos Guarani, de acordo com Schaden (1962, p. 67), um “respeito pela personalidade humana e a noção de que esta se desenvolve livre e independente em cada indivíduo”. Isso é explicado “pela concepção de alma e reencarnação, que estabelece que o caráter da pessoa é inato, e as crianças seriam muito independentes e respeitadas” (COHN, 2000, p. 47).

O respeito referido por Schaden revela-se na compreensão e no reconhecimento, entre os Guarani, de que os indivíduos têm tempos de desenvolvimento diferentes. O fato de uma criança, por exemplo, ser capaz de saltar de certa altura, e outra, mesmo que da mesma idade, ainda não o fazer, não é motivo para preocupação, como parece ocorrer, por exemplo, em parte das escolas brasileiras, onde se espera que todas as crianças de uma mesma série escolar sejam capazes de realizar as mesmas tarefas cognitivas ou motoras. Isso porque se entende que as crianças só fazem o que estão prontas para fazer. Assim, a criança que ainda não é capaz de saltar, sê-lo-á quando estiver pronta para isso. Além disso, acredita-se que cada indivíduo recebe dons de *Nhanderu*.

Nesse sentido, cada um terá maior habilidade que outra em assuntos distintos, não sendo necessário que todos alcancem o mesmo desenvolvimento.

Durante os cantos, então, a criança, se quiser, pode participar deles tocando um instrumento musical ou dançando e cantando, a seu modo, sem interferência dos adultos na maneira como ela executa a atividade. Entende-se, portanto, que se a criança pegou o instrumento, por exemplo, ela o fez porque quis, e é assim, pela vivência e pela imitação, que ela aprenderá.

Como no mundo indígena de um modo geral, as famílias guarani têm seus filhos, e esses filhos sempre ficam com os pais. Não tem creche nem escola como no mundo do *jurua*, e então tudo se aprende, tudo se sente com a família, na casa, na vivência. As crianças são pessoas que vão copiando as outras pessoas mais adultas do seu lado. Quando fui em uma aldeia do Guarani *Mbya* lá no Paraguai, vi uma coisa que já não vejo mais aqui na Tenonde e é uma coisa muito especial, muito especial mesmo. As mulheres mais velhas tinham o *yrupë'i*, que é um tipo de peneira onde se coloca o milho depois de socado, e então vai mexendo, asso-pra... As mulheres adultas tinham um pilão grande, e as meninas pequeninhas tinham cada qual sua peneira pequeninha, sua madeira pequeninha e seu pilão pequenininho. Elas faziam exatamente o que a mãe fazia. A mãe do lado não falava "é assim!", ou "não, não é assim!". A criança ficava em silêncio, só observando como que desce a madeira, como que mexe o milho na cuia, no pilão pra lá, pra cá. O Guarani aprende vendo, assim... (MIRÍ, 2013, s/p).

Nesse sentido, não eram as crianças Guarani que não estavam me ensinando algo, mas era eu quem não estava pronta para aprender. Ao contrário de minhas impressões, os Guarani estavam, a todo tempo, ensinando-me; mas eu aprenderia quando estivesse pronta. E, mais que isso, era preciso que eu quisesse aprender, e isto significava que, para que eu aprendesse, eu precisava observar, experimentar, imitar e fazer, ou seja, isto deveria ser uma necessidade que partisse de mim, não delas. As crianças não me diriam "venha cá fazer isso para que você aprenda", porque elas entendiam que, se eu quisesse mesmo aprender, eu iria até elas por conta própria e, com elas, começaria a fazer, a experimentar.

A experiência, a vivência como meio de aprendizado também é mencionada em pesquisas desenvolvidas entre outras etnias. Por exemplo, para os Bakairi, "desde que acordam, aprendem vivendo". A educação, para este grupo,

[...] se processa através da participação nas atividades da vida cotidiana, das mais aparentemente insignificantes até as mais sagradas. Desde pequenas, as crianças ouvem a narração de mitos, escutam os cânticos sagrados do Kado [...], observam e aprendem a respeitar as regras da vida em sociedade. Crescem ouvindo histórias de lutas de nossos antepassados e, ouvindo-as, alimentam sua autoestima. Aprendemos fazendo junto com os mais velhos, imitando-os, e colaborando nas atividades do dia a dia". (Relato de Darlene Taukane in SILVA, 2002, p. 47).

Em outra ocasião, assistia à dança dos *xondaro*¹⁵. De acordo com os Guarani, esta é uma dança de guerra da qual participam somente os homens. De caráter instrumental, os participantes correm em círculo, uns atrás dos outros, enquanto enfrentam desafios e realizam movimentos rápidos, como pular sobre um obstáculo sustentado por um líder, por exemplo. Não vi crianças muito novas participando dessa dança junto com os adultos. No entanto, nesse dia, uma situação me chamou a atenção: um dos filhos do *xeramoï* da aldeia também participava da dança, e seu filho, de três anos de idade na época, participava com ele. Soube pela avó que o menino gostava muito de dançar, mas, ainda que não houvesse idade mínima para os meninos participarem desta atividade, o pequeno não conseguiria acompanhar os adultos. Por isso, seu pai formou, somente com a criança, uma nova roda dentro daquela maior e, ali, os dois dançaram juntos: o pai fazendo os movimentos que deveriam ser feitos enquanto a criança o acompanhava, imitando-o com os mesmos movimentos, mas à sua maneira. Em momento algum seu pai o corrigiu. O menino participava com o pai da dança ao mesmo tempo em que a dança acontecia e junto com os que participavam dela, num processo de aprendizagem contextualizado.

Em outro momento, a caminho da aldeia, recebo a ligação de uma Guarani perguntando-me a que horas eu chegaria à aldeia, pois as crianças estavam começando a dança dos *xondaro*. Respondi que ainda levaria mais uma hora. “Que pena”, ela me disse, “você não vai assistir às crianças dançando, mas vou gravar para você”. Imaginei que não puderam esperar que eu chegasse porque talvez estivessem apresentando a dança a alguém, ou mesmo que a dança fizesse parte de alguma situação específica, e que, por isso, não havia como parar e me esperar para assistir. Mas, quando cheguei, contaram-me que o motivo da dança naquela manhã de feriado era para que as crianças aprendessem a dança. Em uma situação declarada de ensino, recolheram as crianças, pintaram-nas com urucum e propuseram a dança. No entanto, quando assisti aos vídeos, não havia nenhum adulto conduzindo ou ensinando as crianças. Elas estavam aprendendo a dançar enquanto dançavam, apontando novamente para o que Jera disse anteriormente: as crianças Guarani aprendem a fazer enquanto fazem.

Macedo (2013, p. 206) conta que, certa vez, pediu aos Guarani que realizassem uma oficina a fim de mostrar a ela como era feito o batismo da erva mate (*ka’a nhemongarai*). De acordo com a autora, o que era para ser uma apresentação, uma representação do ritual, acabou se transformando no próprio ritual, de modo que ela foi percebendo que aquele “mostrar como se faz foi efetivando-se como um fazer” (ibidem, p. 206). O mesmo aconteceu quando, em minha primeira visita acompanhada do grupo não indígena, as crianças Guarani me ensinaram uma de suas brincadeiras: a *mandi’o nhemondoro* (“brincadeira da mandioca” ou, traduzido literalmente, “arrancar a mandioca”) (FRAGOSO, 2015, p.94), uma brincadeira tradicional da colheita da mandioca.

Enquanto eu acompanhava as crianças Guarani e não indígenas em uma das trilhas da aldeia, um de meus alunos (do segundo grupo) me chamou para ver do que os Guarani estavam brincando. Quando cheguei ao lugar, encontrei “uma criança indígena

15 A palavra “*xondaro*” é traduzida pelo *xeramoï* como “guardião”. Já Dooley (1998) traduz a mesma palavra por “soldado”.

sentada no chão, abraçada à base do tronco de uma árvore, enquanto outra a puxava por trás, tentando, à força, fazer com que se soltasse do tronco” (FRAGOSO, 2015, p. 94). Pedi, em seguida, que me ensinassem a brincar e, ainda que eu fizesse perguntas, tais como “O que eu faço agora?” ou “Em quem eu seguro?”, nada me respondiam. Algumas das crianças não indígenas que haviam assistido à brincadeira tentavam me explicar o que eu deveria fazer, mas as Guarani ficavam em silêncio; sequer pediam para eu sentar. De repente, começa a brincadeira:

[...] as crianças sentadas ao chão, enfileiradas e agarradas umas às outras, por trás (abraçando pelo plexo solar), como um trenzinho, sendo que a primeira da fila se agarra à árvore; Alessandra Yva (a criança mais velha) bate na cabeça de cada um e, de repente, puxa a última – que era eu. Então compreendi que eu tinha que segurar muito forte na criança que estava à minha frente, enquanto esta se segurava na que estava à sua frente e, assim por diante, até a primeira criança, a que se segurava na árvore. A Alessandra ia puxando as crianças uma a uma, até que todas fossem arrancadas de onde estavam. (FRAGOSO, 2015, p. 94).

Depois que o jogo acabou, as crianças me contaram que essa era a “brincadeira da mandioca”. Mais tarde, os adultos indígenas me disseram que a ideia do jogo é simular a colheita da mandioca, raiz tuberosa bastante difícil de puxar da terra.



Fig. 2. A “brincadeira da mandioca”. Registro feito por uma das crianças não indígenas participantes da pesquisa em seu diário de campo. No desenho estão ela e uma de suas amigas Guarani mais próximas da aldeia brincando de *mandi'o nhemondoro* (FRAGOSO, 2015, p. 193).

Ao final da brincadeira, perguntei às crianças quem era o vencedor no jogo, mas não tive resposta. Este jogo nos remete ao jogo ideal deleuziano (1974, p. 61): um jogo em que não há vencedores nem perdedores; um “jogo em estado puro, que não conta com regras preexistentes” (BRITO, 2007, p. 44); um jogo que se joga pelo prazer do brincar e que é livre.

O mesmo aconteceu na brincadeira Akuxi ojere. Em roda, as crianças falam os versos *Akuxi ojere/Pyáúvy ara py/Uru ojapukai rã/ Oo hoapa!* (A cutia dá voltas/ De noite, de dia/ O galo cantou/ A casa caiu!). Na última sílaba do último verso (*pa*), todos devem se abaixar (FRAGOSO, 2015, p. 54). Quando as crianças me ensinaram esta brincadeira,

perguntei, ao final dela, o que acontecia com aqueles que não se abaixassem. Elas se olharam e, nitidamente, inventaram uma resposta: “Aí vai para o meio da roda”. Entendi que este era mais um jogo que não comportava vencedores nem vencidos e que, naquele momento, elas haviam criado, por causa da minha pergunta, as categorias de vencedores e perdedores.

A infância, entre os Guarani, comporta a ideia de jogo ideal deleuziano, pois é uma infância que permite o jogo livre, sem regras preexistentes, sem vencedores e vencidos. Brito (2007, p. 44), por exemplo, associa o jogo ideal de Deleuze ao brincar infantil, afirmando que este é “o jogo da criança, para quem o jogar, o brincar em si mesmo, é modo de vida que vem e vai, que flui sem vencedores ou perdedores, que é jeito de perceber, de sentir, de viver”. Em linha com esta forma de vivenciar a infância, às crianças Guarani é permitido fazer as coisas a seu modo, seja participando dos cantos e das danças ou de tarefas outras: porque estas estão inseridas no contexto dos jogos associados à sua infância, jogos estes assinalados pela liberdade de quem joga somente pelo prazer de jogar.

Contudo, não podem ser desconsideradas as regras sociais e culturais a que estão submetidos os indivíduos. Em outras palavras, ainda que a concepção de infância entre os Guarani permita que o jogo ideal aconteça, tal permissão faz parte das regras sociais que orientam o modo como os Guarani se organizam e vivem. Por exemplo, àqueles não indígenas que chegam à aldeia, a liberdade que marca a infância guarani e que se estende aos processos de ensino e aprendizagem pode, num primeiro momento, dar a impressão de que não há critérios estabelecidos para que a aprendizagem se efetive, como se as crianças estivessem imersas no caos, impedindo-as de se concentrar e de aprender o que precisam; pode-se ainda confundir tal liberdade com desordem e mesmo com descaso tanto por parte daqueles que entendemos que deveriam ensinar quanto dos aprendizes. O mesmo foi observado por Nunes entre as crianças A’uwe-Xavante. Para a pesquisadora, esta

[...] aparente desordem ou falta de ordem, ou, antes, uma ordem vivida de outro modo, imersa num espírito lúdico, espontâneo e sem compromisso, [...] pode estar no **cerne de todo um processo educacional**. Afinal, o que pode parecer caótico e sem regras obedece a esquemas rigorosos de construção e transmissão de saberes, e é desse modo que as crianças os incorporam e deles vão tomando consciência. (NUNES apud NUNES, 2002, p. 72, grifo nosso).

O processo de ensino e aprendizagem entre os Guarani está alicerçado em uma concepção de infância que abrange e permite a liberdade, o brincar livre e o jogo ideal, e é sobre essa base que ele se realiza. Nesse sentido, as crianças se sentem livres para participar a seu modo da vida na aldeia, de modo que o mundo guarani não estará à espera delas quando se tornarem adultas, mas dele elas já se apropriaram durante a infância.

Conclusões

Perguntei, certa vez, a um dos filhos do *xeramoĩ* como foi que ele aprendera a tocar violão, ou, em guarani, o *mbaraka*. “Eu vi. Vi e aprendi”, respondeu-me ele (FRAGOSO, 2015, p. 178).

O verbo “ver”, neste contexto, não significa “olhar”, como quem “olha” algo para que depois seja capaz de imitar. Mais que isso, aqui ele é entendido como “viver”. Nesse sentido, os Guarani aprendem vivendo: “Eu vivi. Vivi e aprendi”. Nesse sentido, a razão por que os Guarani não me ensinavam suas canções consistia no fato de que eu não percebia que estavam me ensinando algo. Ao contrário, as crianças Guarani, pacientemente, esperavam de mim que eu vivesse, experimentasse, vivenciasse para que eu aprendesse. Mas isso só aconteceria se eu sentisse a necessidade de fazer, de experimentar, de viver. Quando eu entendi isso, passei a fazer mais e, portanto, a aprender mais. No entanto, a descoberta de como “aprender a aprender” só poderia acontecer em campo, entre os Guarani, afinal, era necessário que, primeiramente, eu apreendesse a cultura guarani para que chegasse a essa conclusão; aliás, tal apreensão, igualmente, só se viabilizaria pela vivência, pelo viver.

Quando Jade repetia a canção, ela o fazia para que eu aprendesse, e, quando cantei com ela, não importou a qualidade da minha pronúncia, nem mesmo a ausência de sentido no que eu cantava, porque eu estava aprendendo e ela estava me ensinando. Além disso, a canção só faz sentido quando cantada por completo, por isso, a cada repetição, era preciso cantar a canção inteira, e eu podia ir cantando os trechos que eu já entendia. Não era preciso que eu cantasse a canção inteira, porque eu estava no papel de aprendiz. Aquela que me ensinava, porém, deveria me ensinar fazendo, e a canção era feita daquele modo: inteira, com toda a complexidade que eu pudesse identificar. Assim como no caso da dança dos *xondaro*, o pequeno guerreiro fazia o que era possível que fizesse, mas a dança, por meio de seu pai, acontecia por completo. E o menino pareceu se sentir da mesma forma que eu me senti quando cantei com a Jade, era parte daquele momento.

Agradecimentos

Às crianças Guarani da aldeia Tenondé Porã e suas famílias; às crianças do Tico-tico Coral Infantil. À *Carob House* pela contribuição com esta pesquisa. *Aguyjevete!*

Referências

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRITO, Maria Teresa Alencar de. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

COHN, C. *A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Tradução Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

DOOLEY, Robert A. (Organização, compilação e assistência linguística). *Léxico Guarani, dialeto mbya*: versão para fins acadêmicos. Porto Velho: Sociedade Internacional de Linguística, revisão de novembro de 1998.

FRAGOSO, Daisy Alves. *Entre a opy e a sala de música*: arranjos entre crianças guarani Mbya e crianças não indígenas. 2015. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Raça e história*. 6. ed. Lisboa: Editorial Presença, 2000.

_____. *A antropologia diante dos problemas do mundo moderno*. Tradução Rosa Freire d’Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

MACEDO, Valeria. De encontros nos corpos guarani. *Ilha – Revista de Antropologia*, UFSC, Santa Catarina, v. 15, n. 2, p. 181-210, jul./dez. 2013.

MARTUCCELLI, Danilo. *¿Existen individuos en el Sur?* Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2010.

MIRĨ, Jera Poty. Jera Poty Mirĩ, liderança guarani e vice-diretora da Escola de Educação Indígena Guyra Pepo, na aldeia Tenondé Porã [18 dez. 2013]. Entrevistadoras: Alice Haibara, Joana Cabral e Valéria Macedo.

NUNES, Ângela M. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A’uwe-Xavante. In: SILVA, Aracy Lopedas da; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (Orgs.). *Crianças indígenas*: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002. p. 64-99.

SCHADEN, Egon. *Aspectos fundamentais da cultura guarani*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1962.

SILVA, Aracy Lopes da. Pequenos “xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In: SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (Orgs.). *Crianças indígenas*: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002. p. 37-63.

Quebra-cabeça sonoro: um jogo chamado criação musical

Sound's Puzzle: a game called musical creation

*Sandra Mara da Cunha**
cunhasandramarada@gmail.com

* Professora de música da Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo - EMIA/SP e pós-doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Doutora em Educação pela FEUSP e mestre em Artes pela ECA/USP.

Resumo

Partindo da exploração dos sons produzidos pelo piano, crianças iniciantes no aprendizado desse instrumento têm material para se expressar musicalmente. Como em um quebra-cabeça em que as peças vão sendo acopladas umas às outras para formar uma imagem, temas inventados e organizados por elas dão forma a composições musicais em um jogo no qual elas são as protagonistas. Suas ideias, intenções e escolhas são acolhidas, incentivadas e orientadas e levam à aquisição da linguagem musical e pianística. Ao utilizar como dispositivo metodológico o estudo de caso, este artigo tem como objetivo refletir sobre a participação das crianças nos processos criativos, com base nos campos da educação musical e dos estudos da infância. Em um contexto educativo marcado pela integração de linguagens artísticas e por uma abordagem pedagógica na qual a construção de conhecimento acontece no compartilhamento de saberes entre professores-artistas e crianças, as invenções delas ganham vida e contribuem para a visibilização de seus modos de fazer música.

Palavras-chave: Educação musical; Estudos da infância; Processos criativos, Participação infantil; Iniciação ao piano.

Abstract

By exploring sounds produced by the piano, young beginners learning the instrument have material to express themselves musically. As in a puzzle where we put the pieces together to form an image, invented and organized by topics, children can form musical compositions in a game in which they are the protagonists. Their ideas, intentions, and choices are accepted, encouraged and oriented and lead to the acquisition of pianistic and musical language. Using a case study as methodological device, this article aims to reflect on the participation of children in creative processes, based on the fields of music education and childhood studies. In an educational context marked by artistic language integration, through an educational approach where construction of knowledge happens by sharing of expertise between teacher-artists and children, students' inventions come to life and contribute toward the understanding of their music-making processes.

Keywords: Music education; Childhood studies; Creative process; Children's participation; Piano initiation.

*“Não seja em princípio muito metuculoso. Toca, atua, dança.
Todos os processos no início são difíceis, desajeitados e incomuns.”*

Chefa Alonso

Notas iniciais

Práticas criativas na aprendizagem da música têm sido objeto de estudo no campo da educação musical, tanto do ponto de vista teórico como prático, principalmente a partir da segunda metade do século XX, com as abordagens criativas propostas pela chamada “segunda geração” de educadores musicais. Esses educadores levaram para a sala de aula suas experiências como compositores e propuseram que o som fosse o material básico para se fazer música. Uma das importâncias dessas abordagens reside no caráter de abertura e acolhimento para crianças e jovens aprendizes, que encontram espaço para desenvolverem suas ideias, experiências e interesses musicais dentro do corpo das propostas pedagógicas.

A possibilidade de experimentar materiais produtores de sons, numa ampliação da voz e dos instrumentos musicais convencionais e com eles fazer música desde as primeiras aulas, seja improvisando ou compondo, é característica dessas abordagens. Segundo Fonterrada (2015):

Os procedimentos em geral utilizados nas práticas criativas e na Improvisação Livre incentivam a escuta, a tomada de decisões, o desenvolvimento da autonomia, o reconhecimento de si e do outro, por meio de **propostas que priorizam a invenção musical e o improviso**; além disso, seu caráter prático e musical atrai os participantes que, em geral, se atemorizam quando se defrontam com o caráter tecnicista encontrado em muitas aulas de música. (FONTERRADA, 2015, p. 19, grifos meus).

Nessas abordagens em que os interesses investigativos sobre os sons e sobre a possibilidade de se fazer música com eles, organizando-os em sistemas musicais outros que não os hegemônicos que caracterizam o ensino tradicional - focado no desenvolvimento de habilidades técnicas e voltado para a formação profissional adulta -, a atuação dos professores sofre mudanças. As relações marcadas pela parceria, pelo compartilhamento de saberes e pela conscientização de conceitos musicais a partir do fazer musical presente em aulas e cursos baseados nas propostas dessas abordagens pedem revisões dos papéis profissionais dos docentes. Koellreutter (apud BRITO, 2001), por exemplo, pensava que:

Não é preciso ensinar nada que o aluno possa resolver sozinho. É preciso aproveitar o tempo para fazer música, improvisar, experimentar, discutir e debater. O mais importante é – sempre – o debate e, nesse sentido, os problemas que surgem no decorrer do trabalho interessam mais do que as soluções. (KOELLREUTTER apud BRITO, 2001, p. 32).

Ao tratar da iniciação de crianças no estudo do piano, o presente artigo tem como objetivo principal pensar a participação delas nos processos criativos na aprendizagem musical, a partir do modo como o ensino desse instrumento vêm sendo desenvolvido e pensado por essa autora em uma escola de iniciação artística na qual a música é uma das linguagens que compõem a formação das crianças, de modo integrado às artes visuais, à dança e ao teatro.

Nessa escola voltada para crianças, o ensino do instrumento musical se dá de modo inicial e não profissionalizante e, pelas suas características constitutivas enquanto espaço artístico e educativo, faz-se importante enfatizar que a cultura da participação se encontra enraizada não apenas nas práticas pedagógicas com as crianças, mas também nas relações entre professores e destes com a escola e seu corpo diretivo. Com isso, temos um ambiente que é terreno fértil e acolhedor para as experimentações e escolhas das crianças, que resultam em criações em todas as áreas artísticas, sendo que a aprendizagem dos instrumentos musicais se encontra mergulhada nesse tempo-espaço criador de possibilidades expressivas para a infância. Falo então de uma aprendizagem no instrumento e na música em um contexto singular, uma aprendizagem que é situada e plena de significados para as crianças.

Tendo como ponto de partida para a iniciação ao estudo do piano a exploração sonora do instrumento, as crianças improvisam nas aulas e, a partir dessas experimentações de possibilidades de tocar e de fazer música que são facilitadas por um conhecimento artístico já experimentado e desenvolvido em outras aulas na escola, surgem sonoridades, temas e ideias musicais que capturam o interesse criativo das crianças. Essas ideias, aos poucos, são organizadas como em um jogo de quebra-cabeça no qual as peças vão sendo acopladas para formar uma imagem e dão forma a composições que revelam pensamentos, concepções artísticas, visões de mundo e de vida das crianças. Essas músicas, pensadas, moldadas e tocadas pelas crianças, tornam visível e audível o conhecimento musical, artístico e humano construído também por elas mesmas nessa escola.

Ao trabalhar com improvisações livres e com composições das crianças, estabelece-se nas aulas as conexões possíveis com músicas de outros compositores que elas começam a tocar e a conhecer e, desse modo, avançam no estudo e no domínio técnico e estético do instrumento. Nesse processo, o conhecimento acumulado no ensino do piano ao longo do tempo, com as questões da linguagem musical a ele aplicadas, dialoga com as improvisações e composições das crianças, e todo esse aprendizado se alimenta e se retroalimenta em várias direções pelos significados que as crianças atribuem a esse estudo, tornando-o vivo e pulsante.

As crianças e seus modos de tocar e de fazer música nos informam sobre suas competências também no campo da música e da arte, e revelam que sua participação nos processos de aprendizagem é vital para que elas possam ser também autoras da construção do seu conhecimento musical por meio do instrumento que começam a estudar.

Ao abordar o tema da participação infantil pensada a partir do estudo do instrumento na Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo (EMIA), a intenção tam-

bém é a de que nós, professores de crianças, nos mantemos abertos e atentos na nossa prática pedagógica, à condução da iniciação ao estudo do instrumento e da música, dado que as crianças têm mostrado que sua aprendizagem artística precisa ser plena de sentidos para elas, e não apenas para nós, adultos.

A EMIA: contexto formativo, criativo e participativo

A Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo (EMIA) é uma escola de iniciação à arte que pertence à Secretaria Municipal de Cultura e funciona desde 1980 em três casas que ficam dentro do Parque Lina e Paulo Raia, no bairro Jabaquara, situado na zona sul da cidade. Seus princípios artístico-pedagógicos podem ser assim expressos: iniciação à arte por meio de processos criativos, marcados pela participação das crianças nas linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro, e orientados por professores que são artistas, chamados na escola de artistas-professores e aqui, nesse texto, de professores-artistas.

O acesso à EMIA¹ é feito mediante sorteio, e nela estudam crianças de cinco a treze anos de idade. O curso regular da escola é obrigatório para todas e contempla, nos quatro primeiros anos, duplas de professores de duas linguagens diferentes, primeiramente em aulas de duas horas de duração, nos chamados grupos Cinco Anos e Seis Anos, e depois em aulas de três horas semanais, nos grupos Sete Anos e Oito Anos. No quinto e sexto anos de estudos na escola, as crianças têm a oportunidade de fazer parte do "Quarteto" em aulas semanais de três horas e meia de duração com quatro professores, cada um de uma área artística diferente, que trabalham sob o princípio da integração de linguagens. Nos dois últimos anos, as crianças escolhem uma das linguagens artísticas para se dedicarem em aulas de três horas com um ou dois professores da mesma área.

Em paralelo a esse curso regular, elas têm a possibilidade de fazer cursos optativos em todas as linguagens, além de oficinas e de cursar um dos grupos permanentes, como os corais e a orquestra infantojuvenil da escola. O estudo do instrumento encontra-se na categoria dos cursos optativos e é oferecido para crianças a partir dos sete anos de idade. A procura pelo estudo dos instrumentos é grande e não há garantia de vagas para todos os interessados, pois estas dependem da disponibilidade de dias e horários dos professores, que também atuam nos grupos de integração de linguagens, nas chamadas "duplas" ou "quartetos" no jargão da escola. Devido a esse número de vagas menor do que a quantidade de interessados, estabeleceu-se que as crianças mais velhas e que têm mais tempo de EMIA têm prioridade nas chamadas para o estudo dos instrumentos.

A iniciação das crianças no mundo da arte e seus fazeres e saberes na EMIA se alimenta dos princípios da aprendizagem artística por meio de processos criativos, da integração de linguagens e da participação infantil. Nesses processos que acontecem nas aulas das "duplas" e "quartetos", as crianças se envolvem nos projetos lançados por seus professores a cada início de ano ou semestre, e suas ideias são acolhidas, estimu-

EMIA – Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo. Para maiores informações, acesse: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/dec/formacao/iniciacao_artistica/index.php?p=7372; <http://emiasp.blogspot.com.br/>; <https://www.facebook.com/emia.escolae-mia/>. Busque também no YouTube.

ladas, orientadas e dão vida aos seus interesses de pesquisa, de ação e de atuação em todas as linguagens.

As aulas das “duplas” e “quartetos” buscam a integração de linguagens, o desmanche dos limites entre áreas artísticas, e procuram trabalhar entre uma e outra, em conexão com as crianças pequenas, que desconhecem essas fronteiras e atuam nesses espaços expressivos. Schafer (1991) já nos chamava a atenção para essa expressão infantil que ele afirmava ser “um fluido caleidoscópico e sinestésico” (SCHAFER, 1991, p. 290). O compositor-educador considera que “essa fragmentação do *sensorium* total seja a mais traumática experiência na vida da criança pequena” (SCHAFER, op. cit., p. 290).

A EMIA pode ser pensada, portanto, como um espaço-tempo educativo acolhedor para a infância e para o modo de ser das crianças que ali chegam para fazer parte dela, uma escola na qual as crianças podem continuar se expressando de modo fluido no trânsito entre linguagens. As linguagens artísticas são, também, linguagens infantis (CUNHA, 2014b). Muitas vezes, nas aulas, principalmente nos “Quartetos”, nós, professores da escola, observamos as crianças e nos regozijamos ao assisti-las sem conseguirmos definir se o que fazem é música, dança, teatro ou artes visuais. Até para as crianças algumas vezes fica difícil estabelecer as fronteiras entre uma e outra linguagem nas suas ações artísticas e nomear o que fazem como pertencente a apenas uma delas.

A escola não atribui notas aos seus alunos, todos “passam de ano”. O currículo é aberto e se constrói no compartilhamento e na construção de saberes e de saber-fazer entre adultos e crianças. Os professores trabalham em sintonia com o envolvimento das crianças nos projetos, e as mudanças de rota, quando acontecem, não são negadas, são, antes, parte desse processo de ensino e aprendizagem.

Ao final de cada semestre, os professores se debruçam sobre seus registros e contam sobre o desenvolvimento dos projetos, com seus acontecimentos mais marcantes, nas “Narrativas Poéticas da EMIA” (CUNHA, 2014a, 2016). Faz parte das “Narrativas” explicitar o currículo que emerge dos trabalhos, do que de fato foi construído com as crianças em cada linguagem ou na integração entre elas, e podemos falar que na EMIA o currículo se dá de modo posposto, pois ele é plenamente conhecido ao final de cada semestre. As “Narrativas” têm o importante objetivo de tornar visível o conhecimento artístico construído com as crianças.

O papel dos professores ganha novos significados na EMIA. De ensinadores, passamos a ser parceiros das descobertas das crianças. Tentamos proporcionar a elas a possibilidade de experimentarem materiais variados e modos de lidar com eles, de como trabalhá-los, buscando a melhor maneira de dar vida não apenas ao que foi planejado por nós, adultos, para elas, mas também a encontrar os meios de contribuir para que as crianças possam, elas mesmas, esculpir e tornar vivas suas ideias e interesses nas diferentes linguagens ou no fluxo entre todas elas.

Na EMIA, falamos de encontros e de integrações: entre linguagens artísticas, entre adultos e crianças, entre crianças e entre o fazer artístico e o pedagógico. Nesse espaço de criação e de vida compartilhada, professores-artistas e crianças se encontram, e um interesse em comum possibilita, permeia e potencializa esse encontro: a arte e seus fazeres e saberes; queremos fazer e criar arte, juntos. O conhecimento artístico e

o domínio técnico dos procedimentos de feitura, do lado dos professores, e a imaginação fértil e a criatividade latente das crianças se dão as mãos e o resultado explode em cores, corpos dançantes, ocupação de tempos e espaços, sons e músicas.

Os caminhos de descoberta e aquisição de conhecimento artístico pelas crianças são acolhidos, e o que fazemos é orientar, levar referências, fazer relações e conexões, dando a elas opções e fazendo com que se sintam também responsáveis, porque cada caminho leva a um acontecimento e é importante que tomem consciência de suas escolhas e a relação delas com os resultados a serem alcançados. Para as crianças, qual é o resultado que se mostra como o mais apropriado para expressar o que sentem, pensam, querem fazer e mostrar? Rocha (2017), ao narrar memórias de ex-alunos da escola, nos conta que:

Certamente ninguém pode ensinar ninguém a se apaixonar - os signos vibram em cada um de nossos alunos de modo singular e intransferível e cabe a eles eleger os que lhes são próprios e lhes dizem respeito. Mas, principalmente enquanto vivem a infância das suas afinidades e eleições, podemos procurar facilitar e incitar os encontros e as experiências nesse sentido e acolher as tendências que ensaiam se manifestar. (ROCHA, op. cit., p. 147)

[...]Em uma linguagem e outra, vivendo os encontros entre uma linguagem e outra, importa que se sintam percebidos e incluídos na roda, nas atividades e nas criações, encontrando lugar para seus modos singulares de expressão. (ROCHA, op. cit., p. 148).

Nesse contexto de trocas de saberes entre adultos e crianças que leva à construção de conhecimento em Arte, os trabalhos das crianças são valorizados, estejam eles em processo de feitura ou finalizados. Esses trabalhos são mostrados em várias oportunidades, desde os compartilhamentos entre grupos de um mesmo dia e horário às mostras que marcam o calendário de eventos da escola, como a Viradinha Musical, a Exposição de Formandos de Artes Visuais, o Criança Criando Dança, a Ocupação de Teatro, a Super Semana ou as apresentações do final de ano, chamadas carinhosamente por todos de "João Caetano", em função de ser esse o teatro municipal que mais tem acolhido essas apresentações.

A participação das crianças na EMIA

A participação infantil é um tema que vem sendo estudado pelo campo multidisciplinar dos estudos da infância (BARBOSA; COLL DELGADO; TOMÁS, 2016) e ganhou relevância a partir da aprovação da Convenção dos Direitos da Criança pela ONU, em 1989. A participação, ao lado da provisão e da proteção, é direito fundamental das crianças, e ela tem sido objeto de pesquisas nos níveis macro e microsocial, das políticas públicas ao ambiente familiar e escolar. Esse último, o das relações que se estabelecem

entre adultos e crianças nos ambientes educativos, é o foco que me interessa particularmente nas reflexões lançadas neste texto, tendo a EMIA como seu lócus de estudo para pensar a aprendizagem das crianças na escola em geral, e no piano em particular.

O termo participação é um conceito polissêmico e, nas reflexões aqui contidas, pode ser compreendido ou, melhor dizendo, ele é aqui conjugado enquanto verbo. Participar significa ter uma voz que fala e que é ouvida e, mais do que isso, que é considerada nas tomadas de decisão. Pode ser coletiva ou individual e diz respeito tanto ao processo como ao resultado alcançado. Além disso, convém nos atentarmos para o fato de que ela não acontece no vazio, mas se dá (ou não) nas relações sociais.

Deixo claro, entretanto, que ter voz, do modo como a participação acontece na EMIA, escola de arte para crianças e com crianças, envolve falar por meio de múltiplas vozes, pois as crianças falam com seus corpos dançantes, por intermédio das cores que escolhem para suas pinturas, falam através das personagens que interpretam e também por meio das músicas que tocam, sejam elas de sua autoria ou de outros compositores. Para pensar sobre essa questão de modo ampliado, trago um trecho da reflexão de uma professora sobre a participação das crianças nas suas aulas²:

*Ao refletir sobre o meu fazer artístico-pedagógico com as crianças no ateliê de artes visuais, e **pensando sobre o como se dá a participação delas nesse processo, percebo que muitas vezes a voz participativa não necessariamente ecoa, mas silenciosamente transforma.** (Adriana Amaral, professora-artista de artes visuais. Optativo de artes visuais, grifos meus).³*

No contexto da EMIA, a participação das crianças acontece no envolvimento direto delas com o desenvolvimento e a consecução dos seus trabalhos, no seu papel no desenrolar das aulas, nas escolhas que elas fazem tanto em relação ao seu percurso na escola como na construção do seu conhecimento artístico. As crianças escolhem os cursos optativos que querem fazer, determinando assim um currículo que tem um componente de singularidade, porque, enquanto algumas cursam apenas o curso regular e obrigatório, outras fazem cursos optativos em mais de uma área e outras, ainda, também fazem as oficinas, tudo a depender do interesse delas e das possibilidades de acolhimento desses interesses por suas famílias. Nesse ponto, é importante reiterar que a escola é pública e que crianças de diferentes classes sociais, raças e culturas convivem nesse espaço educativo, o que determina as frequências e permanências, entre outros aspectos.

Do ponto de vista da cotidianidade das aulas, na convivência com seus professores e colegas, as crianças têm espaço para emitir suas opiniões. Elas são estimuladas a defender suas ideias e pontos de vista, fazem escolhas relativas a tempos, espaços, optam por materiais e modos de organizá-los, em conjunto ou individualmente. Elas

2 No período 2014-2016 fui assistente pedagógica da EMIA, e minha principal atribuição no exercício dessa função foi a de orientar a formação continuada da equipe de professores. No ano de 2016 nosso tema de estudos foi a relação adultos-crianças e, de modo mais específico, refletimos sobre a participação infantil.

3 Citação autorizada pela professora-artista.

também tomam parte nas decisões sobre como apresentar seus trabalhos nas mostras que acontecem o tempo todo na escola; decidem até mesmo que não desejam apresentar seus trabalhos.

Para ajudar a pensar sobre a questão da participação infantil na EMIA, recorro inicialmente a Hart (1992), que propôs a chamada “escada da participação”, construída a partir do modelo de Sherry Arnstein (1969) sobre a participação cidadã. Cada um dos oito degraus da escada de Hart aborda um diferente nível participativo. Os degraus mais baixos tratam da não participação, que são a manipulação, o Tokenismo (participação simbólica) e a consulta. Os outros cinco degraus seguintes abordam diferentes formas de participação infantil na sociedade desde o quarto nível, em que as crianças são apenas informadas sobre a decisão adulta, ao oitavo degrau, em que elas iniciam e conduzem os processos participativos e informam aos adultos suas decisões.

Considero importante frisar que o dispositivo de Hart ajuda a pensar sobre a participação infantil, mas não creio que deva ser usado para classificar ações pedagógicas e atitudes dos professores na relação com as crianças, tanto na EMIA como em outros contextos educativos. Não é para julgar, mas para trazer esclarecimentos sobre as diferenças existentes entre as formas não participativas e as participativas e para nos fazer repensar nossas atitudes educativas e relacionais com as crianças.

O modo como nós professores conduzimos nossa atuação com as crianças revela como as concebemos e o que pensamos sobre elas. A concepção de infância que fundamenta meu trabalho, tanto empírico como teórico, é a que é expressa pelos Estudos da Infância, particularmente pela Sociologia da Infância, que advoga que as crianças são seres competentes que possuem saberes e experiências, são sujeitos de direitos que podem falar por elas mesmas para expressar seus pontos de vista.

A Sociologia da Infância tem como princípio estruturante o paradigma da competência infantil, ou, como afirma Sarmiento (2009, p. 22, grifos meus), todas as crianças são competentes no que fazem, considerando a sua experiência e as suas oportunidades de vida, sendo que **as suas áreas de competência são distintas das áreas de competência adulta**”. Ter em mente que a competência infantil é distinta da competência adulta nos ajuda, enquanto professores na atuação com crianças, a não exigir delas o que ainda não são capazes de fazer de um ponto de vista adulto e profissional, como no caso de esperar delas precisão para tocar e cantar, mas a compreender que elas estão em processo de aquisição de conhecimento e de exercício de habilidades artísticas nessa escola.

Ainda de acordo com Sarmiento (op. cit.), “é da ordem da diferença e não da grandeza, incompletude e imperfeição, que a Sociologia da Infância trata quando estabelece a distinção das crianças face aos adultos” (Ibidem, p. 22). Em outro texto de sua autoria, o autor discorre um pouco mais sobre essa ideia da diferença das crianças em relação aos adultos, pensada no sentido das potências expressivas das crianças, que, segundo o autor:

[...] a infância deve a sua diferença não à ausência de características (presumidamente) próprias do ser humano adulto, mas à presença de outras características

distintivas que permitem que, para além de todas as distinções operadas pelo facto de pertencerem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino ou feminino, seja qual for o espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e etnia, todas as crianças do mundo tenham algo em comum.

Assim sendo, a infância não é a idade da não-fala: **todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam.** A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações de crianças, com a incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação ao real. (SARMENTO, 2007, p. 35 e 36, grifos meus).

Voltando à questão da participação infantil, para Lansdown (2010, p. 20), o engajamento das crianças nas situações em que elas se encontram envolvidas pode ser avaliado pelo nível desse envolvimento. Como exemplo, propõe que a participação infantil possa ser amplamente classificada em três níveis:

- *Participação Consultiva* – É proposta, conduzida e mantida pelos adultos e não envolve o compartilhamento ou a transferência da tomada de decisão para as crianças. É um modo de habilitá-las para expressar seus pontos de vista. Encontro esse tipo de participação nas rodas de conversa, que acontecem bastante na EMIA: as crianças falam suas opiniões a partir de um tema ou questão levantada pelos professores, principalmente, mas também conversam sobre assuntos levantados pelas próprias crianças. Suas falas podem ou não levar a resultados dos quais elas de fato tomaram parte nos processos de decisões.

- *Participação Colaborativa* – Caracteriza-se por ser um estágio mais avançado na parceria entre adultos e crianças e envolve a oportunidade para um engajamento ativo delas em qualquer estágio de decisão, iniciativa, projeto ou serviço. A colaboração participativa proporciona às crianças oportunidades para compartilhar decisões tomadas com os adultos e para que elas influenciem tanto os processos como as tomadas de decisão junto aos adultos.

- *Participação conduzida por crianças* – Acontece quando as crianças encontram espaço e oportunidade para identificar temas concernentes aos seus interesses, em que podem iniciar atividades e advogar em seu próprio nome. Elas podem iniciar ações tanto individualmente como em grupo, e o papel dos adultos é agir como facilitadores, oferecendo-lhes informações, conselhos e suporte para conseguirem atingir seus objetivos. Esse tipo de participação acontece em projetos sociais ou comunitários como os que são estudados por Cussiánovich (2002) na América Latina, com crianças maiores e jovens, por exemplo.

Olhando mais detidamente para as relações dos professores-artistas com as crianças na EMIA, enquanto pesquisadora da infância e da educação musical e também como membro do corpo docente dessa escola, a partir dos referenciais aqui mencionados, dentre outros, posso afirmar que a EMIA é um espaço educativo que promove a participação infantil. Essa participação pode ser pensada a partir do que nos propõe Lansdown com a *participação colaborativa*.

Os processos de ensino-aprendizagem se iniciam com o planejamento dos projetos anuais pelos professores, nos grupos ou individualmente, e se desenvolvem nas aulas, muito a partir do que as crianças trazem com elas quando chegam à escola. Esses projetos preveem, para a sua consecução, a contribuição das crianças para o seu desenvolvimento: são eminentemente colaborativos, e os professores se abrem e se propõem a investigar junto com as crianças algum tema ou assunto que é preche de possibilidades artísticas, de integrações, de caminhos.

Do ponto de vista adulto, no trabalho com crianças, e não apenas para crianças, considero importante pautar as ações pedagógicas pela observação atenta das crianças e da busca dos significados que elas atribuem ao que fazem quando estão sob minha orientação. Dada a diversidade de crianças que estudam nessa escola pública, faz-se fundamental respeitar suas condições de vida, relativas às suas pertencas de classe, gênero, raça e cultura, de modo a compreender seus pontos de vista, igualmente válidos no desenvolvimento dos projetos dos grupos dos quais fiz e faço parte atualmente, e também nas aulas de piano.

Nesse caminho de pensar as crianças na EMIA, com o foco na participação infantil, a intenção tem sido a de conferir maior visibilidade a elas em sua expressão artística, reveladora de pensamentos, modos de ser e de fazer, diferentes dos adultos em termos de qualidade, assim como afirmou Sarmiento (2007), e dos significados atribuídos por elas, e não apenas por mim. Meu intuito é também o de compreender e ressaltar seu protagonismo nos processos de experimentação, investigação e de atuação artística, respeitando, ao mesmo tempo, seus níveis de vulnerabilidade face às suas idades, o que requer viver nessa linha tênue existente entre a proteção e a participação infantil, direitos que devem ser igualmente respeitados quando trabalhamos com crianças.

Sendo assim, qual seria o lugar da participação das crianças no estudo de um instrumento, especificamente falando sobre esse contexto educativo? Estaria na escolha das músicas que querem tocar? Estaria no acolhimento e no incentivo às suas músicas preferidas que elas aprendem a tocar sozinhas em vídeos e tutoriais que buscam na internet ou que trocam com seus amigos e me pedem ajuda para melhor entendê-las e tocá-las de modo mais adequado? Estaria nas aberturas para suas improvisações e criações e para as escolhas que elas fazem enquanto autoras de suas próprias músicas? Em qualquer que seja a opção aqui questionada, as concepções estéticas das crianças, muitas vezes distintas das minhas, caracterizam um desafio a ser constantemente enfrentado. Como acolher suas opções estéticas? Como orientar sem desconsiderar outras visões estéticas e de mundo?

Nesse caminho de me fazer professora na relação estreita com as crianças e seus modos de ser e de pensar, as relações são marcadas pela escuta delas e pela consideração de seus pontos de vista, com negociações que acontecem o tempo todo. Mas uma coisa é comum a todas as crianças que chegaram e que chegam até mim: o interesse e a vontade de tocar piano. Fornecer-lhes condições para que toquem e se expressem ao piano, fazendo uso dos procedimentos necessários para que essa expressão possa seguir para além do que aprendem na EMIA, é também um objetivo a ser alcançado. Algumas se dão por satisfeitas e seguem tocando com maior ou menor intensidade de-

pois de se formarem na escola. Outras querem seguir estudando piano e são preparadas para os testes nas escolas públicas que oferecem continuidade para suas formações musicais. Dialogar com esses interesses distintos é ponto constituinte do meu trabalho com as crianças no estudo do piano.

Desse modo, compreendo que a participação das crianças na sua iniciação ao estudo do piano na EMIA encontra-se na possibilidade de que, para além das escolhas de repertório que elas fazem, e dos caminhos que pretendem seguir ao finalizar seus percursos na escola, elas também encontrem espaço para experimentar e inventar suas próprias músicas. Que tenham espaço e que sejam acolhidas ao lidar com elementos da linguagem musical que são experimentados, escolhidos e que ganham formas, com decisões tomadas por elas ou negociadas comigo, cujos resultados expressam suas opções e possibilidades de consecução artísticas e estéticas.

A materialização de ideias e de um conhecimento musical posto em ação quando improvisam e compõem suas músicas não significa, de modo algum, escolhas desqualificadas, visto que nascem e ganham vida na parceria com seus professores na EMIA, que são também artistas conhecedores das linguagens, de seus elementos constitutivos e dos seus processos de feitura.

A arte e suas múltiplas linguagens, em sua dimensão criadora, implica a invenção autoral, porque quem a pratica é também capaz de inventar cenas, danças, músicas, pinturas, modelagens porque, como afirmam Lino e Richter (2016, p. 2),

[...] que se a possibilidade de aprender as dimensões da linguagem seja resultado de processos de aprendizagem, não significa que tudo que as crianças e adultos dizem e escrevem, que desenhem e cantem, que leem e dançam, tenha lhes sido ensinado. Eles podem também inventar, criar, improvisar, e o melhor modo pelo qual os maiores podem ensinar aos pequenos é aquele que permite a eles aprenderem como se faz para inventá-lo.

Colocar o foco da ação educativa no encantamento das crianças com as suas descobertas sonoras, com o desafio que se impõe quando elas querem tocar suas músicas ou, posto de outro modo, na iniciação ao estudo do instrumento por meio da experimentação livre ou direcionada com base na conscientização acerca dos seus elementos constitutivos, é uma questão que deve ser seriamente pensada no ensino da música com crianças. De outro modo, corremos o risco de desconsiderar os interesses delas e, mais ainda, os contextos de vida de cada criança em particular, e pensaremos que a música tem vida própria, esquecendo-nos de que ela é atividade social, profundamente imbricada nas produções de sentido que lhes conferimos. Com as crianças, não poderia ser diferente.

Crescer em sua própria música e em sua própria ação e produção artística requer, dos professores, a capacidade para burilar o ouvir as crianças, a atitude profunda e respeitosa que vai além de fazermos com elas rodas de conversa nas quais lhes perguntamos o que acham disso ou daquilo, porque muitas vezes isso pode ser apenas consulta (THOMAS, 2007). Porque, se assim o for, o que elas nos dizem não modifica em nada

nosso modo de conduzir o trabalho. As concepções estéticas adultas também precisam ser repensadas quando o trabalho artístico é feito com crianças nos contextos educativos e artísticos nos quais elas se encontram inseridas.

Nesse ponto, encontro apoio em Olsson (2013), porque a pesquisadora afirma ser necessário questionar o conhecimento estabelecido - aqui, particularmente, a estética adulta - e adotar a emergência do interesse das crianças como princípio de trabalho com elas. A "eventização"⁴, como um conceito que também pode ser norteador para as aprendizagens artísticas, nos conta de tempos outros, dos tempos da experiência estética e do aqui e agora, porque às crianças interessam mais as impermanências da ação e da produção artística do que as permanências das obras de arte.

Aprender arte é, para as crianças, agir criativamente no mundo, atuando por meio de outras racionalidades e em profunda sintonia com a própria arte, que opera com as razões da sensibilidade, da imaginação e da intuição, nos embates com materialidades várias e suas resistências que convidam os artistas a dominá-las, moldá-las e transformá-las em algo que lhes faça sentido, que lhes traga regozijo e expresse aquilo que as palavras não dão conta de dizer.

Esse é o modo de operar da arte e o modo da infância de aprender a ser e a viver. O modo dos artistas e das crianças de deixarem suas marcas no mundo. Nesse campo em específico, ouvir as vozes das crianças e materializá-las, como resultado de sua participação nos processos de ensino-aprendizagem na EMIA, requer de nós, professores, portanto, o exercício de outras escutas. Na música em particular, estou falando daquilo que nomeio como "dupla escuta": para o fenômeno sonoro e para as crianças fazendo suas músicas (CUNHA, 2014b).

As aulas de piano na EMIA: crianças inventando suas músicas

Quando as crianças escolhem estudar um instrumento na EMIA, o que acontece quando têm a partir de sete anos de idade e estão na escola há pelo menos um ano, é que chegam ao primeiro encontro com uma compreensão de como funcionam as aulas nesse espaço educativo: suas vozes são ouvidas, suas ideias e seus interesses compõem a tessitura das aprendizagens.

Se isso acontece na condução do trabalho com os grupos de crianças do curso regular, no optativo de música – instrumento -, esse procedimento passou a se constituir como uma abordagem educativa a ser buscada nas minhas aulas de piano na escola, porque acredito que a EMIA, para além de ser uma escola de crianças, é também um espaço no qual os professores se formam, se reformam e se transformam ao entrar em contato uns com os outros e aprendem nas trocas e compartilhamento de saberes.

Nessa proposta de integração de linguagens, aprendi muito com as outras áreas

⁴ "Eventização" ou "eventização do currículo", ideia formulada pela autora a partir do conceito filosófico de "evento" tal como proposto por Deleuze e Guattari (OLSSON, 2012), que pode, de modo sucinto, ser aqui compreendida como uma alternativa a um modo de atuar na educação que concebe o conhecimento como algo estável e permanente, já dado de antemão. A "eventização", por outro lado, seria trabalhar com as crianças observando-as atentamente e, com isso, descobrir o tipo de relação que elas têm, de fato, com o que estão aprendendo, numa ideia de aprendizagem como produção de sentido que é atribuído pelas crianças.

artísticas e com os modos de trabalho com crianças de cada um(a) dos(as) professores(as) parceiros(as) com quem tive e tenho a oportunidade de trabalhar ao longo de todos esses anos. Com elas e eles, aprendi, observando, vendo e ouvindo como conduziam e conduzem seus trabalhos com as crianças, essencialmente pela via da criação artística, pelo respeito e pela escuta atenta e sensível pelo que elas têm a dizer e pelos seus modos de fazer e de ser.

Gosto de alimentar o imaginário das crianças. Acredito que, ao fazer isso também alimento minha imaginação de professora-artista. Aprendo muito com elas. Trabalhar nessa escola me possibilita ver o mundo com olhos de crianças, ouvir o mundo com ouvido de crianças; a EMIA é mesmo casa de crianças (CUNHA, 2016). Sobre o imaginário das crianças, Sarmiento (2003) afirma que:

O imaginário infantil é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo. As condições sociais e culturais são heterogêneas, mas incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração desprovida de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controle da geração adulta. (SARMENTO, 2003, p. 3).

No piano, especificamente falando, desde a primeira aula tocamos juntos, porque as crianças chegam querendo mesmo é tocar piano. Faço acompanhamentos nas teclas pretas e as convido a explorarem comigo o instrumento. Fazemos passeios por lugares nos quais podemos “falar” alto, e em outros temos que tocar bem suave, para não acordar bebês que dormem. As crianças podem tocar com apenas um dedo, tal como propõe Violeta Gainza (1987) na obra *Palitos Chinos*, ou podem experimentar tocar com todos os outros dedos ou com toda a mão, fazendo *clusters*.⁵

As teclas brancas e outras tantas combinações de brancas e pretas resultam em sonoridades que, do ponto de vista de um ensino tradicional, poderiam ser chamadas de “dissonantes”, mas, para as crianças, são possibilidades de combinações inusitadas de sons desse novo instrumento que querem descobrir, experimentar e tocar. Nesse e em outros jogos e exercícios exploratórios, vão percebendo que o gesto leva a resultados sonoros e, com as sonoridades produzidas, criam climas perfeitos para serem por elas habitados.

Algumas crianças são mais tímidas, outras se lançam completamente nessas descobertas e são logo fisgadas pelos resultados de suas músicas, assim como me disse Vinicius⁶ (dez anos), conhecedor profundo dos pokémons. Ele, depois de ter tocado a

5 Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves, na obra *Educação Musical através do Teclado* (1986), pensada para o ensino de piano em grupo, propõe começar com a mão fechada com todos os dedos juntos tocando grupos de notas – *os clusters* – ou, no dizer dela em um curso para divulgação da sua proposta que fiz quando ainda era estudante de graduação, como um “cacho de uvas”. Em seguida, em uma posição da mão ainda fechada, o dedo indicador se destaca desse cacho, como se fosse uma pequena uva, e passa a tocar individualmente as teclas (MONTANDON, 1992, p. 121).

6 Os nomes das crianças são verdadeiros e, juntamente com as suas falas, foram autorizados por elas. Suas falas acontecem tanto de modo espontâneo, nas nossas conversas no desenrolar das aulas, como na forma de respostas aos questionamentos que lanço a elas no intuito de refletirem sobre o que fazem, de se afirmarem enquanto sujeitos participativos, para deixar mais claro o que pensam, sentem, imaginam ou desejam com relação às suas músicas e ao seu aprendizado no piano. As falas compõem uma espécie de caderno de aulas, do qual também fazem parte o projeto de trabalho do ano, anotações, reflexões, encaminhamentos, fotos e vídeos. São registros que sustentam a escrita das minhas narrativas poéticas sobre o ensino do instrumento – piano na EMIA.

música que criou a partir de suas improvisações - uma composição de caráter insistente sobre o mesmo grupo de teclas pretas tocadas com os dedos realizando movimentos contrários, nomeada por ele de "música do nada" -, afirmou extasiado: "Emocionante! Ficou legal!".

Nesse caminho da improvisação livre ou mais dirigida que leva às composições, surgem ideias musicais, sonoridades que passam a ser perseguidas porque capturam o interesse estético ou a imaginação das crianças. Elas criam temas que volta e meia retornam às improvisações que fazem quando as acompanho com ostinatos ou quando brincamos de "conversar" tocando piano, ou mesmo quando brincam de tocar em suas casas.

Perguntas e respostas surgem tal como na proposta pedagógica de Orff, ou em outras que fui criando com as crianças, como a história dos dedos das mãos que têm personalidades diferentes: um quer sair do lugar, explorar e conhecer o mundo, enquanto o dedo da outra mão só quer ficar na mesma tecla, no que chamo de "um vai e outro fica", e essas brincadeiras de tocar orientam a criação no instrumento. Larissa (oito anos, 2012) não apenas criou a sua versão para esse jogo, como também chegou com ela escrita em cores, como se vê na Fig. 1:

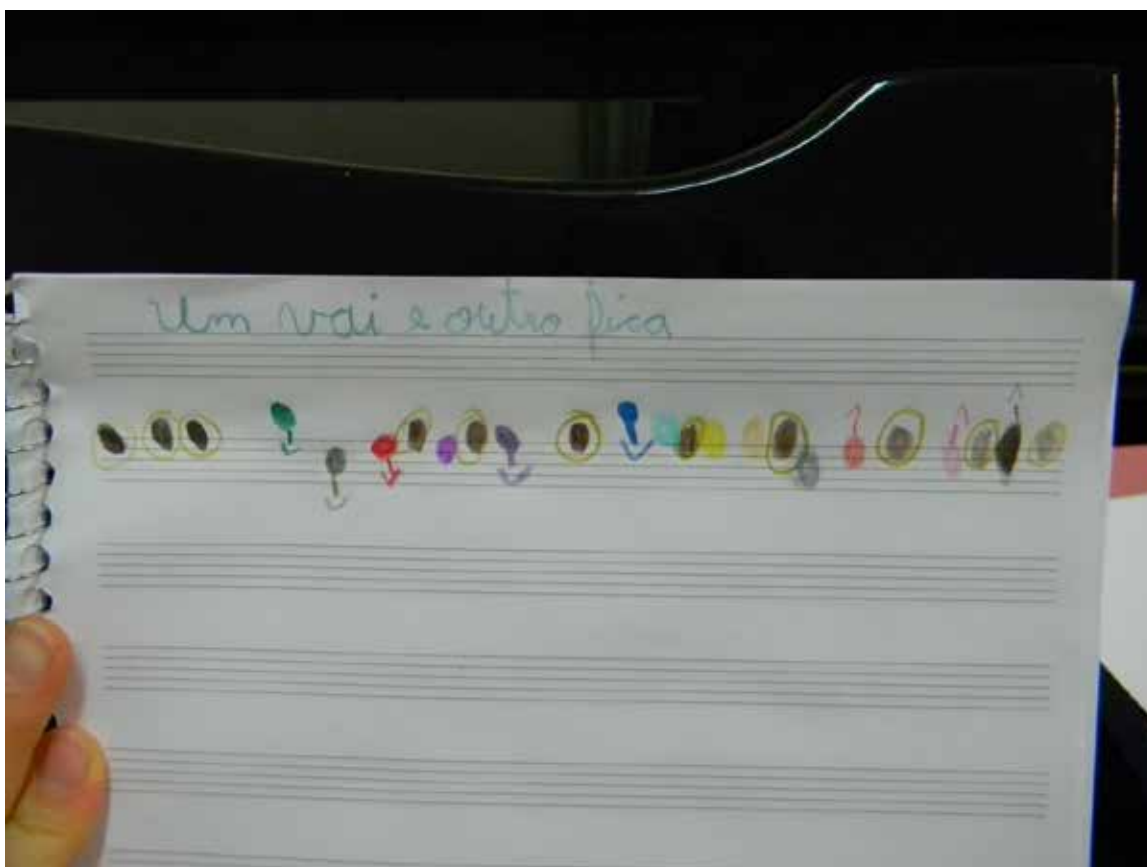


Fig. 1 - Larissa (7 anos). Fonte: Arquivo da autora, 2012.

No registro feito por Larissa, as notas que estão circuladas são tocadas pelo dedo indicador (dedo 2) da mão esquerda, que permanece na mesma nota, enquanto as setas viradas para baixo indicam que o dedo indicador da outra mão toca no registro grave e,

por sua vez, as setas apontadas para cima informam que ele deve tocar agora na região aguda do piano.

Quando percebo que um tema é persistente, entramos então no que chamei aqui de “quebra-cabeça” sonoro: as possibilidades de trabalhar com ideias musicais, transformando-as em composições. Uma primeira opção que ofereço às crianças é a de repetir o tema. Mas a ideia da repetição é grávida de outras tantas: repetir mudando a intensidade, repetir uma oitava acima, repetir mudando o acompanhamento, mudando o andamento, acrescentando uma introdução ou uma coda, e outras tantas possibilidades que as crianças mesmas descubrem e que julgam interessantes para fazerem suas músicas se tornarem mais desenvolvidas. Assim é que, como num quebra-cabeça em que as peças vão se acoplando umas às outras para dar lugar a uma imagem, os temas das crianças vão sendo repetidos, acrescidos, modificados, e se constituem em pequenas composições.

Muitas vezes as músicas de outros compositores que estão tocando suscitam possibilidades de também criar as suas a partir de algum aspecto: pentacordes, escalas, acompanhamentos em quintas, modos maior e menor, acordes. E assim temos mais material para nosso jogo de quebra-cabeça musical. Camila (onze anos), nesse processo de inventar suas próprias músicas, chegou à aula numa segunda-feira de manhã com a sua composição com acompanhamento da mão esquerda escrita. Ela usou elementos que “pegou” da peça que estava tocando e me disse: “Uso as coisas que aprendo na aula”. O que fiz a seguir foi sugerir que ela escolhesse como queria tocar sua “mini música 3”. Depois de experimentarmos na aula as possibilidades que lhe apresentei, escrevi ao lado da partitura as opções para ela tocar em casa e escolher a versão que mais gostasse para tocar na repetição da sua música. A fotografia da sua música foi tirada no dia em que ela chegou na aula com essa escolha já feita.



Fig. 2 - Camila, peça do seu repertório. Fonte: Arquivo da autora, 2017.

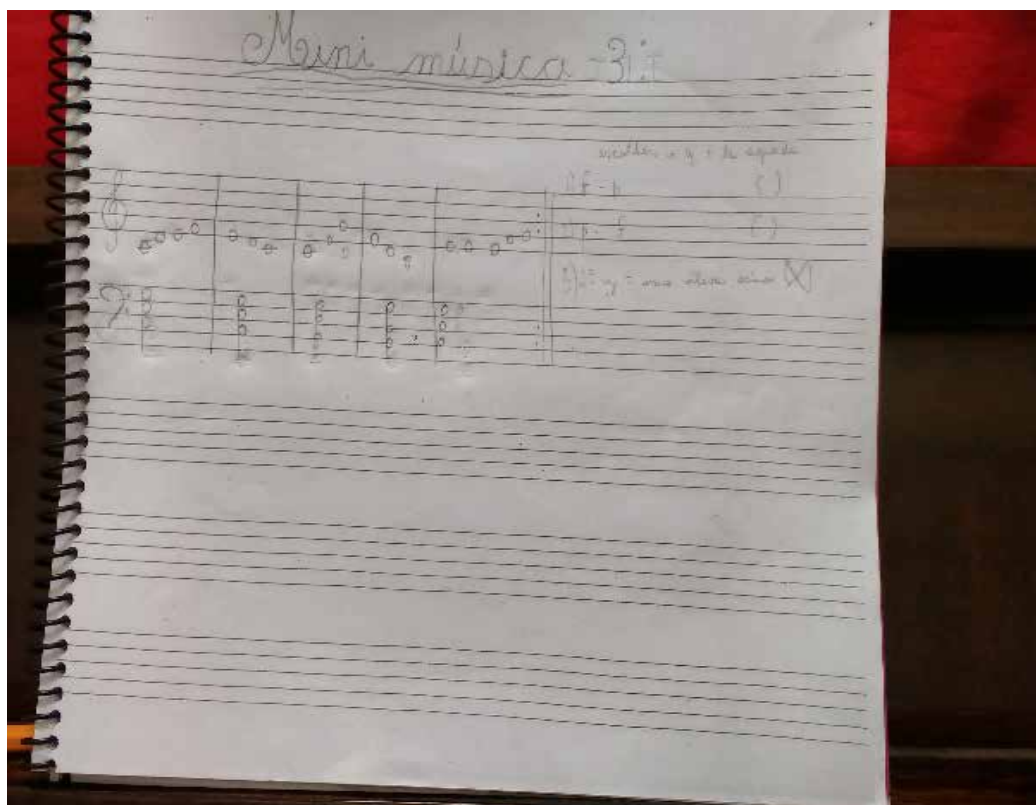


Fig. 3 - Composição de Camila, a partir da peça anterior. Fonte: Arquivo da autora, 2017.

Tudo parece mesmo um jogo no qual as crianças mergulham e, nesse caminho de investigação e criação no piano, vou chamando a atenção para a escuta e para os pequenos detalhes que tornam as músicas mais expressivas, como *crescendos* e *decrescendos*, fraseados, *rallentandos*, articulações, contrastes entre intensidades, andamentos e formas, elementos constitutivos da linguagem que pouco a pouco vão compondo a aprendizagem musical aplicada ao estudo do instrumento.

A escrita, tradicional ou inventada pelas crianças para registrar suas composições, vai sendo desenvolvida tanto na leitura e interpretação das peças de outros compositores que compõem o repertório de cada criança como nos registros que elas mesmas fazem das suas músicas. Samara (12 anos) me disse que gosta de inventar músicas aleatoriamente, mas que não gosta de escrever suas músicas, ainda que, segundo ela, "mesmo que eu me esqueça". Abaixo, a música de Samara em processo de registro, pois as crianças também vão aperfeiçoando a escrita, tornando-a mais precisa. Como exemplo, disse a Samara que a figura da mínima já informa que a duração é longa, e que não é preciso escrever os traços que seguem essas figuras todas as vezes em que aparecem no seu registro musical.

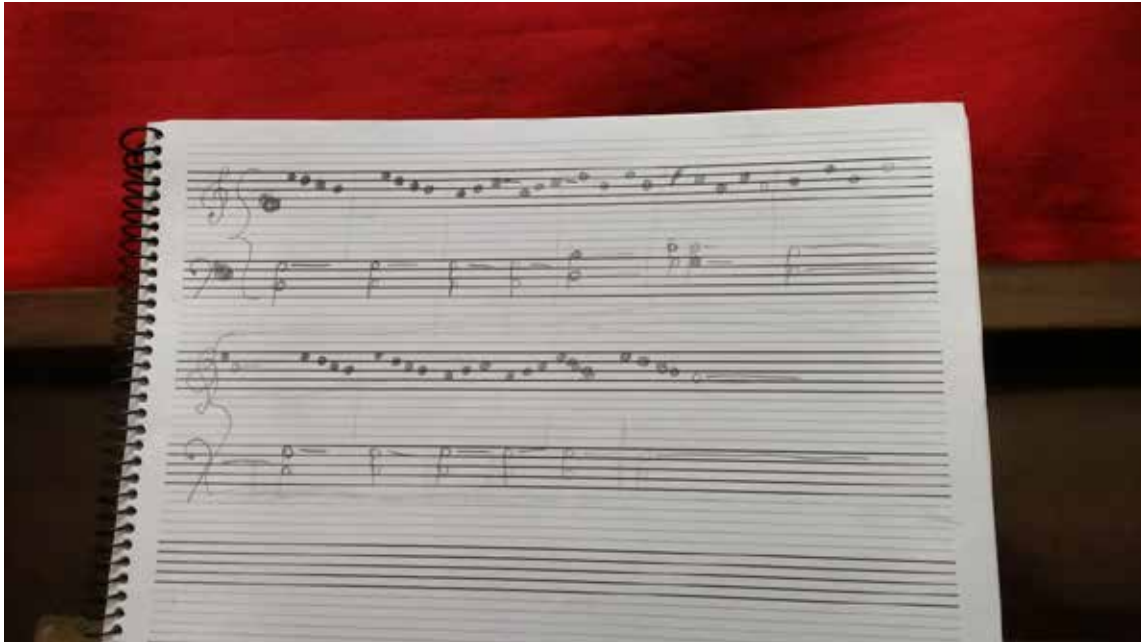


Fig. 4 - Samara (11 anos). Fonte: Arquivo da autora, 2017.

As músicas das crianças ganham nomes inusitados: “Misteriosa”, “Forbilix music”, “Bianca na Arábia”, “Um dia louco de Gabi”, “Fofquinhas”, “Pedras de cristal”. Algumas vezes as crianças não têm nomes para suas composições ou ficam em dúvida, e estas assumem nomes temporários que podem até mesmo ficar como “Música nº 1” ou “Música sem nome”.

Nomear as músicas é um momento revelador do mundo de vida das crianças, do que as afeta, do seu imaginário que é tão ricamente alimentado na EMIA. Os nomes das suas músicas falam de sentimentos, valores, experiências, dos seus bichos de estimação e de situações que aconteceram com elas; são situações vividas ou imaginadas pelas crianças, que se expressam por meio dos sons do instrumento. Um improviso de Thiago (oito anos) ganhou o nome de “Só não me chame de fofqueiro” porque, segundo ele me disse, sua música “fala de segredos e de coisas que se pode contar”.

Algumas crianças inventam séries como a de Camila, com suas músicas números 1, 2 e 3 e 4, já caminhando para a música de número 5. São músicas curtas, com temas repetidos ou desenvolvidos que constituem um conjunto e contam histórias, momentos, sensações e sonhos. Mas todas elas, por meio dos sons do piano que são inicialmente experimentados e depois organizados, expressam as ideias e as vozes das crianças.

Esse é um trabalho que venho fazendo na escola e que, de 2009 a 2012, realizei em parceria com uma professora de flauta doce, Claudia Freixedas (CUNHA; FREIXEDAS, 2011, 2014). Um dos marcos desse nosso trabalho pensado e desenvolvido em conjunto foi a série de audições chamada por nós de “Compositores e Intérpretes”, na qual as crianças apresentavam em uma das partes da audição as suas composições e, na outra parte, tocavam as músicas dos compositores que estavam estudando. As composições das crianças, no piano e na flauta doce, eram, desse modo, colocadas no mesmo programa, indicando que as músicas compostas por elas eram igualmente importantes

para serem tocadas e conhecidas pelas outras crianças e por suas famílias.

Segundo Freixedas (2015), ao refletir sobre esse trabalho:

Observamos, ao longo desses quatro anos do projeto, que durante estas audições, os alunos evidenciavam uma atitude positiva, confirmada pela participação e o envolvimento em todas as audições, tanto como intérpretes de suas próprias composições, como intérpretes de outros compositores.

Em um momento de reflexão, realizado com duas alunas de onze anos, logo após uma das audições “Compositores e Intérpretes”, questionei-as sobre as diferenças entre tocar peças compostas por elas e obras de outros compositores. Ambas disseram que era interessante tocar músicas de outros compositores, mas que também era “bacana” tocar músicas compostas por elas mesmas. (FREIXEDAS, 2015, p. 111).

ESPAÇO CULTURAL EMIA	
Dia 20 de junho de 2009, 16h - Auditório - casa 1 Audição de Alunos de Flauta doce, Piano e Violoncelo Compositores e Intérpretes II	
Subcoordenação das professoras: Claudia Freixedas e Sandra Cunha	
COMPOSITORES:	
- Flauta Doce	
Leticia G. Rovesta- Fofquinhas e Pedras de Cristal	
Renata M. Saracho - Dança dos bonecos e Valsa Maluca	
Loreta Gisolfi Pires - A música das notas	
Natalie Lissa Kira - Sol a Brilhar	
Lais Emily de Sousa - Verão	
Isabella M. Gasparetto - Bianca na Arábia e Um dia louco de Gabi	
INTÉRPRETES:	
A sombra- Folclore Brasileiro	
Dois por dez - Folclore Inglês	
Flauta doce: Nahomi Avany de O. Alves	
Balada sol, lá, si	
Serra madeira _ Folclore Brasileiro	
Flauta doce: Loreta Gisolfi Pires	
Cai, cai balão - Folclore Brasileiro	
Valsa dos Brinquedos - Folclore EUA	
Piano: Renata Moreira Saracho	
Baixamos a Baía	
Tema da 9.ª sinfonia- L.van Beethoven	
Natalie Lissa Kira	
Sol Nascente- Cristal Veloso	
Flauta doce: Temires Yumi T. Magalhães, Ana Carolina Piva	
Brincando de Roda- Ernst Mahle	
Nesta Rua - Folclore Brasileiro	
Flauta doce: Ana Carolina Piva	
Frère Jacques - Folclore Francês	
Piano: Leticia Gonçalves Rovesta	
Cai, cai balão e Capelinha de Melão - Folclore Brasileiro	
Violoncelo: Ana Claudia Bérnago	
Au Clair de La Lune - J.B. Lully	
Little Playmates - F.X. Chwatal	
Piano: Isabella Martinez Gasparetto	
Acalanto - Dorival Caymmi	
Cavalinho entrou na Roda - Ernst Mahle	
Violoncelo: Gustavo Henrique M. Silva	
Estrela, estrela - Ramil	
Classe de percepção: Giovanna Varela S. Menegoli, Ana Carolina Piva, Yago Abocherli Cano, Camila Rovesta	
Chegada a Zermatt / Swiss Clock - da Suite Alpina - B. Britten	
Chorinho - Vicira Brandão	
A casa - Vinicius de Moraes	
Conjunto de Flautas doce: Ellen Akemi Suzuki, Giuliana Varela S. Menegoli, Kellyn Damiao Almeida, Felipe Suzuki, Joice da Silva Costa, Lia Viegas Pelizzon, Jessica Rodrigues Dias	

Fig. 5 - Programa da audição “Compositores e Intérpretes II”, realizada em 2009. Fonte: Freixedas, 2015.

Quando afirmo que as crianças fazem música, estou considerando-as competentes para atuarem e se expressarem a partir daquilo que vivem e sabem, sem compará-las com as composições adultas e profissionais, mas com o intuito de olhar para elas e ouvir o que criam tentando apreender os sentidos que elas atribuem ao que fazem. Encontro apoio em Brito (2007), que primeiramente questiona e em seguida afirma:

Seria mais música uma melodia simples, de três ou cinco notas que uma criança repete no piano que recém começou a “estudar”, ou as improvisações livres que ela realiza quando pode “demarcar seu território” com liberdade? O que define a música é o sistema que lhe organiza ou as forças sonoras que emanam de gestos, fundando tempos e espaços? Seria música apenas aquela que se orienta pela ordenação das notas musicais ou também aquela que prima pela produção de sonoridades? Música das notas ou das sonoridades? (BRITO, 2007, p. 82-83).

Se as crianças têm a possibilidade de experienciar, de fazer/refletir, de explorar, de pesquisar, de criar e também sistematizar conhecimentos, emergem continuamente descobertas e reflexões que nos informam sobre os modos de ser e estar das crianças; são pistas que nos permitem melhor conhecê-las, bem como fazer música com elas compartilhando seus processos de auto-organização e de transformação de experiências. (BRITO, 2007, p. 94).

É claro para mim que as músicas inventadas pelas crianças não surgem como mágica ou são fruto da controversa noção de “talento”. O que as crianças inventam são interpretações realizadas a partir do caldo cultural e musical em que vivem, na EMIA e fora dela, e expressam, em última instância, o que elas têm a dizer também no que se refere ao seu conhecimento artístico pela via da música.

A música das crianças seria, então, o resultado do que elas absorvem do mundo musical adulto no qual estão inseridas, do que estão ouvindo desde antes do seu nascimento, de uma musicalidade assim constituída e também daquilo que escolhem para dar sentido às suas interpretações desses fatos sonoros. As músicas inventadas pelas crianças com as quais trabalhei revelam ser resultantes da apropriação e da interpretação que elas fazem do caldo cultural e musical adulto em que estão mergulhadas e para o qual contribuem com a criação de formas musicais perceptíveis e profundamente expressivas. (CUNHA, 2014b, p. 76).

Notas finais

Abordar o tema da participação das crianças na sua formação artística e na iniciação ao estudo do piano na EMIA significa buscar a compreensão de como elas constroem seu conhecimento na relação estreita que estabelecem com seus professores. Pensar a participação infantil nesse contexto educativo é pensar nos tempos e espaços preenchidos com suas ideias, iniciativas, recusas, falas, silêncios, que reforçam e ampliam o que foi planejado e preparado pelos professores.

As negociações entre a autora e as crianças nas aulas de piano determinam as continuidades dos processos e as transformações no desenvolvimento dos trabalhos, e, pela via do afeto, fortemente presente nos encontros, modifica o humano, possibilitando momentos únicos vividos em busca do fazer artístico que lhes confere sentidos.

A participação das crianças nos processos de ensino e aprendizagem da linguagem musical e dos instrumentos marca as interações entre professores e crianças e está, portanto, diretamente relacionada às práticas pedagógicas. Quanto mais fechadas, guiadas por procedimentos e metodologias estabelecidas de antemão, com propostas

determinadas pelos adultos, menores são as possibilidades das crianças participarem e dos adultos atuarem como parceiros nesses percursos educativos. Quanto mais abertas e essencialmente guiadas pelas investigações de ambos os atores – crianças e seus professores - e quando têm como resultado a criação artística, maior é a chance das crianças tomarem de fato parte nos processos, o que torna os professores menos adultocentrados e, conseqüentemente, mais éticos na sua relação com as crianças.

Na aprendizagem do piano, abrir espaço na agenda do ensino desse instrumento para as invenções das crianças, seja improvisando livremente ou de modo direcionado e orientado por seus professores, nas composições que elas criam, as crianças se sentem acolhidas, estimuladas e valorizadas na sua ação artística.

Na EMIA, a participação das crianças tem como resultante o que pode ser visto e ouvido a cada porta e janela que se abre na escola e que continua nos espaços do parque e avança pela cidade nos espaços culturais nos quais elas se apresentam a cada ano. São acontecimentos e objetos artísticos, efêmeros ou duradouros, que me permitem afirmar que nessa escola as crianças participam criando e fazendo arte, a arte das crianças. Essa arte emerge do entrelaçamento de experiências, saberes, ideias, desejos, interesses e sonhos compartilhados entre adultos e crianças e entre crianças e crianças.

Reconhecer as crianças como produtoras de arte e como partícipes desses processos de construção de conhecimento contribui para o reconhecimento da escola como um espaço de aprendizagem artística que é respeitador das crianças, como um espaço de resistência da infância inventiva, viva e brincante. A EMIA é, também, escola de formação de crianças cidadãs.

Nesse texto, ao refletir sobre a participação das crianças na aprendizagem do piano na EMIA, mais do que sobre o ensino e as conquistas e habilidades para tocá-lo, busquei fazê-lo a partir de um referencial que busca aproximações com elas, pensando que essa participação é fundamental para que se enxerguem como parte integrante nesses processos de aquisição de conhecimento.

O que essas aproximações revelam são os significados que as crianças atribuem ao que me proponho a construir na parceria com elas, e é por isso que trabalhos dessa natureza, com crianças, se fazem necessários e até mesmo urgentes para a iniciação delas no estudo do piano. De outro modo, continuaremos a tratar a iniciação das crianças no instrumento de um modo distante delas e dos seus pontos de vista, modo esse adultocentrado que, por isso mesmo, não consegue capturar o interesse e o envolvimento delas nas aulas e cursos.

O que as abordagens criativas na aprendizagem do instrumento e o trabalhar em profunda sintonia com as crianças e seus modos de ser indicam é a necessidade de relações menos assimétricas entre adultos e crianças, que devem se pautar pelo mesmo interesse: tocar piano e se encantar com o resultado sonoro produzido.

Finalizo com o depoimento de um aluno de teatro de uma turma de crianças entre sete e 13 anos de idade, publicado no livro EMIA, *Escola de Arte, Casa de Crianças: uma experiência de 35 anos* (ANDRÉ, 2016, p. 81):

“Para mim, a EMIA é inspiração, é uma caixinha de criatividade, e a chave é o aluno. Encaixar a chave na fechadura é papel dos professores”.

(Theo).

Referências

ANDRE, Paulo Farah. Pontos de Vista, uma entrevista. In: FRAGA, Andréa (Coord.). *EMIA, escola de artes, casa de crianças: uma experiência de 35 anos*. São Paulo: SMC, 2016.

ARNSTEIN, Serry R. A Ladder of Citizen Participation. In: *Journal of the American Planning Association*, Vol. 35, n. 4, p. 216-224, 1969.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; COLL DELGADO, Ana Cristina; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? In: *Inter-Ação*, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v40i3.35869>>.

BRITO, Maria Teresa Alencar de. *Por uma Educação Musical do Pensamento: novas estratégias de comunicação*. 288 f. 2007. Tese. (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - PUC-SP, São Paulo, 2007.

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter Educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

CUNHA, Sandra. *EMIA: escola de arte, casa de crianças*. In: FRAGA, Andréa (Coord.). *EMIA, escola de artes, casa de crianças: uma experiência de 35 anos*. São Paulo: SMC, 2016.

CUNHA, Sandra et al. (Orgs.). O que as "Narrativas Poéticas" têm a nos dizer sobre o ensino de Arte para crianças na EMIA? In: *EMIA em Revista*. Edição CORPOCASA. São Paulo: SMC/Divisão de Formação Artística e Cultural/EMIA, 2014a.

CUNHA, Sandra Mara da. *Eu Canto Pra Você: saberes musicais de professores da pequena infância*. 186 f. 2014. Tese. (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014b.

CUNHA, Sandra Mara da; FREIXEDAS, Cláudia Maradei. *Explorers of Sounds: the music of the children*. 31st. ISME World Conference on Music Education. 15-20 July. Porto Alegre – Brazil, 2014. Disponível em: <https://www.academia.edu/8599415/Explorers_of_Sounds_the_music_of_the_children>.

CUNHA, Sandra Mara da; FREIXEDAS, Cláudia Maradei. *Compositores e Intérpretes: a criação na aula de instrumento*. Foro Latino Americano de Educação Musical – FLA-DEM. Guatemala, 2011. Disponível em: <https://www.academia.edu/7153729/FLA-DEM_2011_Mostra_de_Musicaliza%C3%A7%C3%A3o_Compositores_e_Int%C3%A9rpretes_a_cria%C3%A7%C3%A3o_na_aula_de_instrumento_1>.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro Villarán. Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. In: *Historia del pensamiento social sobre la infancia*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales: 2002. p. 86-102.

FREIXEDAS, Claudia Maradei. *Caminhos Criativos no Ensino da Flauta Doce*. 151 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Ciranda de Sons: práticas criativas em educação musical*. São Paulo: UNESP, 2015.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Palitos Chinos (shop-sticks): para la iniciación al piano*. Buenos Aires: Barry, 1987.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira. *Educação Musical através do Teclado: etapa de musicalização*. Manual do professor, vol. 1. Rio de Janeiro: [s. n.], 1986.

HART, Roger. *Children's Participation: from Tokenism to citizenship*. Florence, Italy: UNICEF International Child Development Centre, 1992.

LANSDOWN, Gerison. The Realisation of Children's Participations Rights: critical reflections. In: PERCY-SMITH, Barry; THOMAS, Nigel. *A Handbook of Children and Young People's Participation: perspectives form theory and practices*. USA/Canada: Routledge, 2010.

LINO, Dulcimarta Lemos; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Rodas Poéticas e Libretos de Criação: experiências lúdicas de habitar a linguagem na educação infantil. In: XI *Anped Sul*. Curitiba: UFPR, 24-27 Jul./2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_DULCIMARTA-LEMOS-LINO-SANDRA-REGINA-SIMONIS-RICHTER.pdf>.

MONTANDON, Maria Isabel. *Aula de Piano e Ensino de Música – análise da proposta de reavaliação da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves*. 1992. Dissertação (Mestrado em Música) - UFRGS, Porto Alegre, 1992.

OLSSON, Liselott Mariett. Taking Children's Questions Seriously: the need for creative thought. *Global Studies of Childhood*, Vol. 3, n. 3, p. 230-253, 2013.

_____. Eventicizing Curriculum: learning to read and write through becoming a citizen of the world. *Journal of Curriculum Theorizing*, Vol. 28, n.1, p. 88-107, 2012.

ROCHA, Ana Cristina Rossetto. *Memórias de Iniciação Artística e a Criação de Si*. 243 f.

2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Campinas, Campinas, 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudos da Infância e Sociedade Contemporânea: desafios conceituais. O Social em Questão. *Revista do Departamento de Serviço Social*, Rio de Janeiro, PUC-Rio, Ano 12, n. 21-1, p. 15-30, 2009.

_____. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). *Infância (in) visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

_____. *Imaginários e Culturas da Infância*. CEDIC – Centro de Documentação e Informação Sobre a Criança. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/ImaCultInfancia.pdf. Acesso em 16 set. 2017.

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

THOMAS, Nigel. Towards a Theory of Children's Participation. *International Journal of Children's Rights*, Leiden/Boston, Vol. 15, p. 199-218, 2007.

Libretos de Criação: experiência de brincar com sons em Rodas Poéticas na educação infantil

Creation Libretti: experiencing playing with sounds in *Poetic Gatherings* in Children Education

*Dulcimarta Lemos Lino**
dulcimartalino@gmail.com

*Sandra Regina Simonis Richter***
srichter@unisc.br

* Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

** Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Brasil. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Resumo

O projeto *Libretos de Criação: experiência de brincar com sons em Rodas Poéticas na educação infantil* instalou-se no ateliê da universidade com o objetivo de perseguir modos de registrar a experiência lúdica de convivência linguageira. A metodologia das *Rodas Poéticas* sustentou-se no processo de interação propositiva intensa tomando o corpo como excelência do fazer poético com o movimento da música, da dança e da literatura, na intenção de ampliar repertórios tanto das crianças quanto dos adultos-pesquisadores. Ao afirmar a relevância pedagógica da música em estado de encontro, experimentada no complexo processo de aprender o poder inventivo de habitar a linguagem, o presente estudo tomou como foco reflexivo a experiência de brincar com sons. A investigação em andamento contribui para ampliar a abordagem temática da documentação pedagógica na educação musical, convidando-nos ao exercício diário de narrar e interrogar o currículo.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação infantil; Educação musical.

Abstract

The project "Creation Libretti: the experience of playing with sounds in *Poetic Gatherings in Childhood Education*" took place in the university's studio with the objective of pursuing ways of recording the playful experience of language. The methodology of the Poetic Gatherings was sustained by a process of intense purposeful interaction, using the body as excellent ability to move poetically to music, dance and literature, aiming at amplifying children's and adults' movement repertoire. While asserting the pedagogical relevance of group musical encounters, realized through the the complex process of learning to inventively express language, this study focuses reflectively on sound-play. This investigation contributes to broadening the themes addressed in musical education research, inviting regular investigation of educational curricula.

Keywords: Teacher education; Children education; Music education.

A discussão em torno de uma proposta de pesquisa que aqui apresentamos emerge do interesse acadêmico em aprofundar estudos desencadeados no Grupo de Estudos em Educação Infantil na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (GEIN/UFRGS) e desenvolvidos na interlocução com as pesquisas do grupo Linguagem, Cultura e Educação (LinCE) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (PPGEdu/UNISC). O ateliê da UNISC tem se constituído no espaço-tempo investigativo de pensar a docência na educação infantil visando desenvolver fundamentação teórico-metodológica no que se refere à formação docente inicial¹ e continuada² através da dinâmica de *Rodas Poéticas*³. Dinâmica que, ao intencionalmente aproximar música, artes plásticas e literatura, através de ações propositivas entre adultos e crianças no ateliê, vem permitindo constituir uma metodologia sustentada na dimensão poética da linguagem – as Rodas Poéticas – e na relevância pedagógica de planejar, realizar a mediação e documentar a experiência lúdica de convivência linguageira entre adultos e crianças na educação infantil.

A intenção de estudar modos de registrar as interações lúdicas nas *Rodas Poéticas* através de *Libretos de Criação* pretendeu problematizar, nas ações educativas com crianças bem pequenas⁴, a separação pedagógica entre modos de agir e habitar a linguagem para resistir à simplificação promovida pela fragmentação nos processos de aprender a interpretar e valorar o mundo. A fragmentação é dada pela histórica polarização no pensamento ocidental entre razão e imaginação, entre teoria e prática, entre sonoro e musical, a qual instala o esquecimento da ludicidade, a eliminação do prazer da atenção estética implicada em toda ação que promove a integração entre sensível e inteligível (RICHTER; BERLE, 2015). Nesse sentido, o desafio deste projeto está em enfrentar a tradição conceitual de conceber a linguagem como representação de um mundo previamente conhecido, fragmentada em “linguagens passíveis de serem isoladas e distinguidas em oral, escrita, visual, gestual, ou seja, em ‘verbal’ ou ‘não verbal’” (BERLE, 2013, p. 107), dada pela desconsideração da experiência temporal do corpo nos processos de aprender a potência poética da criação de sentidos, desde a creche (RICHTER; BOURSCHEID, 2014). Aqui, “o corpo não é primo pobre da língua, mas seu parceiro homogêneo na permanente circulação de sentido” (LE BRETON, 2009, p. 42).

Ao buscar uma escuta fenomenológica à questão da linguagem⁵, concebemos a música como dimensão do corpo linguageiro (LINO, 2015) a partir do sentido que lhe

1 Nas disciplinas de Linguagem musical na educação; Linguagem plástico-visual na educação e Literatura infantil e infantojuvenil no curso de Pedagogia da UNISC.

2 Nos cursos de extensão *A creche como contexto de vida coletiva* (UFRGS, 2011, UNISC, 2012 e 2013) e nos cursos de *Especialização em Docência na Educação Infantil* (UFRGS, 2014) e *Especialização em Educação Infantil* (UNISC, 2015).

3 As *Rodas Poéticas* configuram a constituição de uma “metodologia” que favorece o processo de aprender o poder inventivo de habitar a linguagem como resultado dos projetos de pesquisa *Experiência poética e aprendizagem na infância* (RICHTER; FRONCKOWIAK, 2010) e *Dimensão poética das linguagens e educação da infância* (RICHTER; FRONCKOWIAK, LINO, 2011-2013).

4 Aqui, bebês são considerados como crianças de 0 a 18 meses; crianças bem pequenas como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses; crianças pequenas como crianças entre 4 anos e 6 anos e 11 meses.

5 A “questão da linguagem” diz respeito à intenção de acolher o mistério da linguagem como fenômeno (MERLEAU-PONTY, 2012) que pode ser interrogado, mas não descortinado. Sempre estaremos diante do mesmo enfrentamento: “[...] a linguagem só permanece enigmática para quem continua a interrogá-la, isto é, a falar dela” (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 197).

dá Merleau-Ponty (1999a, p. 206). A dimensionalidade aponta que cada “sentido” é um “mundo” no qual “o mundo” é “este conjunto em que cada ‘parte’, quando a tomamos por si mesma, abre de repente dimensões ilimitadas – torna-se parte total” (MERLEAU-PONTY, 1999b, p. 202, grifos do autor). Trata-se de pensar que, para crianças bem pequenas, não há sentido em fragmentar possibilidades de ação e interação no mundo em estruturas, conceitos, e/ou representações (BOURSCHEID, 2014). As dimensões do corpo linguageiro emergem para resistir à simplificação de ações educativas alicerçadas em pedagogias adultocêntricas, higienistas e escolarizadoras à medida que sublinham a experiência do corpo e da imaginação criadora como objetivo da educação. O termo linguageiro é aqui utilizado no sentido que lhe dá Paul Ricoeur (1988, p. 41), como o movimento de habitar a experiência humana, o que “significa que nossa pertença a uma tradição ou às tradições passa pela interpretação dos signos, das obras, dos textos⁶, nos quais se inscrevem e se oferecem à nossa decifração as heranças culturais”. Assim, compreender a música como dimensão do corpo linguageiro compreende acolher e intencionalmente propor o brincar heurístico com as sonoridades do mundo.

Nessa compreensão, o presente artigo apresenta nossa discussão em torno das notas inscritas de um processo de criação e escuta impressos na experiência de brincar com sons em *Rodas Poéticas* na educação infantil. Potência reflexiva conquistada na experiência de se constituir professor na especificidade da educação infantil, a partir de um fazer que se aprende no processo singular de fazer-se no coletivo. As *Rodas Poéticas* configuram a constituição de uma série de atividades que aproximam música, dança e literatura através de ações propositivas entre adultos-pesquisadores e crianças no ateliê da universidade. Os resultados investigativos até o momento vêm apontando que a ação docente na educação infantil exige, tanto dos educadores musicais quanto dos pedagogos, o movimento dinâmico de apropriação dos princípios legais constituídos a partir da organização curricular dos Campos de Experiência⁷.

Além disso, os retratos sonoros coletados evidenciam que a experiência de brincar com sons emerge enredada nas interações e brincadeiras experimentadas na música, na dança e na literatura, sublinhando a música como esta dimensão do corpo linguageiro que transita e habita o corpo das crianças e dos adultos para ressoar sentidos em uma miríade de significações, sem fragmentações.

Libretos de Criação é a denominação que conferimos aos registros produzidos pelos acadêmicos para carregar a memória do corpo linguageiro convidado a experimentar o mundo nas *Rodas Poéticas*. Em sua origem, a palavra **libreto** se refere ao texto a partir do qual são compostos oratórios, óperas, ou cantatas, ao passo que **criação**, nos remete a invento, elaboração, formação. No presente estudo, os *libretos de criação* pretendem sublinhar a potência de um registro que procura “deixar marcas, tecer memórias, fazer história” (OSTETTO, 2008, p. 8). Tal documentação parte de um texto de proposições que tem como intencionalidade educativa abordar, na educação infantil,

6 Para Ricoeur (1988), o termo “texto” compreende todo tipo de texto, descritivo ou poético, pois o que há a interpretar, em um texto, é uma proposição de mundo, o projeto de um mundo que poderia habitar e onde poderia projetar “meus” possíveis.

7 Propósito constituído a partir da contínua reflexão articulada no campo investigativo pela classe docente e disposta nas DCNEI (BRASIL, 2009) e na BNCC (BRASIL, 2017).

a interação entre adultos e crianças pequenas nas *Rodas Poéticas* a partir da alteridade linguageira que marca a descontinuidade temporal entre saberes e fazeres de ambos. O estudo da organização curricular e da bibliografia investigativa pretende criar um modo de registrar como prática reflexiva aberta ao diálogo e à multiplicidade de experiências envolvidas na ação de brincar com sons.

Nessa multiplicidade, os *libretos de criação* emergem como registro das narrativas dos adultos-pesquisadores das ações vivenciadas nas *Rodas Poéticas* a partir do encontro com as crianças. Podem incluir relatos orais, atividades, descrições, mini-histórias, fotos, vídeos, gravações, músicas. Os adultos-pesquisadores assumem a responsabilidade de, com as crianças, registrar e dar forma à experiência de documentar as ações vividas no ateliê da universidade. Assim, os *libretos de criação* acabam funcionando como uma partitura, uma notação na forma impressa que inventaria a experiência de participar das *Rodas Poéticas*. Nosso objetivo é refletir sobre as marcas da memória desse registro, sustentando argumentos em favor das interações lúdicas que podem emergir dos encontros linguageiros entre crianças e adultos como modos de produção e apropriação sonora e musical na educação infantil.

Educação infantil e educação musical

A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, compreende o início e o fundamento do processo educativo das crianças brasileiras. Para tanto, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), essa etapa tem como função articular em suas propostas pedagógicas o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, a partir do acolhimento dos conhecimentos e vivências constituídos no seu ambiente familiar e no contexto de sua comunidade. Assim, a criança é concebida como

[...] sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. [...] seres que, em suas ações e interações com os outros e com o mundo físico, constroem e se apropriam de conhecimentos. (BRASIL, 2009, p. 29).

As DCNEI (BRASIL, 2009, p. 33) afirmam como eixos estruturantes, nas práticas pedagógicas, “as interações e as brincadeiras” como experiências através das quais as crianças podem se apropriar de suas experiências a partir de suas ações e interações no e com o mundo. Nessa compreensão, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 2017) assegura seis direitos de aprendizagem – *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se* – a partir de uma organização curricular estruturada em Campos de Experiência como modo de conceber esses processos em sua vinculação com a experiência vivida das crianças. Esses direitos atravessam as propostas pedagógicas direcionadas às crianças, apontando seu papel ativo “em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los,

nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017, p. 33).

Nessa organização curricular, a partir das contribuições italianas de Borgui e Guerra (1999), não se define uma disciplina ou área específica de conhecimento, um conteúdo a cumprir, nem atividades a desenvolver. Os Campos de Experiência constituem “um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p.36) Sendo assim, “possibilitam aos professores constituírem uma compreensão mais atualizada e complexa das áreas de conhecimento e das disciplinas acadêmicas, pois favorecem a visibilidade de interações entre elas” (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 192).

Logo, a organização curricular na educação infantil não se fundamenta essencialmente na preparação das crianças à escolarização do ponto de vista do conhecimento disciplinar, mas propicia e associa experiências na instituição escolar para ampliar seu conhecimento do mundo físico e sociocultural através de cinco *Campos de Experiência* distintos: 1) O eu, o outro e o nós; 2) corpo, gestos e movimentos; 3) traços, sons, cores e formas; 4) oralidade e escrita; 5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017, p. 36-38).

Ao considerarmos a infância como construção social (SARMENTO, 2003) e compreendermos com Heywood (2004) que o papel da criança e da infância variam de acordo com as formas de organização da sociedade, entendemos que os *Campos de Experiência*, propostos na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), podem movimentar a música em sua potência lúdica e poética de constituir sentidos em uma miríade de formas de expressão. Nesse sentido, a intencionalidade docente tem o compromisso fundamental de organizar propostas pedagógicas, no contexto coletivo da vida cotidiana das crianças, que promovam um tempo para “compartilhar a vida; brincar e jogar; e acolher suas narrativas” (BARBOSA; FOCHI, 2015, p. 65).

Se as propostas pedagógicas dispostas à educação musical de crianças pequenas frequentemente emergem relacionadas às fases do desenvolvimento cognitivo e a consequente observação docente à aquisição de hábitos e habilidades estruturados em ordem linear e crescente (SERAFINE, 1988; DAVIDSON; SCRIPP, 1991; SLOBODA, 1988; SLOBODA; DELIEGE, 1996; BEYER, 1994; GORDON, 2000), a experiência de lançar-se ao registro e à documentação de *libretos de criação* propõe aos adultos-pesquisadores se situarem como participantes reflexivos da ação docente. Planejar, organizar e realizar encontros com música nas Rodas Poéticas podem promover a possibilidade de acompanhar percursos para tematizar autoria de crianças e adultos, na perspectiva de ampliar “metodologias e pressupostos teóricos distintos” (ILARI; BROOCK, 2013), tematizando seus processos investigativos (ILARI; YOUNG, 2016).

O que aqui renunciamos é à concepção de educação musical fortemente dominada pela psicologia e ao seu modelo de desenvolvimento de uma criança universal, bem como a aplicação de um método de musicalização determinado e a perdurável fixação pedagógica no que a criança deve aprender (agudo, grave, forte, piano, pulsação, compasso, leitura da partitura), para inaugurar narrativas pedagógicas que documentem e

registrem o movimento de saberes e fazeres que sublinhem a autonomia e a alteridade linguageira da criança em relação ao adulto. Dessa forma, os conteúdos do trabalho educativo musical não seguem um cronograma prescrito antecipadamente, mas emergem a partir da experiência compartilhada na ação de brincar com sons nas *Rodas Poéticas*, isto é, da música posta em estado de encontro intersubjetivo entre as crianças e os adultos na ação de barulhar (LINO, 2008).

Libretos de Criação e Documentação Pedagógica

Madalena Freire (1983; 1996), no cenário educacional brasileiro, inaugura a abordagem temática do registro e da documentação pedagógica na educação infantil convidando-nos ao exercício encantado de viver a “Paixão de Conhecer o Mundo” (FREIRE, 1983). Bastante influenciada pelos documentos produzidos pela pedagoga, Cecilia Wauschauer (1993), Freire reflete sobre a roda e seu registro, promovendo importante abertura ao diálogo histórico-reflexivo em torno da educação da infância. De modo tão inaugural quanto complementar, Ostetto (2000, 2006, 2008) registra o cotidiano da educação infantil e a formação docente no curso de Graduação em Pedagogia para sublinhar a autoria das educadoras e a constante circularidade entre teoria e prática na formação pedagógica, tendo como campo privilegiado os acadêmicos oriundos da disciplina de Estágio-Docente.

As obras acima mencionadas estabelecem proximidade com a abordagem da documentação pedagógica concebida por Malaguzzi (2001). Obstinado pela ideia de registrar os percursos das crianças, o estudioso incentivava seus professores a terem um caderno de bolso para escrever: falas das crianças, observações do cotidiano, hipóteses que elas lançavam sobre os temas em estudo, enfim, tudo que pudesse compor a construção e a atualização dos projetos educativos. Malaguzzi (2001) buscava que os professores incorporassem em sua prática o hábito da escrita e que, a partir dela, refletissem sobre o trabalho pedagógico. Ao dedicar-se à Pedagogia da Escuta, Malaguzzi indica a relevância da ação educativa baseada na escuta das crianças: “Se não aprendermos a escutar as crianças, será difícil aprender a arte de estar e conversar com elas” (HOYUELOS, 2004, p. 131).

Tomaselli e Zocchi (2009) entendem que a documentação pedagógica configura instrumento fundamental para dar testemunho, compreender o sentido e acolher o significado que emerge da experiência educativa. Para os estudiosos, a reflexão investigativa surge na “tentativa de enxergar e entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer sem qualquer estrutura predeterminada de expectativas e normas” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.132). Ao criarem memórias, os adultos-pesquisadores podem rever a experiência e os eventos anteriores, favorecendo a emergência de novas leituras, interpretações e reconstruções do passado. Isso implica dizer que a documentação é “um processo dialético, baseado em laços afetivos e também poéticos; não apenas acompanha o processo de construção do conhecimento como, em certo sentido, o fecunda” (RINALDI, 2012, p. 134).

Documentar é ao mesmo tempo processo e conteúdo, “uma dimensão processual que gera o conteúdo e também se utiliza do conteúdo para sua própria continuidade” (FOCHI, 2013, p. 79) Aqui, a ação pedagógica de planejar Rodas Poéticas incorpora o pensamento de Malaguzzi (2001), porque acompanha percursos que não são possíveis de serem previstos e nascem da emergência da experiência. Isso porque “precisamos seguir as crianças e não os planos. São as crianças em suas brincadeiras e investigações que apontam os caminhos, as questões, os temas e os conhecimentos de distintas ordens que podem ser por elas compreendidos e compartilhados no coletivo” (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 195).

No campo específico da educação musical, a temática da documentação pedagógica começa a ser registrada e debatida na direção de se tornar material para rever o vivido, atribuindo-lhe outros significados e projetando outros fazeres desejados ou necessários para marcar autoria, protagonismo e criação das crianças e dos adultos (SOTO; VIOLANTE, 2016; PEREIRA, 2013; AKOSCHKY et al., 2009; CABANELLAS; HOYUELOS, 1998; BERTOLA et al., 2011; SILVA, 2014). Nessa trajetória, observa-se que a escuta da experiência de brincar com sons emerge integrada às experiências lúdicas cotidianas que compartilham emoções, realizam ações conjuntas, oferecem disponibilidade corporal, organizam cenários, estendem o tempo para sustentar a liberdade, a ludicidade, a música e a festa na dimensionalidade do corpo linguageiro.

No contexto brasileiro, os pioneiros trabalhos dos educadores musicais Marisa Fonterrada (2004; 2008; 2015), Teca Alencar de Brito (2001; 2003; 2009) e Carlos Kater (2001; 2013; 2016) têm nos ajudado a compreender os saberes e fazeres das crianças e da docência como um processo coletivo contínuo de formação, sistematização e principalmente disposição às práticas criativas. Ao registrar, compartilhar e comentar experiências musicais lúdicas, esses educadores destacam a prática reflexiva escrita, gravada (CDs), filmada (DVDs) ou verbalizada (palestras/oficinas), reforçando o prazer da ação docente e da aprendizagem em grupo. Além disso, a articulação e a complementariedade sugeridas por Bellochio (2017) nas ações formativas, investigativas e nas discussões de práticas do professor de referência (unidocente) e do educador musical contribuem para “potencializar as formas de organização de conhecer das crianças” (BELLOCUIO, 2017, p. 45). Segundo Bellochio (2017), a contínua investigação empreendida há 20 anos no grupo de pesquisa Fapem/UFSM (Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical da Universidade Federal de Santa Maria) tem demarcado o urgente e necessário trabalho conjunto entre professores de música e pedagogos para a ampliação e para o aperfeiçoamento da experiência educativa musical.

Neste contexto, os distintos relatos de experiência propostos e constituídos pela ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), pela ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música) e pela FLADEM (Federação Latino-Americana de Educação Musical), bem como a oportuna edição contínua da revista *Música na Educação Básica* (ABEM, 2009), com sugestões de propostas pedagógicas reflexivas, podem contribuir efetivamente para indicar a relevância de promover aprofundamento e alargamento na temática da documentação pedagógica no contexto brasileiro da educação musical, especialmente no campo da educação infantil.

A documentação das *Rodas Poéticas* em *Libretos de Criação* emerge, pois, no presente estudo para sublinhar que “ao registrar, o educador afirma-se autor” (OSTETTO, 2015, p. 32). Para tanto, os adultos-pesquisadores poderão constituir narrativas à escuta dos percursos que nascem na emergência da experiência. Sem um marco teórico explícito *a priori*, propomos-nos a encontrar uma estratégia que nos permita estudar determinada ação sem simplificá-la. Logo, não temos

[...] um marco teórico explícito descritivo de um sistema musical, poético, ou plástico, que preexista antes da ação infantil, mas focalizamos a observação no fluir das ações no tempo e no espaço, como um alento que marca, com suas próprias pautas, o decorrer natural de todo o processo de vida. (CABANELLAS; ESLAVA; ESLAVA; POLÔNIO, 2007, p. 94).

A docência é esse processo de vida que na presente investigação se propõe a capturar nos *Libretos de Criação* os processos de escuta e criação envolvidos na constituição de formar-se educador da infância ao viver Rodas Poéticas. Libreto carregado de memórias que não necessitam ser traduzidas nem transferidas, pois o corpo é a ferramenta e a conclusão, o princípio e o fim, a partitura escrevendo-se e soando. O corpo é aquilo que cria, desvela, executa e se mostra, é o mote da experimentação que movimentam sentidos. Cabe ainda destacar que a forma de coleta e registro da experiência investigativa está sendo construída pelos adultos-pesquisadores a partir do convívio no grupo, das leituras realizadas e das atividades intencionalmente planejadas e experimentadas nas *Rodas Poéticas* e no Grupo de Pesquisa Música e Infância (FACED/UFRGS).

Rodas Poéticas

As Rodas Poéticas habitaram o espaço físico do ateliê da universidade como lugar temporalizado da experiência de planejar, organizar e realizar encontros com música, com dança e com literatura. Tinham como objetivo contribuir com o processo educacional de apresentar materialidades que as crianças têm muito interesse em manusear e curiosidade de transformar. A intenção era promover encontros “brincantes” entre adultos e crianças, e não “ensinar” música, dança ou literatura, como modos de ambos ampliarem repertórios em suas interações com os outros e as coisas do mundo. O importante era desafiar as crianças a ensaiar, a investigar, a explorar e a transformar sentidos em narrativas. Afinal, o ateliê

[...] nunca pretendeu ser um tipo de espaço recluso e privilegiado, como se lá apenas fosse possível produzir a linguagem da arte expressiva. [...] em vez disso, um local onde as diferentes linguagens das crianças podiam ser exploradas por elas e estudadas por nós. [...] espaço rico em materialidades, ferramentas e pessoas com competências profissionais. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 66).

Um lugar e um tempo de parceria que investe no trabalho cooperativo no qual crianças e adultos-investigadores dispõem de tempo para gradualmente conquistarem repertórios de mundo: sonoridades, músicas, silêncios, paisagens sonoras, enfim, gestos de sentido para sublinhar convivência e intimidade no mundo. Para Hoyuelos (2007), o ateliê funciona como pedagogia da expressão, “lugar de provar, explorar, equivocarse, fazer loucuras, inventar, indagar, sair da rotina. Convida a atrever-se a romper com o cotidiano. Supõe uma perturbação para sair dos estereótipos, das fórmulas fechadas”. Assim, o ateliê é o lugar e o tempo do acontecimento lúdico-sonoro, da interrogação, do refinamento, do encanto, da escuta, das destemporalidades, no qual também podemos complexificar e refinar modos de escuta, observação e registro.

O ateliê, em qualquer lugar⁸, constitui um espaço e um tempo da música em estado de encontro. Aqui o simples convite à imersão na “Caixa de Silêncio⁹” pode convidar o ouvido a perceber a paisagem sonora constituinte da vida cotidiana. Nessa convivência linguageira, crianças e adultos-pesquisadores respeitam seu direito à organização e à estruturação como um espaço/tempo de exploração e pesquisa. Assim, se o ensino fundamental tem como objeto o ensino, “um espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos” (ROCHA, 2001, p. 31), poderá ter uma sala de aula com quadro-negro, classes e cadeiras dispostas. Porém, se a educação infantil tem como espaço privilegiado as *relações* (MALAGUZZI, 1999), as *interações* e as *brincadeiras* (BRASIL, 2009), o ateliê se apresenta como o espaço/tempo “propositivo, [onde] podemos criar ações pedagógicas significativas e enriquecedoras para as crianças” (KAERCHER, 2015, p. 109).

As Rodas Poéticas ocorrem no espaço físico do ateliê como “unidades de vida” (APPELL; DAVID, 2010, p. 31) ou nossa “sala de referência” (BONDIOLI, 2004). Um espaço disponível para adultos e crianças movimentarem a experiência de brincar com sons no complexo arquitetônico interno e externo do ateliê. Isso porque a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS) está situada em espaço privilegiado, próximo a diferentes e provocantes entornos sonoros. Para Bondioli (2004, p. 23), “o ambiente referência de um grupo qualifica a sua pertinência e, como tal, é vivenciado como espaço próprio que deve ser defendido de estranhos ou que deve ser aberto a eventuais hóspedes”.

Os procedimentos tomados na metodologia das *Rodas Poéticas* (RICHTER; FRONCKOWIAK, 2010) envolvem um processo de interação propositiva intensa com as crianças pequenas e os adultos-pesquisadores, porque ressoam as ações planejadas e organizadas pelo grupo em torno dos espaços e tempos para experimentar o som, o silêncio, as músicas, as paisagens, objetos sonoros, entre outros. Isso porque “as crianças não explicam, não se apresentam, elas brincam, elas jogam. Elas tomam decisões, enfrentam os acasos, ensaiam tentativas, repetem, rearranjam, enfim, buscam experimentar a tensão que é interrogar o mundo sem cindir imaginação e razão”

8 Não há necessidade de “construir” um “ateliê”, mas habitar um lugar na intencionalidade de promover experiências lúdicas com materiais e ferramentas.

9 Caixa de Silêncio: um cubo preto de dois metros de profundidade, construído artesanalmente pelos pesquisadores para que as crianças experimentassem a escuta da paisagem sonora exterior.

(RICHTER; FRONCKOWIAK, 2011, p. 39).

A investigação envolve seis adultos-pesquisadores e 12 crianças na faixa etária variante entre dois e três anos de idade, oriundas da mesma turma na Escola Municipal de Educação Infantil da cidade de Porto Alegre. Todo o quadro de adultos-pesquisadores nessa investigação é formado por professores com experiência em instituições escolares formais e informais assim dispostos: a) dois estudantes do curso de Graduação em Pedagogia; b) dois educadores musicais (um Bacharel em Violão e um percussionista autodidata); c) dois professores da rede municipal especialistas em educação infantil, um deles formado em dança. As Rodas Poéticas ocorrem no espaço do ateliê da universidade uma vez por mês, contemplando o primeiro e o segundo semestres letivos de 2017. A tarefa dos adultos-pesquisadores consiste em planejar, organizar e realizar Rodas Poéticas com as crianças e participar dos eventos promovidos pelo Grupo de Pesquisa Música e Infância (GEIN/UFRGS), mantendo assiduidade nos encontros promovidos pelo coordenador e cumprindo o cronograma elaborado. Os adultos-pesquisadores se envolvem cooperativamente nas reflexões tomadas, além de organizarem seus registros na forma de *libretos de criação*.

Cabe destacar que a brincadeira em cada *Roda Poética* é provocada pela especificidade da materialidade oferecida, pelo “como” fazer, e não pelo “o que” as crianças devem fazer. Ou seja, a brincadeira surge no desafio imposto pela resistência e os limites envolvidos na materialidade experimentada. Por essa razão, nos encontros com os adultos-pesquisadores, dedicamos bastante tempo a pensar sobre a temática das materialidades sonoras e musicais. É importante também ressaltar que as atividades propostas nas Rodas Poéticas têm alcançado uma didática participativa “com procedimentos e processos que poderiam ser comunicados e compartilhados” (RINALDI, 2012, p. 132), porque movimentavam um corpo de sentidos improvisados. Aqui adultos-pesquisadores e crianças experimentam as práticas criativas como ato poético, fabricante de mundos.

Experiência de brincar com sons

Investigar a experiência de brincar com sons em Rodas Poéticas na educação infantil requer tempo e insistência para reconhecer que as crianças e os adultos-pesquisadores apreciam a música como dimensão do corpo languageiro (LINO, 2015). Para tanto, entregam-se à potência lúdica instalada no mundo, movimentando também o som, os ruídos, os silêncios, as manchas, o volume, o grito, a vibração, as músicas. Nessa experiência, as interações ocorreram atravessadas pelo que não podia ser antecipado: o viver. A diferença então se instala no “tom” das interações, nos ritmos de cada um, na constituição dos pares, na empatia e simpatia em fazer mais uma vez (RICHTER; FRONCKOWIAK; LINO, 2013). Compreendemos que cada corpo é único e diferente, por isso, a experiência de habitar a linguagem é imediata e infinita, mas nasce na realidade, no contexto da vida coletiva institucional onde os docentes dispõem intencionalmente tempos e espaços para a experiência de brincar com sons.

O encontro de adultos-pesquisadores e crianças nas Rodas Poéticas tem resgatado a memória lúdica e poética dos professores na experiência de barulhar (LINO, 2008), isto

é, na ação de brincar com sons. Nessa atividade, a música em estado de encontro toma a ação dos professores, porque testemunha a aventura autônoma de brincar, que vibra incertezas, escapa do domínio individual e mina expectativas prévias. Como que flutuando no mar da expressividade, os adultos aceitam a interrogação para tocar o que deles escapa. Nesse instante, enfrentam o risco de botar o som no corpo, na temporalidade e na espacialidade do mundo, na densificação das impressões, sensações e sincronicidades heterofônicas do discurso musical. Intuitivamente, os professores exploram o potencial expressivo do corpo e das materialidades expostas, aceitando o limite de correr risco. Assim, a mão em movimento toca a ressonância do corpo elástico, a pregnância de coerências musicais instituídas, a criação (LINO, 2008, p. 131). Nesse contexto, o tempo apresenta-se como a força do ser que toma decisões na vida prática, inventando uma expressividade híbrida, onde a música incorpora outras linguagens simultaneamente, sem fragmentações. Aqui o ato de interrogar une sensível e inteligível, sonoro e musical, teoria e prática. Logo entendemos que nós não tocamos o mundo porque temos mãos. Mas tocamos o mundo porque sabemos tocar.

Pesquisas anteriores (RICHTER; FRONKOWIAK; LINO, 2013) indicaram que, na experiência de planejar, organizar e realizar Rodas Poéticas, o grupo de adultos-pesquisadores tem ensaiado abandonar a condição de espectador do currículo escolar para se constituir em interrogador do mesmo. O espectador é aquele que perdeu a capacidade de vivenciar a experiência. Esse estudo entendeu que o acesso dos adultos-pesquisadores ao ateliê prioriza a função docente como envolvimento colaborativo e a narratividade como processo de interlocução para inventar um currículo pautado nas narrativas que esses adultos e as crianças podem estabelecer no cotidiano, a partir do vínculo das experiências compartilhadas com a vida. Nelas os adultos-pesquisadores ensinam o corpo intuitivamente a tocar a si mesmo, ao outro e ao mundo, afirmando a relevância pedagógica de aprender o poder inventivo de habitar a linguagem.

Portanto, a experiência de brincar com sons parece invadir os diferentes Campos de Experiência propostos na organização curricular da educação infantil (BRASIL, 2017) para sublinhar a música como dimensão do corpo languageiro. Corpo que toca para ressoar sentidos, por desejo, pertencimento, ludicidade, escuta ou pura alegria. Ao compor o seu percurso curricular na simultaneidade que constitui a sua história de vida, adultos-pesquisadores e crianças provam as resistências e as consistências do mundo, investigam relações e transformações, gestos e movimentos, provam tempos e espaços, escutando limites e possibilidades.

Impressões

Na experiência de brincar com sons em *Rodas Poéticas*, as crianças e os adultos-pesquisadores têm nos mostrado que a música emerge como instalação do mundo, no qual o tempo e o espaço da expressão não se constituem como a tradução de um pensamento claro, pois estes são os que já foram ditos em nós, ou pelos outros. Assim, a concepção não pode preceder a execução (MERLEAU-PONTY, 1991). Na ação de explorar sonoridades, silêncios e músicas, o acaso, o encontro e a convivência têm se constituído

como molas da ação poética infantil. Memória de um corpo passado, presente e um devir que nem mesmo se tem consciência naquele momento. Então compreendemos que a experiência de brincar com sons carrega a necessidade humana de sentir antes de dar sentido.

Os diferentes *libretos de criação* apresentados têm nos convidado a interrogar as fronteiras entre o sonoro e o musical. As crianças estão na ressonância sonora com a mesma poética e ludicidade que nas canções brasileiras que embalam as atividades no ateliê. Para o grupo investigado, o ruído parece emergir como elemento de renovação do discurso sonoro porque convida o ouvido a entoar memórias incorporadas e, sistematicamente, inventar outras formas de soar, comunicar, conversar. Segundo Atal (1977, p. 9), “com o ruído nasce a desordem e seu oposto: o mundo”. As crianças parecem querer conhecer o mundo (todas as músicas da música), mas também transformá-lo (imaginando outras formas de pôr-se no som) (LINO, 2014).

Consideramos que é o apelo à ordem que faz da música esta organização concebida pelos compositores de sons e silêncios. Por isso, a música como tal é conservadora. Guarda uma memória. Congela um tempo. Ressoa uma trajetória. Define uma fôrma. Apresenta um ponto de escuta. Expressa a escolha de um corpo que foi convidado a tomar decisões de ação na vida cotidiana. Um corpo capaz de experimentar e colocar-se diante do indeterminado, do imprevisível, do inexistente. Do som, como ruído, mescla ou tom, e do silêncio, como tensão ou repouso; para então tatuar o seu jeito de ser, inventando a sua música (LINO, 2014).

A partir de nossas investigações em torno da dimensão poética da linguagem, podemos afirmar que o planejamento coletivo das *Rodas Poéticas*, realizado pelo grupo de adultos-pesquisadores no tempo e espaço do ateliê, permite deslocar a concepção de didática como mero processo de ensino de conteúdos estanques, tendência adultocêntrica muito presente na cultura escolar. Essa presença nos força a interrogar a cômoda posição positivista que isola e lineariza os componentes da escola – currículo, conteúdos, avaliação, planejamento, rotina de atividades (SOARES, 1985) para enfrentar o desafio da coexistência de um projeto educativo *com* as crianças. O desafio está em enfrentar a dualidade e a incoerência entre teoria e prática, cuidado e educação, público e privado, sonoro e musical, entre o vivido e as áreas específicas de conhecimento, como modo de sublinhar que o processo de escolarização da potência inventiva da linguagem necessita ser interrogado. Dessa forma, as crianças não parecem interessadas em aprender curto ou longo, agudo ou grave, forte ou piano, mas têm o desejo de experimentar os contrastes das materialidades sonoras em seus excessos, ou seja, compartilhar seus contrastes e nuances, mexer na paisagem sonora, vibrar com os acalantos, os toques no sopapo e a música tradicional da cultura da infância.

Mesmo que nosso foco investigativo se concentre na experiência de brincar com sons, temos evidenciado nas atividades propostas no ateliê com dança e literatura quanto o ruído e o silêncio edificam e enredam produções, interpretações e improvisações dos adultos-pesquisadores e das crianças. Na dança, o gesto parece desenhar o som, e a escuta atenta alicerça as decisões das crianças. Entregam-se a coreografar diferentes melodias, encantando-se com os movimentos de abertura e fechamento das mãos, dos

braços e das pernas em distintas direções, esforçando-se para realizar a execução de forma alternada e simultânea. Tal atividade é quase que prioritariamente conduzida pela entonação da voz, que orienta o corpo a permanecer por mais um momento estendido ou relaxado.

Ao caminhar na areia, as crianças descobrem que podem deixar marcas, e isso as excita. Então vocalizam diferentes timbres e tonalidades improvisadas para sinalizar o caminho e a intensidade de seus passos. Imitam os passos reproduzindo as vozes de animais das fábulas escutadas no ateliê. Assim, marcam passos de formigas, lagartixas, leões e ursos e logo estão procurando um jeito de fazê-los soar; divertindo-se com o rastro que seus pés deixam atrás de si. As crianças e os adultos adoram inventar células melódico-rítmicas para recordar personagens literários que lhes são caros. Batem palmas, pulam, imitam sons onomatopéicos, estalam a língua para interpretar e demonstrar sua presença. Logo descobrem que as sonoridades que saem de sua boca dependem de como o ar passa por ela. Além disso, compreendem que, no coletivo, podem soar com maior intensidade, provocando o excesso dessa expressividade e provando as coleções com seus pares. Nesta incursão, as crianças parecem preferir escutar a música que acabam de inventar, entoar o hino de seu clube esportivo preferido, emparelhar palavras que rimem, contar quantas teclas tem o piano, ver o que tem dentro do buraco do violão. Querem compartilhar vivências sociais e pessoais da vida comum, das práticas sociais, das culturas populares, das relações e das interações que experimentam.

Ao professor cabe possibilitar encontros, favorecer interações lúdicas, propor relacionamentos, vincular comunicações, constituir tempos e espaços. Sem pretender ensinar a criança a tocar um instrumento, esse encontro encoraja adultos-pesquisadores e crianças a iniciarem um percurso na educação musical, experimentando outros modos de sentir, perceber e agir no mundo. A metodologia proposta pelas *Rodas Poéticas* tem perseguido as interrogações através da interlocução das crianças e dos adultos-pesquisadores no ateliê, experiências provocativas na música, na dança e na literatura, porque priorizaram o envolvimento colaborativo e a narratividade como processo de documentação, a partir do vínculo da música com a vida.

Nas Rodas Poéticas as crianças e os adultos estão vivendo a experiência de entrar em linguagem brincando. No ateliê – espaço acolhedor e sem o tempo medido do metrônomo – as crianças podem desfrutar um tempo sem tempo, isto é, um tempo de descontinuidades. Quando tentamos entender como Pedro aprendeu a tocar a clave da Roda de Coco, ele prontamente responde: “*eu que me ensinei!*” (Diário de Campo, 2017, p. 32). Repetidas vezes escutamos essa fala no cotidiano escolar quando manifestamos curiosidade em saber o processo que ocorre quando as crianças inventam suas brincadeiras. Tal potência poética de produção de sentidos emerge das dimensões languageiras do viver – presentes no corpo em tempo e espaço vivido – provocador de sentidos e aprendizagem (LINO, 2015).

Desta forma, a experiência temporal diz respeito ao devir narrativo e, por isso, habitamos as dimensões da linguagem de muitos modos. O ateliê constitui um espaço acolhedor dos diferentes tempos das crianças e dos adultos-pesquisadores em oposição à “sala de aula” na qual tudo deve ser igual para todos, e os ritmos das crianças

e dos adultos condicionados a uma unidade, a de aluno ou a de professor. As crianças habitam o ateliê e habitar é significar, “potência aberta e indefinida, ao mesmo tempo de apreender e de comunicar um sentido, pela qual nos transcendemos em direção a modos de agir, em direção ao outro, em direção ao próprio pensamento, pelo nosso corpo e nossa fala” (RICHTER; BERLE, 2015, p. 135).

Para Agamben (2011), há infância porque o humano não fala desde sempre, por isso as crianças têm a potência de entrar em linguagem. O filósofo destaca que o gato nasce e morre miando, porém, ao contrário, o humano não pode entrar na língua como um sistema de signos sem transformá-la radicalmente, sem constituí-la como discurso (AGAMBEN, 2011, p. 77). Para Agamben, a infância aparece como a dimensão histórico-transcendental do humano e a linguagem como o lugar da experiência. Uma experiência de habitar a linguagem consiste numa ação que nos toca, que nos acontece, que nos expõe. Larrosa (2002, p. 21) nos ensina que uma experiência se prova (do latim *experiri*), requer interrupção, cultiva a escuta, mobiliza o corpo.

As Rodas Poéticas têm se estabelecido como um lugar e um tempo de parceria que investe no trabalho cooperativo no qual crianças e adultos-investigadores dispõem de tempo para gradualmente conquistarem repertórios de mundo: sonoridades, rimas, músicas, entonações, gorjeios, gestos, coreografias, para então explorarem, em suas escolhas, possibilidades de significar a coexistência no mundo. Para Hoyuelos (2007, p. 98), o ateliê funciona como pedagogia da expressão, “lugar de provar, explorar, equivoocar-se, fazer loucuras, inventar, indagar, sair da rotina. Convida a atrever-se a romper com o cotidiano. Supõe uma perturbação para sair dos estereótipos, das fórmulas fechadas”. O ateliê se constituiu no lugar e no tempo do acontecimento lúdico da pesquisa, do refinamento, do encanto, da escuta, das destemporalidades, no qual os adultos também podem complexificar e refinar modos de escuta, observação e registro. Além disso, o ateliê emerge como espaço de “ter ideias” para o cotidiano da sala de aula (Professora A - Diário de Campo, 2017, p. 11).

Esse projeto de pesquisa também tem se apresentado como uma possibilidade de aproximação para interrogar as fragilidades e potencialidades de constituir-se professor na educação infantil, contemplando a música como uma dimensão do corpo languageiro. Experimentar o fazer sonoro e musical na educação infantil movimentava a docência porque nos faz entender que, como as crianças, “somos musicais [...] e não precisamos necessariamente ser músicos! [...] Fazer música com crianças pode fazer barulho; atrapalhar a outra turma; nos colocar na posição de desafinado e sem ritmo [...]” (Professora B - Diário de Campo, 2017, p. 10). Porém, experimentar a continuidade dos processos de escuta e criação disponibilizados pela atividade musical nas Rodas Poéticas pode colocar a docência da educação infantil diante do desafio de constituir-se protagonista na produção languageira de mundos e de outros sentidos que crianças e adultos-pesquisadores podem aprender na convivência.

Foi assim que inauguramos o projeto “Rodas de Coco” na turma investigada. A experiência de viver os jogos de improvisação e o exercício de abertura de ouvidos provocados pelas ações das crianças na exploração do “painel” contribuíram para sustentar o planejamento, a organização e a realização do encontro propositivo entre

crianças e adultos a partir da imprevisibilidade dos “ritmos infantis” (CABANELLAS; ESLAVA; ESLAVA; POLÔNIO, 2007). Isto porque

[...] as manifestações linguageiras das crianças e dos artistas convidam a reorganizar o mundo e experimentá-lo, em outras versões, mediados pelos corpos que se mexem, que nem sempre falam com palavras e letras, mas que tanto dizem, provocando a conhecer o desconhecido ao mesmo tempo em que se constroem em outros lugares de experiências, estranhando e conhecendo a todo instante. (GOBBI, 2010, p. 2).

As últimas conquistas na legislação ocorreram como fruto de uma história de lutas e reivindicações de diferentes grupos da sociedade civil organizada e significaram um avanço para a educação da infância. Conquistamos os Campos de Experiência, determinamos direitos de aprendizagem e reforçamos as interações e brincadeiras como procedimentos de toda a ação pedagógica. No entanto, novas tensões são evidentes nesse cenário para que as práticas pedagógicas não se apoiem em um modelo de conhecimento pautado na forma escolar, na qual as “aulas” de música possam aparecer para cumprir o ritual do calendário escolar ou oferecer recreação musical (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 44). Planejar, organizar e realizar Rodas Poéticas têm nos permitido refletir sobre os desafios da organização dos sistemas de ensino em termos da formação docente continuada, de propostas curriculares, de espaços físicos oferecidos e políticas de gestão pública na e para a infância, na especificidade da educação musical.

Portanto, as *Rodas Poéticas* compreendem, com Malaguzzi (1999, p. 61), que “as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças”. Afinal, “as crianças possuem cem linguagens que necessitam de uma escuta atenta, cuidadosa e respeitada por parte do adulto-professor” (RINALDI, 2012, p. 44). Aprender e saber narrá-las é uma forma de produzir conhecimento tão importante quanto escutá-las cotidianamente e interrogativamente. Os libretos de criação registram o ato narrativo de brincar com sons das crianças e dos adultos-pesquisadores, movimentando as biografias profissionais e pessoais dos docentes, suas perspectivas, impressões e expectativas. Ao tatuar essa inscrição também podemos nos tornar capazes de interrogar o currículo e propor outras formas de educar musicalmente.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História: ensayo sobre la destrucción de la Experiência*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2011.

AKOSCHKY, Judith et al. *La musica em la escuela infantil (0-6)*. 2. ed. Barcelona: Editora GRAÓ, 2009.

APPEL, Geneviève; DAVID, Myriam. *Lóczy, una insolita atencion personal*. Barcelona: Octaedro, 2010.

ATTALI, Jacques. *Bruits: essai sur l'économie politique de la musique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1977.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BARBOSA, Maria Carmen; FOCHI, Paulo Sérgio. Os bebês no berçário: ideias-chave. In: FLORES, Maria Luiza; ALBUQUERQUE, Simone Santos (Orgs.). *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas*. Dados Eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 57-68.

BARBOSA, Maria Carmen; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen; FARIA, Ana Lúcia Goulart. *Campos de experiências na escola da infância: contribuições para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 185-198.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro (Org.). *Educação Musical e Unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser professor de referência*. Porto Alegre: Sulina, 2017.

BERLE, Simone. *Infância e linguagem: educar os começos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, 2013.

BERTOLA, Regina et al. *Pra Nhá Terra*. Ponto de Partida & Meninos de Araçuaí. Biscoito Fino (DVD), 2011.

BEYER, Esther. *Musikalische und sprachliche Entwicklung in der fruhen Kindheit*. Hamburg: Framer, 1994.

BONDIOLI, Anna (Org.). *O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BORGHI, Battista; GUERRA, Luigi. *Manuale di didattica per l'asilo nido*. Roma: Laterza, 1999.

BOURSCHEID, Clarice Campos. *Escuta estética/poética na creche: encontros musicais com bebês e crianças pequenas*. 2014. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNISC, Santa Cruz do Sul, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 05, 17 dez. 2009. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 dez.

2009. Seção 1, p. 18.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 5 set. 2017.

BRITO, Teca Alencar. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Editora da Fundação Peirópolis, 2001.

_____. *A música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

_____. *Quantas músicas tem a Música? Ou algo estranho no museu!* São Paulo: Peirópolis, 2009.

CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Juan; ESLAVA, Clara; POLÔNIO, Raquel. *Ritmos Infantís: tejidos de um paisaje interior*. Temas de Infancia, 22. Barcelona: Editorial Octaedro, 2007.

CABANELLAS, Isabel; HOYUELOS, Alfredo. *Momentos: cantos entre balbuceos*. Navarra: Universidad Pública de Navarra, 1998.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAVIDSON, Lyle; SCRIPP, Larry. Educación y desarrollo musicales desde um punto de vista cognitivo. In: HARGREAVES, D. J. *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata, 1991. p. 80-111.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FOCHI, Paulo Sergio. *Mas os bebês fazem o que no berçário, heim?* Documentação ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. 171 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FONTEERRADA, Marisa. *O lobo no labirinto: uma incursão à obra de Murray Schafer*. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

_____. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro, FUNARTE, 2008.

_____. *Ciranda de sons: práticas criativas em Educação Musical*. São Paulo: UNESP, 2015.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Observação, registro e reflexão: Instrumentos metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

GOBBI, Márcia. *Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil*, 2010. Consulta Pública sobre Orientações Curriculares Nacionais na Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article>. Acesso em: 01 abr. 2016.

GORDON, E. *Teoria da aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média á época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOYUELOS, Alfredo. *La ética em el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro, 2004.

_____. Prólogo. In: CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Juan; ESLAVA, Clara; POLÔNIO, Raquel. *Ritmos Infantiles: tejidos de um paisaje interior*. Temas de Infancia, 22. Editorial Octaedro: Barcelona, 2007.

ILARI, Beatriz; BROOK, Angelita (Orgs.). *Música e educação infantil*. Campinas, SP: Papirus, 2013.

ILARI, Beatriz; YOUNG, Susan (Orgs.). *Children's home musical experiences across the world*. Bloomington: Indiana University Press, 2016.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. As linguagens, a formação do leitor e a ação pedagógica na Educação Infantil: apontamentos. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone. *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 322.

KATER, Carlos; LOBÃO, Paulo. *Musicalização através da Canção Popular Brasileira*. Cadernos de Estudo. São Paulo: Atravéz e Escola de Música da UFMG, 2001.

_____. *Musicantes e o boi brasileiro: uma história com [a] música*. São Paulo: Musa, 2013.

_____. *A Música da Gente*. CEU, São Bernardo, SP: Scania; Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo, 2016.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LE BRETON, David. *As paixões ordinárias: antropologia das emoções*. Petrópolis: Vozes, 2009.

LINO, Dulcimarta Lemos. *Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância*. 395 f. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

_____. *Corpos no som: ensaios de escuta*. In: CAMARGO, Ieda (Org.). *Escola hoje* [recurso eletrônico] quem te define? Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014. p. 63-75. Disponível em: <<http://www.unisc.br/edunisc>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

_____. *Abracadabra: o encontro de bebês e crianças pequenas com música*. *Revista Eventos Pedagógicos – Educação de 0 a 3 anos em espaços de vida coletiva*, v. 6, n. 3, 16. ed., edição especial temática, p. 116-131, ago./out. 2015.

_____. *Diário de Campo. Pesquisa: Educação Musical no Curso de Pedagogia da UFRGS*. Projeto de Pesquisa, FAGED-UFRGS, 2017.

MALAGUZZI, Loris. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

_____. *La educación infantil em Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat, 2001.

MERLEAU-PONTY, Maurice. A linguagem indireta e as vozes do silêncio. In: *Signos*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

_____. *O visível e o invisível*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999b.

_____. *A prosa do mundo*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patricia; DIDONET, Vital. *Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/

Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011. p. 102.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Encontros e encantamentos na educação infantil*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

OSTETTO, Luciana. A arte no itinerário da formação de professores: acender coisas por dentro. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 29-43, jan./jun. 2006.

_____. *Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

OSTETTO, Luciana (Org.). *Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2015 [2012].

PEREIRA, Maria Amélia. *Casa Redonda*: Centro de Estudos. São Paulo: Livre, 2013.

RICHTER, Sandra R S; FRONCKOWIAK, A. C. Experiência poética e aprendizagem na infância. 93 f. Relatório Técnico Processo N. 477709/2007-09 CNPq. 2010.

_____. A tensão lúdica entre brincar e aprender na infância. *Pátio Educação Infantil*, ano IX, n. 27, p. 39-41, 2011.

RICHTER, Sandra R. S.; BOURSCHEID, Clarice. Encontros estéticos/poéticos entre música e bebês na creche. *Reflexão&Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 1, p. 32-58, jan./jun. 2014.

RICHTER, Sandra R. S.; BERLE, Simone. A pedagogia como gesto poético. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1027-1043, out./dez. 2015.

RICHTER, Sandra R. S.; FRONCKOWIAK, A. C.; LINO, Dulcimarta L. *Dimensão poética das linguagens e educação da infância*. 82 f. Relatório Técnico. UNISC/ ProPPG, PPGEduc, 2013.

RICOEUR, Paul. *Interpretação e ideologias*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1988.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia*: escutar, investigar, aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 16, p. 27-34, jan./mar. 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação FaE/UFPel*, Pelotas, p. 51 jul./dez. 2003.

SERAFINE, Mary L. *Music as cognition*. New York: Columbia University Press, 1988.

SILVA, Lucilene. *Eu vi as três meninas: música tradicional da infância na Aldeia de Carapicuíba*. Carapicuíba, SP: Zerinho ou Um, 2014.

SLOBODA, J. (Org.). *Generative processes in music*. Oxford: Clarendon, 1988.

SLOBODA, J; DELIEGE, Irene. *Origins and development of musical competence*. New York: Oxford University, 1996.

SOARES, Magda B. Didática, uma disciplina em busca de sua identidade. *Ande*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 39-42, 1985.

SOTO, Claudia; VIOLANTE, Rosa. *Experiencias estéticas en los primeros anos: reflexiones y propuestas de enseñanza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2016.

TOMASELLI, Anna; ZOCHI, Alessandra. Perché documentare. In: FIRENZE. *Linea guida: per i servizi educativi alla prima infanzia – Documentazione*. Azzano São Paolo: Edizioni Junior, 2009.

WAUSCHAUER, Cecilia. *A roda e o registro: uma parceria entre o professor, alunos e o conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

Canciones e interacciones en educación inicial

Song and interaction in early childhood education

*Luzmila Mendivil Trelles de Peña**
lmendiv@pucp.edu.pe

* Profesora Principal do Departamento Académico de Educación da Pontificia Universidad Católica del Perú, 626-2000 anexo 4376.

Resumen

El presente artículo analiza resultados parciales de una investigación doctoral realizada en una institución educativa pública de educación inicial seleccionada al azar. El estudio muestra la dinámica de las interacciones que rodean a la canción infantil al interior de las aulas. La data se obtuvo mediante observaciones de jornadas completas en todas las aulas. El trabajo de campo se desarrolló en diversos meses a fin de no atribuir los resultados a eventos de la calendarización escolar. El estudio revela el impacto de las canciones en la constitución identitaria de los niños y de las propias docentes. Asimismo, contribuye a develar el rol de las canciones como discursos sociales que pueden producir efectos perversos como mecanismo de control y pone en evidencia la dinámica del poder docente.

Palavras-chave: Educación inicial, canciones, análisis crítico del discurso, interacción en aula.

Abstract

This article analyses partial results of doctoral research developed in an early childhood public center selected by random sampling. The study shows the dynamics of interactions involved in classroom singing. The data was collected through observation of classroom routines. The fieldwork was developed in different months in order to avoid associating the results with events in the academic calendar. This study reveals the impact of songs and singing on the children's and instructors' own identities. The study also helps illustrate the role of song as social discourse, producing perverse effects if used as a control mechanism, and clearly showing the dynamics of the teachers' power.

Keywords: Early childhood education, songs, critical discourse analysis interaction in classes.

Introducción: La pedagogía crítica como punto de partida

La lectura de los hechos educativos desde el paradigma crítico es compleja, y por tanto demanda una mirada interdisciplinar.

Tal como sostienen diversos autores críticos tales como Freire (1971); Kincheloe (2008); Mc Laren (1998) la educación no es un proceso neutral en tanto de manera implícita o explícita persigue fines políticos que resultan inseparables de los fines pedagógicos. Como resultado, el aula de clases, las instituciones escolares, el proceso de escolarización, los medios y materiales educativos, la didáctica, la función y comprensión de los agentes educativos en los sistemas escolares, la formación docente, el rol del profesional de la educación, las políticas educativas, las interacciones, los ámbitos de aprendizaje, entre otros componentes del sistema educativo, son espacios imbuidos de carga ideológica. De allí la necesidad de analizar las interacciones y discursos que median el uso de los recursos en el contexto educativo y los aprendizajes o construcciones sociales explícitos o implícitos.

El enfoque crítico supera una concepción unidireccional y neutral de la educación y sus prácticas, y se orienta hacia una comprensión más integral, donde el campo de lo social, lo cultural, lo ético, lo político, y lo económico, son aspectos que se imbrican mutuamente y que ayudan a la comprensión de los procesos educativos al interior de los sistemas sociales.

Giroux (2008); Steinberg (2008); y Kincheloe (2008) coinciden al sostener que la pedagogía crítica trabaja por concretar la democracia como posibilidad social constituyéndose como "el espacio que proporciona una referencia moral y política para comprender de qué modo está relacionado lo que hacemos en las aulas con fuerzas más extensas de distinto tipo, ya sean sociales, políticas o económicas" (GIROUX, 2008, p. 20). En este sentido, su influencia se proyecta hacia la construcción de un futuro democrático y un orden social más justo.

La pedagogía crítica no admite separaciones entre las prácticas educativas y el sistema macro social. El trabajo académico entonces, necesariamente aborda asuntos fundamentales como democracia, autonomía, libertad, ideología y poder, lo que nos remite al estudio de la sociedad como un todo, entendida desde la centralidad del hombre y el desarrollo de todas sus potencialidades, y el comportamiento crítico de quien la lleva a cabo. En esta medida, no existe crítica, sin libertad, ni sin racionalidad crítica. La razón crítica es la clave para la liberación "Freedom is the result of the right action of reason. Rationality is substantive, not merely formal"¹ (REGELSKI, 2005, p. 14). Conforme lo sostiene Kertz-Welzel (2011) la razón crítica representa la puerta de acceso a un nuevo reino de libertad en el que el campo de las ideas, se vincula con la realidad.

Del mismo modo, la pedagogía crítica analiza la función de la ideología, la que usualmente opera a favor de los grupos hegemónicos de la sociedad, y se concreta en cada momento de la acción educativa. En este sentido, los docentes no solo requieren

¹ "La racionalidad es el resultado de la correcta acción de la razón. La racionalidad es substantiva, no meramente formal" (traducción libre).

de una formación académico profesional, sino ante todo demandan “claridad política e ideológica” (BARTOLOMÉ, 2008, p. 358) a fin de evitar legitimar un estatus quo que no responde a los propósitos de una educación democrática con calidad y equidad. A nivel político, la pedagogía crítica se orienta hacia la transformación de las estructuras de dominación.

A nivel ético, la pedagogía crítica representa una apuesta por el respeto a la persona, la afirmación de su libertad y de su capacidad para tomar decisiones sobre su propia vida. En esa medida demanda una clara conciencia de las realidades sociopolíticas y económicas que modelan sus condiciones reales de existencia, así como su capacidad de transformación.

Desde el paradigma crítico el docente no es un tecnólogo, técnico o científico aplicado, sino un intelectual transformador comprometido con la democracia y la consecución de un orden social más justo. La aspiración democrática, compromete la activa participación política de todos los agentes educativos en las diversas esferas de poder de la institución educativa: administrativos, docentes, estudiantes, autoridades. Como consecuencia, la teoría crítica busca la liberación de aquellas ideologías que impiden una visión y comprensión más amplia de la persona. La transformación social es un reto para la pedagogía crítica por tanto el papel de las instituciones educativas en la conformación de una sociedad democrática ocupa un lugar preponderante.

Las instituciones educativas en todos los niveles, comparten una responsabilidad política. Ellas están directamente vinculadas con la matriz social y cultural de la racionalidad hegemónica de diversas maneras. De un lado, habilitan a las diferentes clases y grupos sociales con el conocimiento necesario para ocupar lugares en una fuerza de trabajo estratificada y jerarquizada. Asimismo, a través de ellas se intercambian y legitiman formas de conocimiento, valores, lenguaje; se validan estilos de vida propios de la cultura dominante; cumpliendo así una función de reproducción cultural.

Un constructo teórico que establece una conexión ideológica entre las instituciones educativas y el sistema social es la noción de currículo oculto como “mensajes específicos que legitiman las visiones particulares de trabajo, autoridad, reglas sociales y valores que sostienen la lógica y la racionalidad capitalistas” (GIROUX, 1985, p. 8). Este es el medio de materialización de la ideología y se concreta en los ritos, rutinas y prácticas sociales y educativas que sustentan el trabajo diario de las escuelas (GIROUX, 1985).

De otro lado, los procesos de socialización en las instituciones educativas son holísticos e involucran dimensiones intelectuales, emocionales, sensoriales y físicas. Como resultado, el cuerpo como objeto de aprendizaje y control social se constituye como una dimensión de análisis del currículo oculto (GIROUX, 1985).

El lenguaje y los discursos es otro campo a los que presta atención la pedagogía crítica. La actividad pedagógica está imbuida de múltiples discursos, que crean, rechazan y justifican las diversas formas de ser y vivir de los diversos actores. La institución educativa como espacio político reproduce ciertos discursos legitimadores, mientras la escolaridad se concreta como una práctica “determinada y determinante” que se vincula con los procesos sociales más amplios (MC LAREN, 1998, p. 21).

El lenguaje y la adquisición de conocimiento en las instituciones educativas son

construidos a través de prácticas habituales, “rituales” que reconocen la naturaleza multidimensional del ser humano y se influyen mutuamente. De ahí la necesidad de analizar el lenguaje propio de los procesos de aprendizaje cotidianos, y en el caso particular del presente estudio, de las canciones que son entonadas una y otra vez, así como de las interacciones alrededor de ella.

El lenguaje como referente básico de la existencia humana constituye un acto eminentemente social y político, e inevitablemente se vincula con las formas en que los individuos confieren sentidos y significados, su relación con el mundo y la propia construcción de las identidades. Por lo tanto, el lenguaje no es neutral, porque sus significados están influenciados por el contexto en el que se emplea. Las tensiones sociales se reflejan en el orden lingüístico por su relación con la dinámica autoral y con la voz (MC LAREN, 1998, p. 33). Su rol en la institución educativa está asociado a las posibilidades de subordinación o de resistencia. La palabra es estructurante en el conocimiento del mundo, por tanto existe “a synergistic relationship between word and world”² (KINCHELOE, 2008, p. 16).

El lenguaje empleado en el proceso de enseñanza opera en diversos sentidos y puede ser útil tanto para subyugar, como para reflexionar y cuestionar (SCHMIDT, 2005, p. 8).

El análisis de las interacciones adulto-niño es un aspecto central en la dinámica de aprendizaje en educación inicial. ¿Qué se espera de las interacciones en las aulas de educación inicial? Diversos autores reflexionan al respecto esperando que estas “sean afectivas y cognitivas, en instancias lúdicas y con significados propios de su etapa y de su ser singular” (PERALTA; HERNÁNDEZ, 2012, p. 14). Para otros autores “ese es el mayor desafío de la Educación Infantil” (KRAMER, 2013, p. 19). Asimismo se sostiene que “interacciones positivas y coherentes en los centros de educación inicial pueden llegar a compensar en parte las carencias del hogar y fomentar en los niños una mayor seguridad y confianza” (PANIAGUA, 2012, p. 22) lo cual también puede actuar en el sentido contrario, esto es, “si las interacciones que se plantean en el centro infantil son insuficientes o muy problemáticas pueden perjudicar a niños que incluso contaban de partida con un buen nivel de seguridad básica” (PANIAGUA, 2012, p. 22).

En resumen, las interacciones son un campo medular en la dinámica de aprendizaje en educación inicial. En ellas estriba el aseguramiento emocional requerido para el proceso de aprendizaje. En este sentido, junto con Didonet (2012), el presente estudio reivindica el derecho a una educación inicial emancipadora, que contribuya a la construcción de la identidad personal y colectiva, a la constitución de ciudadanos libres y responsables identificados con su historia y su cultura.

“Canta, y cantar y cantar” ... las canciones como discursos

Como sostiene Fairclough (1993), los discursos cuentan con un conjunto de elementos que rodean la producción, circulación, recepción, y consumo, de los mismos.

2 “Una relación sinérgica entre palabra y mundo” (traducción libre).

Las canciones conforman un campo discursivo en tanto reúnen esta condición.

Las canciones constituyen actos comunicativos que promueven diversas interacciones, tanto en las docentes, como en los niños. Como refiere Mendivil (2014), "cantar implica participar de una serie de actos de habla, actos comunicativos, en los que se producen textos que interactúan en una práctica discursiva y en una práctica social específica". Desde las canciones más sencillas, hasta las más complejas, todas ellas transmiten discursos que se reiteran y que construyen sentido.

El cantar canciones en grupo constituye una práctica social caracterizada por una serie de intercambios lingüísticos e interacciones corporales, en esa medida cumplen la función de discursos señalada por Calsamiglia & Tusón (2008).

La palabra cantada crea una nueva forma discursiva, más perceptiva y sensible, una forma diferente de pensar, sentir y expresarse con el lenguaje, que redimensiona su función comunicativa. La voz, la palabra cantada y el gesto invitan a recrear una forma discursiva distinta "Todos estos elementos constituyen una forma. Una forma de ver, de sentir de interpretar o texto e o mundo"³ (GROSSI, 2008, p. 154-155).

Al movilizar la interacción social, las canciones trascienden el significado lingüístico y se proyectan hacia la forma de entender la realidad social "Las canciones son un texto, son palabras y son un acto social. Sus mensajes son parte de la construcción del mundo y la construcción y autoconstrucción de sujetos sociales" (FERNÁNDEZ, 2005, p. 29). Por tanto, las canciones no son eventos desligados de un contexto, más bien representan discursos válidos que se enlazan con otros discursos que justifican una "lógica" social.

Si se asumen las canciones como discursos producidos en contextos reales, uno se remite no solo al proceso de producción, sino también al rol que juega en la comprensión de significados y a su impacto en los procesos de transformación social.

Cabe destacar que el lenguaje y los discursos no solo operan a nivel lingüístico, su efecto alcanza los campos identitarios. De este modo, las identidades se van construyendo en las canciones que se cantan, las que promueven procesos identificatorios que se van dando en función de determinados autores, intérpretes y personajes reales o ficticios que conforman el imaginario colectivo. De este modo, las identidades de docentes y alumnos progresivamente se modelan con las canciones.

Las canciones constituyen un tipo de discurso cuyos mensajes trascienden lo estrictamente "musical" o "lingüísticos". Las canciones se constituyen en discursos ideológicos, transmitidos y consumidos por las personas en sociedad, a partir de los cuales se construye el concepto de realidad.

En relación a las implicancias ideológicas de este recurso educativo Fernández (2006) advierte que las canciones son un medio ideológico de reproducción o cambio social "que crea, recrea, reproduce, y a veces cambia el discurso hegemónico cultural de una sociedad dada en un momento determinado" (FERNANDEZ, 2005, p. 37). Asimismo, alerta que, en el caso particular de la canción infantil, su mensaje "se cuela entre los resquicios de la cultura popular y se reitera una y otra vez, insertándose en las células cerebrales desde la más tierna infancia, desde los arrullos y los juegos de corro" (FER-

3 "Todos estos elementos constituyen una forma. Una forma de ver, de sentir, de interpretar el texto en el mundo" (traducción libre).

NANDEZ, 2005 p. 67).

En efecto el análisis de los discursos y mensajes de las canciones en la práctica educativa es una demanda que implica relacionar los discursos entre sí, tanto como a éstos con el contexto de producción que los genera. Urge por tanto interpretar las canciones como interacciones discursivas en contexto tratando de identificar las interacciones comunicativas que median la enseñanza de canciones; las fuentes que nutren los repertorios docentes; las voces representadas y las excluidas; los estilos de vida que se proponen; las relaciones de poder. Todo ello alimenta el perfil de las identidades infantiles y docentes que se construyen; así como la infancia que se construye y los protagonistas y actores de dicho proceso. En suma, se trata de develar lo que ocurre en las aulas, a fin de esclarecer los aprendizajes que efectivamente se dan alrededor de la canción.

En este sentido, el presente estudio concuerda con Fernández (2005), y Mendivil (2007), en el interés por develar el mundo oculto de las canciones infantiles. La singularidad del estudio reside en el análisis contextualizado de una práctica pedagógica específica de alta recurrencia en las aulas de educación inicial.

Canciones e interacciones... la dinámica del poder docente

A continuación, se presenta la práctica discursiva en la que están inmersas las canciones y los procesos implicados en ella: producción, distribución y consumo. Como sostienen Calsamiglia y Tusón (2008), se trata de un análisis micro sociológico contextualizado que incide en los roles de los agentes; tanto a nivel individual, como colectivo. En esta medida evidencia la efectividad ideológica de los discursos, tanto como de los sentidos compartidos.

En coherencia con el planteamiento de Fairclough (1993), los procesos de producción revelan los recursos disponibles de los participantes, las normas internalizadas, así como las convenciones para la producción, distribución y consumo de textos. En algunos casos, se retoman los textos para ser analizados desde el marco institucional. Del mismo modo, se analiza la intertextualidad a la luz de la coherencia, contradicción o ambivalencia entre estos. Otro aspecto que se considera es la interdiscursividad, viendo como esta funciona a nivel institucional a fin de ir enlazando sentidos aspecto de particular importancia en la medida que afecta la constitución subjetiva de las personas, y, por ende, la formación de sus procesos identitarios.

Como Hall (2003) sostiene, a través de la representación el lenguaje produce significado. Como acto humano, el lenguaje es relacional y aporta a la configuración de sistemas representacionales que se constituyen como prácticas culturales y lingüísticas de producción y circulación de significados los cuales se imbrican con el poder ejercido desde un contexto social, cultural, histórico y político (FOUCAULT, 1983). De allí la necesidad de analizar lo que se dice antes, durante y después de cantar una canción.

El nivel de coherencia discursiva se indaga a partir de fragmentos de las observaciones en clase, con ello se integra un primer análisis que relaciona la práctica discursiva a nivel institucional.

Al tratarse de un análisis a nivel micro sociológico se toma como referencia frag-

mentos seleccionados de las interacciones los que han sido recogidos durante las observaciones de jornada completa realizadas en una institución educativa pública “típica” de educación inicial, la cual fue seleccionada al azar. El trabajo de campo se realizó en el año 2013. La institución educativa constaba de cuatro aulas de tres, cuatro y dos aulas de cinco años respectivamente. Las docentes de aula no eran profesoras especialistas en música, se trataba de docentes regulares que utilizaron las canciones como el recurso pedagógico por excelencia, realidad muy extendida en las instituciones educativas de educación inicial.

Las observaciones se realizaron en diferentes meses, días y en todas las aulas por igual hasta que por saturación, se concluyó con ellas. La institución educativa se encontraba ubicada en el distrito de San Juan de Lurigancho, distrito más poblado de Lima que acoge una amplia diversidad de migrantes de primera, y segunda generación.

Como análisis microsociológico se tiene el propósito de mostrar la cultura institucional a partir de la selección de diversos episodios representativos que articulan discursos hablados y cantados y dan coherencia a los hallazgos. El estudio no profundiza en el análisis melódico de las canciones, no obstante, es pertinente acotar que las canciones analizadas en su mayoría evidenciaron carencia de recursos melódicos y rítmicos.

A continuación se presentan cuatro episodios que corresponden a interacciones a partir de los discursos hablados y cantados que circulan al interior de cada una de las aulas de la institución materia del caso. De esta manera, todas las docentes y grupos de niños se ven representados por igual.

Por lo tanto, la selección de estos eventos o contenidos constituyen aspectos representativos de la ideología y cultura institucional. Para finalizar se elabora un análisis global que presenta relaciones entre los hallazgos.

Una mirada al aula de tres años

Las interacciones que se presentan fueron recogidas en el aula de tres años y muestran la dinámica de la docente, con los niños⁴.

Durante la primera visita a la institución la profesora del aula dio inicio a la sesión empezando a cantar la canción “A guardar”⁵. De modo reiterado, la docente advierte que si el grupo no realiza la acción pondrá la canción “Tres ositos melosos”⁶.

Los niños se encontraban jugando pues era el inicio de la jornada. La profesora sin mediar introducción interrumpe el juego y empieza a cantar mientras motiva a los niños a ordenar el aula

*A guardar, a guardar,
Todo, todo en su lugar*

Luego D3 se dirige al grupo de niños y les pregunta *¿Ustedes son como los ositos?*

4 La sigla D3 corresponde al testimonio de la docente del aula de tres años recogido en la bitácora del trabajo de campo. Los nombres han sido cambiados para proteger la confidencialidad de la información.

5 La canción “A guardar” forma parte de un repertorio compartido entre la mayoría de docentes de educación inicial.

6 “Tres ositos melosos” es una canción compuesta por Miss Rosi, cantante peruana, administradora de profesión, con formación instrumental en guitarra, compone música para niños la cual es ampliamente conocida por sus alianzas con diversas empresas.

Los niños en coro responden *¡¡¡¡NOOO!!!!*

D3 insiste *¿Ustedes cómo van a dejar todo?* Algunos niños responden: *Ordenado...*

D3 reitera *Así quiero ver cada cosa en su...* y los niños en coro completan la frase diciendo la palabra "LUGAR".

Como se aprecia la interrupción del juego constituye una agresión en tanto no se dio tiempo a que los niños se organicen para concluir el momento del juego. La agresión se inicia con la entonación de la canción "A guardar" mientras los diálogos de la docente aluden a otra canción "Tres ositos melosos". Durante las interacciones destaca la formación de sentidos a través de la recurrencia de la docente quien dice frases que son completadas por los niños.

D3 continúa: *¡En su lugar!!... muy bien ¿ya?... si no voy a poner la canción de los ositos? ¿Pongo la canción de los ositos?* Los niños finalmente responden afirmativamente.

Aun cuando los niños ya aceptaron que la docente ponga la canción "Tres ositos melosos" la docente vuelve a reiterar la advertencia a través de una pregunta

D3: *¿Pongo la canción de los ositos para que ustedes se acuerden que tienen que ser ordenados?*

Los niños siguen jugando haciendo caso omiso a la insistencia de la docente.

D3: *Vamos a poner la canción de los ositos para que se acuerden que tienen que guardar...escuchen, escuchen la canción de los ositos.*

Es entonces que D3 pone el disco compacto (CD). La canción no se escucha por el ruido que hacen los niños. La docente trata de llamar al orden, pero el ruido lo impide. En ese momento, D3 empieza a cantar, ningún niño la sigue, todos juegan. Mientras se escucha la canción ella se dirige a los niños.

D3: *¡Escuchen ¡ ¡Escuchen! Lo que dice la canción de los ositos para que sean ordenados*

D3 insiste poniendo el CD pero los niños continúan haciendo ruido. No se escucha nada. Ante esa situación la docente se da por vencida y apaga el CD.

Como se mencionó anteriormente, la sesión se inició con una agresión. Es comprensible la respuesta de los niños quienes muestran su resistencia a través de la desobediencia traducida en el ruido que hacen y la forma en que ignoran a la docente.

En esta primera parte de la sesión es posible constatar cómo la canción se emplea como un mecanismo de control simbólico del poder, esto se traduce en reiteración de D3 quien "amenaza" con poner la canción de los ositos. Los sentidos se van formando de modo complementario e interactivo: ella insiste en poner la canción de los ositos, mientras los niños se resisten a escucharla. Pero ¿Qué dice la canción "Tres ositos melosos"? ¿Por qué es tan importante para la docente que los niños la escuchen? ¿Por qué los niños muestran tanta resistencia a la misma?

Para comprender a continuación se transcribe el texto:

*Tres ositos melosos perdieron sus baberos
y lloran por aquí, y lloran por allá
no quieren comer más.
Vino mamá osa, rebusca en los cajones
y lloran por aquí, y lloran por allá
no quieren comer más.*

*Vino papá oso, les jaló de las orejas
y lloran por aquí, y lloran por allá
no quieren comer más.*

*Los tres ositos melosos encontraron sus baberos
entre medias y zapatos revueltos y melosos
aprendieron la lección, ahora ordenados son.*

Como se aprecia el uso de la canción "Tres ositos melosos" no es casual, más bien es posible establecer una relación de causalidad en tanto la canción representa la advertencia, así como también considera el comportamiento esperado y de no respetarlo, el castigo implícito, por lo menos a nivel simbólico. El juego de poder entre los mecanismos de control y los de resistencia son evidentes. La docente es quien pregunta, los niños responden de acuerdo a lo que ella espera, inclusive aceptan y hasta solicitan que se coloque la canción, no obstante, pese la insistencia de D3, los niños hacen caso omiso. Ante esta situación, D3 apaga el CD y empieza a buscar otros recursos para imponer el orden en el aula. El testimonio evidencia el carácter relacional en torno a la canción, y la agencia de la docente.

Pero la interacción en torno a dicha canción aún no concluye. Antes de finalizar la sesión D3 vuelve a colocar la canción "Tres ositos melosos", antes de hacerlo señala:

D3: *¡Párense al lado de la silla! Ya... vamos a cantar la canción del osito ¿ya?... ¡vamos a ver si han dejado ordenado!... a ver... como quiero yo... ¿o están como los ositos que perdieron todo?... a ver... D3 coloca el CD con la canción "Tres ositos melosos", canta y anima a los niños a cantar con ella.*

En este corto diálogo se muestra la reiteración de una imposición. D3 se resiste a no dejar en claro que dicha canción tiene que ser escuchada. Ella centra la atención en su persona, empieza a cantar y los niños la siguen.

La frase inicial no constituye una pregunta sino una aseveración *¡vamos a poner la canción de los ositos!* Se trata de una declaración, precedida de otra afirmación *¡vamos a ver si han dejado ordenado!* la que supone la constatación de la tarea que deben realizar los niños, y verificar si todo queda ordenado. Luego se encadena con una tercera idea *¡como quiero yo...!*. La cadena de sentidos enlaza el canto, con la constatación de orden, en función de lo que la autoridad demanda. De este modo, no queda la menor duda del mensaje: hay que hacer lo que pido, como yo lo pido. Por último, la pregunta final *¿o están como los ositos que perdieron todo?* evidencia de modo directo la intención de la docente: lograr que los niños se identifiquen con los ositos. La canción describe una secuencia de hechos desafortunados: los ositos perdieron sus baberos, se asustaron, lloraron, vino su mamá rebuscó los cajones, luego vino el papá y les jaló de las orejas, y al final una moraleja: aprende a ser ordenado para que no te pase lo mismo que a los ositos, es decir, para que tu mamá no tenga que rebuscar en tus cajones, y tu papá te jale de las orejas.

Concluido el objetivo se reinicia el diálogo:

D3: *A ver...¿Qué perdieron los ositos?*. Los niños responden *¡SUS BABEROS!*

D3: *¿Perdieron qué?* Los niños reiteran: *¡sus baberos!*

D3: *¿Por qué no cuidan?* Un niño responde: *...porque no ordenan*

D3: *Porque no ordenan ¿no?... y ¿Qué dijo mamá osa? ...* Otro niño señala: *interviene...*

D3: *le jaló de las orejas...* (afirmando) *¿Y los ositos encontraron sus baberos?...*

Como puede inferirse, por un lado, se naturaliza el castigo físico como propio del contexto familiar. Las preguntas interpelan directamente a los niños. D3 no escatima esfuerzos en confirmar que el mensaje de la canción ha sido comprendido. Este hecho es sumamente delicado. En la realidad social peruana la violencia doméstica y la agresión a los niños constituye una lacra social difícil de desterrar. La naturalización del castigo físico por una figura de autoridad como es el caso de D3, lleva a perpetuar esta conducta que atenta contra los derechos del niño y que, en casos extremos, puede concluir en la muerte.

Luego de unos diálogos adicionales la actividad concluye con la canción "Todos sentaditos para irse" creada por la docente

*Todos sentaditos, Todos sentaditos,
todos sentaditos, Pa' que se puedan ir
Si no están dormidos, si no están dormidos,
si no están dormidos, no se van a ir*

*Todos sentaditos, Todos sentaditos,
todos sentaditos, Pa que se puedan ir
Si no están dormidos, si no están dormidos,
Si no están dormidos, no se van a ir*

Al imbricarse los diálogos, con las canciones "Tres ositos melosos" y "Todos sentaditos para irse" se revela la causalidad entre el comportamiento y la advertencia no solo de castigo físico, sino también de reclusión, fijando la figura de autoridad y el juego de poder. De este modo los sentidos discurren en una misma tendencia fortaleciéndose las cadenas semánticas.

El maltrato infantil en el ámbito familiar es una realidad cultural y una práctica social que aún está muy enquistada en el Perú. Se estima que a nivel nacional más de un tercio de la población practica el castigo físico como medio disciplinario. La violencia entre niños, como la violencia entre adultos y niños, configuran una situación de "violencia sistémica" en el ámbito escolar lo que coincide con los hallazgos realizados por Fernández (2005) que constatan la naturalización del castigo físico en las canciones infantiles.

De otro lado, también es posible analizar la concepción subestimada del niño a través del uso reiterado de preguntas convergentes a manera de interrogatorio con el propósito de corroborar la comprensión gradual y potenciar la efectividad ideológica de los discursos a nivel individual, tanto como colectivo. De este modo, como sostiene Foucault (1983), se revela la forma en que los discursos se yuxtaponen, y alinean con el saber y el poder.

También se aprecia la coherencia discursiva entre el discurso hablado, y los dis-

cursos cantados los cuales están notoriamente orientados. Así, los discursos docentes se articulan con las canciones. La interdiscursividad, es decir coherencia entre los discursos institucionales, afirma los roles de quién manda y quién obedece y qué es lo que unos y otros deben hacer.

Este primer análisis evidencia que las identidades de docentes y alumnos son relacionales e interactivas. De un lado, se fortalece la docente con una identidad dominante y hasta amenazante, y de otro los niños con una identidad sumisa y dependiente. En este juego, las canciones intervienen afirmando dichas identidades y sentidos, así como las relaciones de poder.

De esta manera la formación identitaria se va gestando en un contexto de lucha simbólica entre los intereses de los niños y los de las docentes, y aun cuando ellas ostentan un poder, los niños poseen mecanismos de resistencia que los llevan a trasgresiones de diversa índole que en el caso concreto no se ven, pero que se abordarán más adelante.

Estudios previos realizados en el Perú reconocen la influencia del docente en el desarrollo identitario de los alumnos a su cargo: "cada una de las interacciones con sus alumnos, trasmite y refuerza valores que pueden fortalecer o no la identidad de los niños y niñas" (VÁSQUEZ DE VELASCO, 2012, p. 102). En este sentido ¿Es pertinente que los alumnos de educación inicial desarrollen identidades sumisas? ¿Es conveniente que los niños de educación inicial desarrollen identidades proclives a la amenaza y el castigo físico? Cabe entonces la pregunta ¿Es esta la educación que requieren los niños y el país?

Lo que ocurre en el aula de cuatro años

A continuación, se describe un ejemplo tomado del aula de cuatro años donde interaccionan la docente (D4) y los niños.

Luego de haber participado de la ceremonia de izamiento de bandera. Los niños ingresan al aula, rezan el Padre Nuestro y el Ave María y cantan las canciones "El amor de Dios", y "Palomita blanca, palomita azul"⁷. Cuyos textos se describe a continuación:

*El amor de Dios es maravilloso
 El amor de Dios es maravilloso
 Grande es el amor de Dios
 Tan alto que no puede ser
 más alto que Él
 Tan bajo que no puede ser
 Más bajo que Él
 Tan ancho que no puede ser
 Más ancho que Él
 ¡Grande es el amor de Dios*

*Palomita blanca, palomita azul,
 Llévame en tus alas a ver a Jesús
 Si mi niño bueno yo te llevaré
 Porque en tu clase
 ¡Te has portado ¡Bien!*

7 Ambas canciones forman parte de cancioneros cristianos tradicionales cuyo uso es muy extendido en toda latinoamérica.

Luego se inicia el siguiente diálogo:

D4: *a ver... ya veremos... le hemos rezado a Diocito... le hemos cantado... ahora... una cancioncita de relajó ¿qué canción?*. Sin mediar respuesta la docente empezó a cantar la canción "El pericotito"⁸. Al concluir ella se dirige al grupo de niños

D4: *¡MUY BIEN CHICOS!* BUENOS DÍAS! Los niños responden *¡BUENOS DÍAS!!!*

En ese momento uno de los niños le pide la canción "El granito de mostaza"⁹. El niño grita insistentemente pidiendo la canción, la docente lo ignora.

D4: *¿Cómo han amanecido?* Los niños responden entusiastamente *¡BIEEEEN!* En el fondo se escucha la voz de otro niño que dice *¡MAL!*

D4: *(voltea y lo mira con cara de sorprendida) ¿POR QUÉ?* El niño responde: *Porque no he dormido...*

D4: *(dirigiéndose al grupo de niños) ... A ver... está hablando José Manuel... a ver dime ¿Por qué no has podido dormir?...* Jose Manuel responde: *...yo no he podido dormir porque mi hermano me está molestando...*

D4: *¿Le has dicho a tu papá y a tu mamá que te ha estado molestando?* Jose Manuel hace un gesto afirmativo con la cabeza

D4: *A ver... YO les he dicho que para uno dormir bien... es que seguro no le han rezado a Diocito en la noche... ¿ahhh? ¡No le han rezado!* (con voz firme y segura)

De modo similar al caso anterior se aprecia una secuencia de diálogos que desarrollan sentidos y significados al vincular las canciones, con las acciones, actitudes, roles y creencias sociales.

En primer lugar, la docente ostenta el poder de considerar o ignorar a los niños. Al inicio de la interacción ella consulta qué canción quieren cantar los niños, no obstante, ella decide cantar la canción "Un pericotito". Luego un niño le pide cantar la canción "El granito de mostaza", y aunque el niño se lo pida casi gritando ella lo ignora. De este modo el mensaje es claro: quien toma las decisiones de lo que se canta es la docente.

Es posible que la pregunta sea parte de un formalismo, lo concreto es que la docente no escucha el pedido del niño, porque no fue formulado como ella lo esperaba. De este modo, se afirma la identidad de la docente como la persona que no escucha a los niños si ellos no respetan el estilo comunicativo y condiciones señalados previamente por ella. Esta conducta responde a un patrón institucional. Las diversas docentes ignoran a los niños que gritan o hablan fuerte. De este modo ellas regulan, o tratan de regular, el volumen de la voz de los niños cuando se dirigen a ellas. No obstante, esta actitud contradice el pedido, reiterado a nivel institucional, de cantar fuerte porque "ellas no escuchan".

Asimismo, se observa que la docente establece relaciones de causalidad entre el mundo familiar, y las acciones que los niños realizan en la institución educativa. Las justificaciones instrumentales y su vinculación con los sistemas de creencias se relacionan constantemente creando sentidos. Nótese que las dos canciones entonadas al inicio de la interacción "El amor de Dios" y "Palomita blanca, palomita azul" afirman la importan-

8 Canción tradicional que forma parte del repertorio infantil latinoamericano.

9 Canción cristiana tradicional.

cia de la religión y la religiosidad. De modo más específico, la canción “Palomita blanca, palomita azul” (32) que se entonó justo antes de esta interacción simboliza la recompensa frente al cumplimiento de un mandato divino reflejada en la frase “*si, mi niño lindo yo te llevaré/ porque en tu clase te has portado bien*”. Así, tal como lo describió Fernández (2005), las canciones religiosas van creando mapas mentales sobre el ordenamiento social. Además de ello, la oración en esta interacción, representa un mecanismo de control simbólico que tiene su correlato con los premios y castigos de la vida cotidiana. La docente aparece, como la mediadora al ser quien enseña cómo agradar de Dios y pone de manifiesto el orden del discurso (FOUCAULT, 1983). La religión como una verdad indiscutible vinculada a un principio de control. De esta forma, se pone en evidencia las restricciones, se la vincula a rituales religiosos, mostrando la forma cómo se materializa el discurso.

De esta manera las canciones religiosas instruyen en la religión católica como un campo de regulaciones, más que como un sistema de creencias. Las acciones de la vida cotidiana guardan relación con las prácticas religiosas. Como refiere el testimonio, el mundo emocional de los niños es silenciado y minusvalorado, y la falta de escucha de los adultos es tomada como una acción natural, tanto al interior de la institución como a nivel familiar. Cada pregunta conduce a una respuesta grupal esperada, si la respuesta sale del esquema esta no es tomada en cuenta. Los conflictos surgen ante lo inesperado. El Niño¹ expresó su malestar y fue desatendido, quedando esta desazón en un segundo plano. Lo delicado es que se deja al niño no sólo en situación de desamparo, sino de vulnerabilidad, o por lo menos, de incertidumbre.

Cabe preguntarse si con esta realidad será posible establecer un vínculo con la docente y en razón de ello ¿Qué resonancia pueden tener estas acciones en el establecimiento de la autoestima, el reconocimiento de la alteridad y en última instancia la formación identitaria? ¿Qué imagen de docente es la que estos niños construyen? ¿Qué imagen de alumno es la que la docente concibe?

Y en uno de los salones de cinco años...

En este caso se analiza una de las aulas de cinco años, representada por la docente (D5A).

Como se ha venido sosteniendo, la relación entre diálogos y canciones es una constante en los modos de comunicación al interior de la institución educativa estudiada. Esto puede apreciarse en el siguiente registro:

Los niños se alborotan, frente a ello la docente empieza a cantar

La lechuza, la lechuza¹⁰

Hace sh, hace sh

Todos calladitos,

todos calladitos

Hace sh, hace sh

¹⁰ “La lechuza” constituye una variación textual de la canción “Frère Jacques”, una de las melodías infantiles más populares.

D5A: "... como ayer hemos hablado acerca de los animales... ¡Estéfano!... hoy día también vamos a continuar... vamos a conocer algo más de los animales... si conocemos lo vamos a recordar... lo vamos a recordar... ¿ya?... ¡muy bien!... a ver... yo voy a cantar una cancioncita... y ustedes van a ... ¡A VER!... yo quiero que ustedes estén atentos... que echen un candadito a su boquita... ¿YA?... un candadito ¡ahí!... (señalando la boca) ¡Muy bien!... yo voy a cantar una canción ¿ya?... (empieza a cantar). Los niños no cantan, pero guardan silencio mientras ella entona la siguiente canción

*Creciendo, creciendo, con mucho vigor
 Yo me alimento, me alimento así
 La vaca muy linda, la leche me da a mí
 La gallina los huevos que me gustan más
 La abeja muy linda la miel me da a mí
 Para mi pancito y comer así
 La oveja de sierra la lana me da a mí
 Para mi chompita y abrigarme así
 El pez muy grandote el atún me da a mí
 Para mi comida y comer así Hmm! Hmmm! Hmmm¹¹!*

D5A: "¡A VER!... A ver... ¿qué he cantado?... a ver Daniel... ¿Qué he cantado chicos?..."

Daniel responde: *la comida peruana...*

D5A: *¿He cantado acerca de la comida peruana? Los niños responden: DE LOS ANIMALES!!!*

D5A: *¡Ah...ya! tú estás en Mistura...de Gastón Acurio¹²...*

N2: *...es que (la canción) dice... ATÚN!...*

D5A: *¡Ah...ya! ...¿Qué más hablamos Melody?(dirigiéndose a Melody) Los niños responden: ...de los animales de la granja...*

D5A: (palmada)... *a ver ... Melody levantó la mano, yo no les voy a escuchar... no les voy a dar ningún premio... no les voy a dar nada... todititos hablan por aquí... aaaaaaaa* (haciendo gestos y remedando a los niños). Daniel interviene: *yo quiero dormir...*

La exigencia de mantener la boca cerrada a través de diversos mecanismos a fin de prestar atención a lo que dice la maestra es un patrón reiterado a nivel institucional.

Como puede apreciarse hay una prevalencia de la voz docente la cual representa la voz de la autoridad. Como en los casos anteriores, las canciones guardan coherencia con las situaciones. En el presente caso, como respuesta a un contexto de desorden, la docente canta la canción "La lechuza" procurando influir en la conducta de los niños. De esta manera se reafirman los sentidos: los niños tienen que ser como la lechuza y quedarse callados o guardar silencio. De esta manera se perfila el silencio como un rasgo del alumno.

Al iniciar el diálogo D5A dice: *"yo quiero que ustedes estén atentos... que echen un*

11 Canción compuesta por la docente.

12 Mistura es el Festival Gastronómico Anual más importante del país. Gastón Acurio el Chef Peruano más reconocido.

candadito a su boquita... ¿YA?... un candadito... ¡ahí!... (Señalando la boca) ¡Muy bien!...", mediante esta frase la docente exterioriza su voluntad y aun cuando emplea diminutivos, no deja de ser una orden expresada y afirmada en dos lenguajes: el verbal y el gestual. De este modo, se reafirma el mensaje a partir de una secuencia que comparte una lógica: *"todos calladitos como la lechuza"* que reafirma el mensaje *"echar candadito a su boquita"*, los cuales van acompañados de gestos.

Además, se constata la expresión del poder de la docente. Mientras el diálogo continúa, ella se dirige a Daniel, un niño especialmente cuestionador que se caracteriza por el enfrentamiento frontal y contestatario. La respuesta de Daniel manifiesta en *"Yo quiero dormir"*, es trasgresora y evidencia su falta de interés en lo que la docente propone. Ante ello la docente emplea la burla como único recurso posible inicialmente frente a Daniel: *"¡Ah...ya! tú estás en Mistura...de Gastón Acurio..."*; para luego hacerlo extensivo al grupo de niños. *"aaaaaa (haciendo gestos y remedando a los niños)"*. Con ello corrobora la falta de recursos para motivar al grupo y su incapacidad como figura de autoridad.

Poder y sumisión se muestran como una díada en los procesos de formación identitaria. De un lado la docente afirma su poder a través de distintos signos: palmadas, advertencias y burla. De otro lado se manifiesta la iniciativa, rebeldía y resistencia infantil a través de la expresión de Daniel que refiere su deseo de dormir, lo que representa negarse a realizar lo que la docente solicita. Ante ello, la docente se doblega, porque paradójicamente este es el niño más atento y en tanto ello, un niño líder del que todo el grupo está pendiente y al que muchos siguen.

Advertencias, chantaje emocional, premios y castigos median las interacciones comunicativas *"Yo no les voy a escuchar... no les voy a dar ningún premio... no les voy a dar nada"*. De modo semejante a los hallazgos de Mendivil (2010), la docente afirma su identidad como la proveedora por excelencia en todos los órdenes: es quien escucha, quien premia, fundando una amenaza de desamparo si los niños no cumplen con lo que ella solicita. Una vez más la relación entre saber y poder se hace evidente.

Una mirada a la última aula de cinco años

Esta es la última de las interacciones y corresponde a la segunda aula de cinco años. Recoge los testimonios de la docente (D5B)

La interacción se da inicio una vez que los niños regresaron del recreo y cantaron la canción *"Si tú tienes muchas ganas"*¹³ la que ha constituido una válvula de escape para el grupo. La canción a la letra dice

*Si tú tienes, si tú tienes, muchas ganas de (sentarte)¹⁴
No te quedes, no te quedes, con las ganas de (sentarte)
Si tú tienes, si tú tienes, muchas ganas de (aplaudir)
No te quedes, no te quedes, con las ganas de (aplaudir)*

13 Esta canción es la versión en castellano de una canción infantil estadounidense llamada "If you are happy and you know it".

14 Van cambiando acciones reír, gritar, entre otras.

*Si tú tienes, si tú tienes, muchas ganas de (golpear la mesa)
No te quedes, no te quedes, con las ganas de (golpear la mesa)*

Al finalizar la docente toma la palabra:

D5B: *“¡Aplauso para ustedes!... ¡Aplauso para ustedes!... (mientras aplaude). Los niños alegremente responden ¡SIIIIIII!!!*

D5B: *“Ahora... ¡SILENCIO!”* En ese momento D5B empieza a cantar “Llamemos al silencio”¹⁵

*Llamemos al silencio,
Todos calladitos
que vamos a escuchar*

D5B: *¿Cada uno de ustedes sabe lo que es el silencio?*

D5B: (susurrando) *a ver... “la boquita bien... ¡CERRADA!... es momento de cerrar la boquita porque vamos a... DIALO-GAR!!!... vamos a CONVER-SAR... y también nos vamos a EX PRE... ¿qué vamos a hacer? Un niño responde: ¡vamos a expresar!*

En esta interacción es posible percibir la sucesiva contradicción de sentidos. El diálogo se inicia con una manifestación de felicitación, no obstante, asociado a este reconocimiento va la regulación que exige silencio al grupo con ello la docente rompe con una cadena de sentidos. En primer lugar, fruto de la canción “Si tú tienes muchas ganas” se había creado una atmósfera de libertad dado que la canción motivó la realización de diversas acciones como: llorar, dormir, zapatear, bailar, cantar, todas ellas motivadas por la docente. Todas estas acciones aparentemente resultaron divertidas tanto para los niños, como para la docente. Mientras los niños cantaban la docente se reía con ellos y los animaba a seguir la canción. Esta atmósfera compartida era coherente con las breves expresiones de aprobación y los aplausos, pero inmediatamente la docente interrumpe este clima e impone el silencio.

En realidad, lo que expresa esta situación, es que la docente sabe que tiene el poder de decidir los momentos de inicio y término de diversión del grupo. En este contexto, la canción no puede ser asumida como una expresión de los niños, sino como la expresión de la voluntad de la docente de conducir el comportamiento grupal esperado, lo que se reafirma con la pregunta *“¿Cada uno de ustedes sabe lo que es el silencio?”*, frente a la cual ningún niño responde. Esta acción no es casual. Los niños perciben la intimidación y lo expresan respondiendo con la conducta esperada por la docente: guardando silencio. Luego viene una aclaración para reforzar sentidos y no quede la menor duda *“A ver... la boquita bien... ¡CERRADA!... es momento de cerrar la boquita”*. Inclusive el hecho de decir la frase como un susurro atenúa el efecto de tensión creado, pero no lo elimina.

El contrasentido más claro se da en las frases siguientes al apelar a la boca cerrada como condición para el diálogo, la expresión y conversación. Inclusive el hecho no sólo de recalcar cada palabra, sino el de dividirla acentuando el énfasis, resulta intimidatorio. En este mismo sentido, la pregunta dirigida a una niña que no estaba prestando atención, crea una situación de zozobra.

Queda claro lo que realmente es significativo para la profesora: es más importan-

15 Canción cantada en diversas instituciones de educación inicial.

te verificar si los niños entendieron su solicitud, antes que escuchar lo que realmente piensan. De esta manera, el pensamiento infantil es desvalorizado, un niño piensa en la medida que reproduce, repite y comprende el pensamiento de la docente. Así, se pone en evidencia lo sostenido por Foucault (1983), en el sentido de que la docente establece una clara relación entre saber y poder. Los niños aprenden que no se puede hablar de todo en la clase. La docente controla los discursos en el ámbito educativo. Como resultado, los niños aprenden a callar y a responder únicamente lo esperado por la figura que representa el poder. De este modo, los niños quedan excluidos al no satisfacer los requerimientos de la docente. Más aun, los niños construyen progresivamente identidades dependientes de la voluntad de otro, aprenden quién toma las decisiones, quién las sigue, quién o quiénes están calificados o descalificados para hablar.

Reflexiones Finales

Como se ha analizado, en el contexto institucional, las canciones son empleadas como herramientas de control simbólico, por tanto, este uso no es accesorio sino central en las relaciones entre docentes y niños, así como en la forma en que ambos construyen sus identidades al interior de la institución. La obediencia ciega es reiterada. Todo abona en la formación de sentidos y la construcción social de las identidades.

El inicio y término de cada una de las situaciones referidas resulta significativo. Son las docentes las que dan inicio a cada una de las interacciones, y son ellas quienes tienen la última palabra. Del mismo modo, a nivel institucional se encuentra coherencia interdiscursiva. Los discursos van entretejiendo sentidos compartidos que circulan al interior de la institución, sean estos hablados o cantados. Debido a ello, es posible sostener que a nivel institucional se crea una suerte de "sentido común" compartido.

Otros aspectos señalados por Coll & Falsafi (2010) hacen referencia al desarrollo de la identidad del alumno a través de actos no-discursivos tales como gestos, posturas físicas, entre otros. Al respecto, se observó que el ejercicio del poder también se instala en el cuerpo. De esta manera "el cuerpo queda prendido en el interior de poderes muy ceñidos, que le imponen coacciones, interdicciones u obligaciones" (FOUCAULT, 1990, p. 83).

Durante el desarrollo de las sesiones, los niños deben permanecer sentados, en algunos casos se les pide que permanezcan con los brazos cruzados, la boca cerrada, entre otros. Todas estas canciones, como se refirió antes, se apoyan en canciones. De esta manera la identidad del niño como alumno pasa por un proceso de disciplinamiento corporal apoyado en canciones. El mismo hecho de ir todos juntos a los servicios higiénicos, comparte este propósito. Una vez más la efectividad ideológica de los discursos institucionales se potencia con ayuda de canciones.

De otro lado recogiendo el planteamiento de Coll & Falsafi (2010); y Falsafi, Coll y Vadés (2010); y Andrew (2010); la identidad del estudiante se imbrica con la condición de aprendizaje manteniendo una relación de interdependencia. En las diversas observaciones se ha puesto de manifiesto el requerimiento de constante aprobación por parte de las docentes. Los niños permanentemente preguntan "¿Está bien?", "¿Así está bien?", "¿Con este color?" constituyéndose de esta manera en un patrón de aprendizaje. La do-

cente es fuente de enseñanza y el niño recurre a ella en constante búsqueda de aprobación. Se consolida de este modo la díada saber y poder antes analizada en diversas canciones.

Si bien la identidad de alumno es una identidad situada, esta identidad se proyecta al medio social afectando el sistema de creencias, por tanto los calificativos son centrales no sólo para definir una identidad, sino también para proyectarla al espectro social más amplio.

El rasgo identitario que mayormente destaca es que el niño/alumno es uno en presencia de la docente (sumiso, dependiente...) y otro en ausencia de la misma (trasgresor, con iniciativa...) y esto no es casual. La concentración de saber y poder que reside en la docente reprime muchas de sus manifestaciones, por ello, los niños se expresan en libertad en ausencia de la docente.

Las interacciones al interior de la institución alumno-docente, alumno-alumno, alumno- personal auxiliar están mediadas por canciones, las que son empleadas de manera intencional por unos y otros, corroborando de esta manera el sentido compartido que tienen entre los diversos agentes educativos.

A diferencia de las docentes y el personal auxiliar, los niños asumen las canciones populares como propias. Ellos no hacen este deslinde entre "lo infantil" y "lo adulto". Por el contrario, la canción popular, y el baile que la acompaña, representan una válvula de escape al control adulto y en tal sentido, una oportunidad de liberación.

De este modo, se revela la canción como un referente institucional importante en la construcción social de la identidad del alumno.

Como corolario ha quedado demostrado las acciones de docentes y niños dan cuenta de cultura institucional que puede tener repercusiones tanto a nivel del desarrollo individual de los niños, como del desarrollo colectivo del grupo, así como también, en la constitución de las identidades profesionales en tanto estas establecen lo que es o no legítimo (SILVA, 2011, p. 214).

Como se ha constatado, en la institución educativa estudiada, la participación infantil es instrumental a los propósitos de las docentes. Los niños aprenden conductas dependientes de la voluntad docente. Aprenden a no tener iniciativa, a mantenerse en silencio, a agradar a las docentes, a depender en todos los sentidos; pero sobre todo aprenden que el sistema escolar es jerárquico, y tiene roles claros de quién ordena y quién obedece.

Estas son las identidades que de manera sostenida van desarrollando los estudiantes. Pero este aprendizaje no es exclusivo de los niños. Las docentes afirman su identidad mediante el ejercicio de permanente control sobre el grupo de niños, ellas aprenden a ingeniarse recursos para que les presten atención, y aprenden a pensar cada detalle de la acción educativa. Como resultado aprenden a centrar todo en ellas con el consiguiente abatimiento. De este modo, docentes y niños son producto de aprendizajes identitarios complementarios y muchas veces insatisfactorios para unos y otros. Por tanto, las identidades se gestan en un contexto conflictivo caracterizado por las relaciones de poder, las interacciones entre poder y saber, y la insatisfacción recíproca en los que la canción cobra centralidad.

De esta manera se evidencia como los testimonios revelan una percepción subes-

timada de los niños, y de sus posibilidades de aprendizaje, así como un trato caracterizado por la descortesía y el trato anónimo, grupal y masivo, salvo cuando se requiera llamar la atención. Esto se refleja en la arbitraria toma de decisiones de las docentes, la repetición permanente de consignas, la frecuencia con que las docentes afirman sentidos haciendo que los niños completen palabras que ellas inician, respondan preguntas con respuestas que los niños ya conocen, entre otros aspectos. En todo ello subyace una concepción minusvalorada que asume al niño como un receptor de sentidos y no como productor de ellos.

En algunos casos se observa falta de respeto a las necesidades de los niños, e inclusive agresiones. A los niños no se les advierte el inicio o conclusión de una actividad. Simplemente cuando las docentes lo consideran necesario, interrumpen la actividad que los niños están realizando e irrumpen con una canción. Como se señaló anteriormente, esto constituye un tipo de agresión permanente en el que la canción juega un rol importante. Una educación que se precie de atender las necesidades de los niños debe orientar a los niños de modo que modo que estos puedan concluir las actividades que vienen desarrollando, evitando así que ellos se sientan violentados al verse forzados a terminar.

No es menos cierto que la iniciativa de algunos niños los lleva a asumir una posición de resistencia y, dentro de lo que les permiten sus recursos, aprenden a trasgredir el poder. En todo caso, aprenden que las relaciones con el poder son difíciles, y al no tener más recursos, se enfrentan o subyugan ante ellas. Esto, poco contribuye a la afirmación de una sana convivencia y un clima de paz social, no solo en el micro nivel, sino inclusive puede alcanzar repercusiones en el macro nivel.

En este contexto, los procesos de construcción identitaria se gestan en un clima conflictivo de lucha y resistencia, y con ello como sostiene Paniagua (2012), se puede perjudicar el nivel de seguridad básica. Esto es particularmente importante pues como se sabe, el nivel inicial, es el primer nivel del sistema educativo donde como sostiene Didonet (2012), el niño empieza a construir su ser niño, tanto como su ser de alumno.

Como el estudio ha demostrado, la canción tiene una función medular y a la vez instrumental. A través de las interacciones promovidas por las canciones en educación inicial, los niños van configurando qué y cómo es la dinámica del sistema educativo peruano en tanto este constituye el primer contacto.

Sería pretencioso asumir que los resultados puedan interpretarse al margen de los otros contextos con los que interactúa el niño. En realidad, los textos de las canciones entran en interacción con otros elementos intra y extracurriculares, dentro y fuera de la institución educativa y por supuesto del hogar. Las identidades de los diversos actores educativos se potencian y consolidan sentidos al entrar en relación con los otros elementos. Por lo tanto, no es posible afirmar que la canción en sí misma resulte determinante. Es la fuerza de la interacción con los discursos, y el contexto social más amplio, los que contribuyen a la formación de sentidos y significados. Lo que queda claro, es que de un lado las canciones en el contexto observado fueron utilizadas como mecanismo de control, y en tanto tal, perdieron su valor como expresiones culturales y estéticas. Por lo tanto, si la canción en educación inicial es el recurso pedagógico más usado por las, merece mayor estudio y atención.

Referencias

- ANDREW, P. La identidad y el aprendizaje: una perspectiva social. *Multidisciplin@*, Revista electrónica de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, n. 6 mayo-agosto 2010. Disponible en: <<http://www.acatlan.unam.mx/multidisciplina/91/>>. Acceso en: 23 sept. 2017.
- BARTOLOMÉ, L. La pedagogía crítica y la educación de profesores y profesoras: radicalización del profesorado futuro. In: MC LAREN; KINCHELOE. *Pedagogía Crítica ¿De qué hablamos? ¿Dónde estamos?* Barcelona: Graó, 2008. p. 357-390.
- CALSAMIGLIA, H.; TUSÓN, A. *Las cosas del decir-* Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel S.A., 2008.
- COLL, C. & FALSAFI, L. Identidad y Educación. *Revista de Educación*, Madrid, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Ministerio de Educación, n. 353, p.17-27 sept./dic. 2010
- DIDONET, V. Educación infantil en Perú y América: un desafío ante múltiples infancias. *Educación*, Lima, v. XXI, n. 40, p. 27-39, 2012.
- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1993.
- FALSAFI, L. et al. Buenos estudiantes y aprendices competentes: la identidad de aprendiz como herramienta para la política y práctica. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN - METAS 2021, sept. 2010, Buenos Aires. *Anais...* Buenos Aires, 2010. Disponible en: <http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/METAS2021/RLE2221_Falsafi.pdf>. Acceso en: 30 sept. 2017
- FERNÁNDEZ, A. *Canción infantil: discurso y mensajes*. Barcelona: Anthropos Editorial, 2005.
- FERNANDEZ PONCELA, Anna M. Género y canción infantil. *Política y cultura*, México, n. 26, p. 35-68, enero 2006. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422006000200003&lng=es&nrm=iso>. Acceso en: 06 oct. 2017.
- FOUCAULT, M. *El discurso del poder*. México D.F.: Folios Ediciones, 1983.
- _____. *Vigilar y castigar – nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI, 1990.
- FREIRE, P. *Pedagogía del Oprimido*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1971.

GIROUX, H. Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*. México, D.F., n. 44, p. 36-65, jul./dic. 1985.

_____. Introducción: Democracia, Educación y Política en la Pedagogía Crítica. In: MC LAREN; KINCHELOE. *Pedagogía Crítica ¿De qué hablamos? ¿Dónde estamos?* Barcelona: Graó, 2008. p. 17-22.

GROSSI, M. A. *Literatura e informação estética: a oralidade pelas vias da poesia e da canção e seus usos na educação*. (Tesis doctoral) – Faculdade de Educacao, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponible en: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18022010-105123/>>. Acceso en: 3 oct. 2017.

HALL, S. *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: SAGE Publications, 2003.

KERTZ-WELZEL, A. Paradise Lost? A critical examination of idealistic philosophies of teaching through the lens of Theodor W. Adorno. *Visions of Research in Music Education*, n. 19, 2011. Disponible en: <<http://wwwusr.rider.edu/vrme~/>>. Acceso en: 2 oct. 2017.

KINCHELOE, J. *Critical Pedagogy*. New York: Peter Lang Publishing Inc., 2008.

KRAMER, S. Por una educación infantil de calidad. *Nuevamérica*, Rio de Janeiro, n. 138, p. 4-22, abr.-jun. 2013.

MC LAREN, P. *Pedagogía, identidad y poder*. Rosario: Homo Sapiens, 1998.

MC LAREN, P. & KINCHELOE, J. *Pedagogía Crítica ¿De qué hablamos? ¿Dónde estamos?* Barcelona: Graó, 2008.

MENDÍVIL, L. *Lo que los niños cantan, comunican y aprenden*. 2007. Tesis (Maestría en Comunicaciones) – Escuela de Graduados, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, 2007.

_____. Sentidos y Contrasentidos de las canciones. Una aproximación a la cultura infantil enseñada y aprendida desde ellas. In: II SEMINARIO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 2010, Trujillo. *Anais... 2-4 setiembre 2010*. Disponible en: <<http://siep.org.pe/archivos/up/121.doc>>. Acceso en: 24 sept. 2017.

_____. Interpretando canciones: discursos y construcción social de identidades en una escuela infantil en Lima. In: GARCÍA, I. *El estudio del discurso en comunidades educativas: aproximaciones etnográficas*. 2014. p. 171-180. Disponible en: <http://www.formule.com.es/wp-content/uploads/2014/05/El-estudio-del-discurso_G%C2%AAPa-rejo-ed._2014.pdf>. Acceso en: 12 sept. 2017.

PANIAGUA, G. El aporte de buenas interacciones en educación infantil. In: PERALTA, M. & HERNÁNDEZ, L. *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores de cooperación AECID; BBVA, 2012. p. 21-37.

PERALTA, V.; HERNÁNDEZ, L. *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana*. Madrid: OEI; UNICEF; Ministerio de Asuntos Exteriores de Cooperación AECID; BBVA, 2012.

REGELSKI, T. Critical theory as a foundation for critical thinking in music education. *Vision of research in music education*, v. 6, n. 1, enero 2005. Disponible en: <<http://www-usr.rider.edu/~vrme/v6n1/visions/Regelski%20Critical%20Theory%20as%20a%20Foundation.pdf>>. Acceso en: 05 oct. 2017

SCHMIDT, P. Music education as transformative practice: Creating new frameworks for learning music through a Freirian perspective. *Visions of Research in Music Education*, v. 6, n. 1, enero 2005. Disponible en: <<http://www-usr.rider.edu/~vrme/v6n1/visions/Schmidt%20Music%20Education%20as%20Transformative%20Practice.pdf>>. Acceso en: 27 sept. 2017.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e. A construção da identidade de diretores: discurso oficial e prática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 211-230, dic. 2011. Disponible en: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000300011&lng=en&nrm=iso>. Acceso en: 06 oct. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000300011>.

STEINBERG, S. ¿De qué hablamos? ¿Dónde estamos? In: MC LAREN; KINCHLOE. *Pedagogía Crítica ¿De qué hablamos? ¿Dónde estamos?* Barcelona: Graó, 2008. p. 13-15.

VÁSQUEZ DE VELASCO, C. *Docentes en protección de niñas y niños*. Lima: SUMBI-Save the children, 2012.

Vendo, sentindo e tocando: processos de musicalização de crianças surdas

Seeing, feeling, touching: Processes of musicalization for deaf children

*Regina Finck Schambeck**
regina.finck@udesc.br

* Professora do Programa de Pós-Graduação em Música e do Curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Brasil. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Resumo

Para evidenciar o processo de aprendizagem musical de crianças surdas no contexto inclusivo, este artigo compartilha princípios educativos que orientaram uma prática pedagógica de musicalização. Com ênfase na pesquisa-ação e a partir da adaptação de materiais e recursos pedagógicos, a aprendizagem musical significativa foi proporcionada para alunos surdos e ouvintes, em um mesmo ambiente educativo. Para orientar essas práticas, foram selecionados autores que levassem em conta os processos cognitivos diferenciados dos alunos surdos, ou seja, que considerassem que as atividades musicais devem ser desenvolvidas com ênfase nos processos de **ver, ouvir/sentir e tocar**, o que remete aos estímulos acústicos, vibratórios, táteis, emocionais e sociais. Ao adaptar as atividades musicais, caminhos alternativos foram seguidos para instigar o crescimento musical dos alunos com surdez. A análise dos dados demonstrou que as práticas contribuíram para ampliar as discussões sobre aprendizagens musicais das crianças surdas. Ao mesmo tempo, a pesquisa apontou alguns parâmetros de ação inclusiva que podem ser incluídos nos cursos de Licenciatura em Música e na formação continuada de professores, tal como já é preconizado nos documentos normativos de formação, estabelecidos pelas políticas públicas brasileiras. É dever das instituições formadoras prever ações de qualificação dos profissionais envolvidos tanto nos aspectos da educação musical, como, também, da instrução dos conteúdos de formação humanística e relativos à educação especial como um todo.

Palavras-chave: Educação musical; Crianças surdas; Inclusão.

Abstract

This article seeks to find evidence to show how musical learning of deaf children takes place in an inclusive learning environment, with a view to share educational principles which set out guidelines for teaching practices of musicalization. While laying emphasis on action research, an attempt has been made to provide significant musical learning for both deaf and normal-hearing students in the same educational environment, by adapting the necessary materials and pedagogical resources. Putting these practices into effect required finding authors who took into account the different kinds of cognitive processes suitable for deaf students or, in other words, musical activities carried out with an emphasis on the senses of seeing, **hearing/feeling and touching**. These senses involve acoustic, vibratory, tactile, emotional and social stimuli. In adapting the musical activities, alternative measures are employed to foster a growth in musical awareness among the students with hearing impairment. The data analysis showed that these practices have led to a wider discussion on the musical learning of deaf children. At the same time, the research defined some parameters of inclusive action which can guide the direction of planned degree courses in music and continuous teacher-training, such as those recommended in the standardized regulations for training and policymaking in Brazil. It is the responsibility of educational institutions to take measures in advance that can lead to the qualification of teachers involved in areas of musical education and in preparing instructive material that is suitable for general humanist training as a whole, while catering to the needs of special education.

Keywords: Musical education; Deaf children; Inclusion.

1 Introdução

Este texto surgiu a partir do trabalho de musicalização, realizado com crianças surdas, com a adoção de diferentes procedimentos relacionados ao emprego da música e do movimento. Nesse trabalho, inicialmente, estudou-se a literatura sobre a temática, chegando-se aos escritos de autores do contexto brasileiro, que já tinham estudos publicados na área de arte e surdez, quais sejam, Nadir Haguiera-Cervellini (2003, 1983), Sarita Pereira (2004) e Viviane Louro (2006), que foram a base inicial para a introdução aos estudos. Além dessas autoras, trabalhos de especialistas na área de musicalização de pessoas surdas, como Evelyn Glennie (2006, 2003), Shirley Salmon (2006, 2003), Alice Ann Darrow (2007, 1996), Naomi Benari (2004) e Eleonor Edwards (1974) foram fundamentais para o estabelecimento dos processos a serem adotados para ensinar música em contexto de inclusão. Conhecer essas produções literárias foi importante para sair do modo ouvinte, a partir do qual se tem dificuldades em compreender o que significa ter deficiência auditiva ou em identificar, em um nível mais amplo, que experiências e/ou limitações os indivíduos enfrentam para musicalizarem-se, estando sob a condição da surdez.

Assim, ao entrar em contato com a literatura que aborda o tema música e surdez, ficou claro que **ouvir/sentir** e **tocar** remetem aos estímulos acústicos, vibratórios, táteis, emocionais e sociais. Por trás de ouvir, como afirma Salmon (2006), está implícita a atividade individual e ativa de **ouvir com atenção**. Ou seja, ouvir é algo que não acontece somente através dos ouvidos, mas também pelo corpo todo, pois a percepção vibrotátil amplia o que se ouve pelo ouvido. Do mesmo modo, o sentir é descrito pela autora como algo que pode significar tanto estímulos vibratórios, táteis, emocionais ou sinestésicos, como também o lado emocional, do sentimento. Então, tocar, sob essa perspectiva, refere-se não somente ao tocar instrumentos, ao fazer musical, mas também à vivência de estórias ou brincadeiras com movimento.

O princípio educativo que guiou a prática musical com crianças surdas perpassou por questionamentos que levaram em conta a necessidade de identificar através de que caminho ou abordagem seguir, qual atividade praticar, através de quais métodos e de que forma de participação ocorreriam as ações, se com música e/ou movimento as crianças teriam, de fato, maior aproveitamento dos seus processos de musicalização.

O texto foi, então, organizado de modo que, na primeira parte, há uma introdução à pesquisa; nos fundamentos práticos, da segunda parte do texto, apresentam-se os princípios educativos que nortearam a proposta; e, na última parte do texto, apresentam-se as atividades que fizeram parte da oficina **Sons em Movimento**, realizada com alunos surdos e ouvintes em contexto inclusivo.

2 Fundamentos práticos/princípios educativos

Como analisar se a participação de surdos no âmbito da música é ou não significativa? Olhando para os seus processos de aprendizagem: é o **som** música ou é a **música** som? Ao responder a essas perguntas, Glennie (2006) remete-se à filosofia da língua

italiana, a qual usa o mesmo verbo tanto para **ouvir** quanto para **sentir** a música. Essa autora compreende como sendo falsa a suposição de que só existiria a música se fosse ela percebida somente pelo ouvido humano.

Para ela, a pessoa ouvinte usa os três sentidos para escutar, ou seja, a visão, o toque e a audição; já o surdo utiliza apenas dois desses sentidos: o toque, através da sensação, e a visão. O verbo “escutar”, em sua raiz semântica, engloba três ações: o ouvir, o sentir e o ver. Já o verbo “ouvir” envolve apenas a ação orgânica específica do aparelho auditivo. Desse modo, para que o surdo profundo possa escutar, ele teria que ouvir os sons e sentir as vibrações. Nas palavras da autora:

[...] ouvir é basicamente uma forma especializada de toque. O som é, simplesmente, o ar vibrando que o ouvido colhe e converte em sinais elétricos e que, então, são interpretados pelo cérebro. A sensação do ouvir não é o único sentido que pode fazer isto, o toque pode fazer isto demasiado. Se você estiver em uma estrada e um caminhão grande passar por perto, você ouve ou sente a vibração? A resposta é ambos. Com a vibração de frequências muito graves o ouvido começa a se transformar ineficiente e o resto do sentido de toque do corpo começa a dominar. Por alguma razão nós tendemos a fazer uma distinção entre o ouvir um som e o sentir uma vibração, que na realidade são a mesma coisa. É interessante notar que na língua italiana esta distinção não existe. O verbo “sentire” significa ouvir e o mesmo verbo na forma reflexiva “sentirsi” significa sentir. A surdez não significa que você não pode ouvir, apenas que há algo errado com o ouvido. Mesmo alguém que é totalmente surdo pode ainda ouvir/sentir sons. (GLENNIE, 2015, tradução nossa).

Contudo, há um outro elemento na equação de escutar: a visão. A partir da visão, pode-se também ver os objetos movendo-se e vibrando. Ao ver a pele de um tambor vibrar, ou mesmo ao ver as folhas de uma árvore que se movem ao vento, o cérebro cria um som correspondente. Para Glennie, o processo de escutar está intimamente relacionado aos outros sentidos, que teriam a função adicional de processar os vários “bits” das informações geradas pela emissão de um sinal elétrico para, só então, criar uma imagem do som. A autora afirma que os vários processos envolvidos em escutar um som são muito complexos e realizados subconscientemente.

É consenso que tocar um instrumento seja um aspecto importante para se fazer a música, mas Glennie (2006) destaca que a experiência da transformação física que ocorre ao se escutar um instrumento tocado ao vivo é imensamente importante para quem é surdo, pois diz ela que “[...] a música tem o seu lugar, definitivamente, na forma de arte viva, que respira, a qual devemos nos abrir, para que juntos possamos tomar parte dela e aprender com ela” (GLENNIE, 2006, p. 7). A autora se refere ao momento importante de audição ao vivo, que ela explica como sendo “[...] aquele momento do contato com a produção instrumental” (idem).

Nesse sentido, uma audição musical unidimensional, apenas com o ouvido, mesmo que feita sob as melhores condições acústicas, não seria capaz de proporcionar aos surdos uma experiência de corpo inteiro. “Confiar apenas em nossos ouvidos seria comparado ao ‘comer sem saborear’” (idem). Esse entendimento levou à observação de que o aumento explosivo de possibilidades de acessar gravações e vídeos pela internet

ou outros meios técnicos, em detrimento do recital ou do concerto acústico, conduziu a uma mudança na capacidade de ouvir ou de ouvir com atenção. Atualmente, é desejável que, além de ouvir, todos os outros sentidos sejam estimulados, o que não ocorre quando o som é produzido mecanicamente, mediante o uso de aparelhos de reprodução sonora.

Sob essa lógica, se alguém não se encaixa na categoria de ouvinte, como o surdo, subentende-se que este indivíduo seria imediatamente considerado como alguém que não pode ouvir música no seu sentido convencional. Sobre isso, Glennie (2006, p. 8) conclui o seu argumento reforçando o princípio educativo de “ouvir com atenção e sentir com atenção”. Essa ação complexa de ouvir com o corpo todo extrapolaria o processo implicado na ação de uma simples reprodução sonora, o que foi identificado no referido trabalho de musicalização de que trata este artigo, realizado com o grupo de crianças surdas e ouvintes em contexto inclusivo.

Ao abordar uma proposta de educação musical para crianças surdas e ouvintes, partiu-se do pressuposto de que, no processo de aprendizagem delas, não haveria diferença se o indivíduo fosse ouvinte ou não ouvinte, pois, nesse processo, sempre seria possível valorizar detalhes do som, por causa da capacidade de perceber coisas de forma mais profunda do que apenas o uso do ouvido para ouvir. E aqui, novamente, um pressuposto de Glennie (2006) foi colocado em prática, qual seja, o de que, nos processos de aprendizagem musical para surdos, é preciso propor atividades significativas para eles, ou seja, atividades que os façam usar o corpo todo como caixa de ressonância.

2.1 Experiências significativas em música

A expressão **experiências significativas em música** é aqui entendida a partir da concepção de Edwards (1974). Ela diz que o que torna significativa uma experiência musical para o aluno surdo é a possibilidade de ele construir o conhecimento musical a partir dos conceitos musicais, ou seja, “[...] se a finalidade de ensinar a música ao surdo for fazê-lo aprender algo sobre a música, então se deve ensinar música a ele” (EDWARDS, 1974, p. 100).

Em um estudo de caso, Cruz (1997) examinou a perspectiva de um professor de música ao trabalhar com um aluno surdo em sala de aula. Os resultados da pesquisa sugerem que, se a música for apresentada em um contexto significativo, pode representar um papel muito importante na aprendizagem do aluno e, principalmente, na integração social das crianças surdas.

Segundo Brown e Denney (1997), a música pode beneficiar uma criança surda em muitas áreas de sua vida, promovendo experiências denominadas como significativas e que farão parte da identidade cultural, que será construída também a partir disso. Assim, sem exposição à música, à sua história e aos seus compositores, as crianças surdas perderão uma parte valiosa da instrução cultural. Para as autoras, os sentidos remanescentes podem ser utilizados pelos indivíduos surdos para compreender e apreciar a música. Por exemplo, um indivíduo surdo pode apreciar a música através da estimulação tátil e visual. A música pode também ser usada como uma ferramenta de relaxamento para as

crianças que estão tensas ou com hiperatividade.

No exemplo da instrução da linguagem musical, sugerido por Salmon (2003), entende-se que a música deva ser usada não unicamente para expressar os movimentos do corpo, mas também como uma parte significativa da atividade de aprendizagem. A maneira como a música se torna significativa para os indivíduos surdos precisa ser, contudo, melhor explorada.

Nesse sentido, Edwards (1974) enfatiza que os conceitos musicais deverão estar presentes nas atividades a serem desenvolvidas com as crianças surdas. A atividade musical significativa possibilita que elas construam conceitos musicais, expressando-os em seguida, a partir de uma execução sonora. Assim, estratégias de aprendizagem que privilegiam o conceito como o gerador da prática musical podem ser empregadas pelo professor como recurso metodológico.

Autores como Edwards (1974), Darrow e Schunk (1996) e Hash (2003) sugerem que, ao adaptarem as práticas pedagógicas às necessidades do aluno surdo, ao mesmo tempo em que se fornece a ele a oportunidade de experimentar a música em uma maneira concreta, torna-se mais significativo o processo dele de aprender e de apreciar a música. De outro modo, sem a oportunidade de experimentar a música, essas crianças surdas não poderão incorporá-la ao seu projeto de vida, nem mesmo experimentá-la para emitir um juízo de valor.

Contudo, como afirma Darrow (2007), uma experiência significativa depende, fundamentalmente, da qualificação dos profissionais envolvidos, o que requer uma preparação tanto nos aspectos da educação musical, como, também, da instrução dos conteúdos de formação humanística e relativos à educação especial como um todo.

2.2 O planejamento da aula de música para surdos

Para manter os estudantes interessados e envolvidos nas atividades com a música, procura-se constantemente por novas maneiras de aproximar-se dos conceitos musicais através de atividades práticas. A pesquisa de Hash (2003), nesse sentido, sugere que, para a realização das atividades práticas com alunos surdos, poderiam ser utilizados instrumentos de diversos tamanhos e timbres de boa qualidade sonora. É o caso, por exemplo, das propriedades do som. O autor também menciona a utilização de recursos oriundos dos avanços tecnológicos, explicando que a quantidade de *softwares* de música aumentou significativamente e que a utilização desses recursos da computação poderia fornecer, além de indícios visuais para alguns dos sons musicais, até mesmo a amplificação de sensações vibrotáteis com efeitos cinestésicos, permitindo a percepção corporal desses sons. Há também relatos em Pereira (2016) de pesquisas que se utilizam de recursos tecnológicos para ampliar a percepção vibrotátil de surdos.

Contudo, tecnologias à parte, o planejamento das atividades musicais, direcionadas às crianças surdas, deverá apontar também para outros caminhos. Entre eles, para a utilização de instrumentos musicais, de modo que eles não se constituam somente como uma ferramenta para aumentar a motivação das crianças, mas que também deem suporte para a aprendizagem musical delas.

Nas atividades sugeridas por Edwards (1974), Hagiara-Cervellini (1983), Cruz (1997), Hash (2003), Salmon (2003) e Darrow (2007), a utilização de instrumentos ativa-ria o princípio do **jogo** e, assim, as experiências musicais poderiam ser executadas com sucesso por crianças surdas.

Os métodos de ensino deverão ser adaptados e modificados para que o aluno surdo possa tocar com técnica. De acordo com Edwards (1974), as partituras a serem utilizadas deverão estar adaptadas com as sugestões visuais e estimulação tátil. Para a autora, ao ensinar música instrumental aos estudantes surdos, conclui-se que as exigências para aprender um instrumento são similares para ambos: surdos e/ou ouvintes. Ela diz que, “[...] para todos os alunos é necessário um ensino bom, uma prática consistente e uma sustentação positiva” (EDWARDS, 1974, p. 121).

Robbins e Robbins (1980) apontam, ainda, para a necessidade da elaboração de arranjos específicos para a execução de alunos surdos. Para os autores, as peças podem necessitar de arranjos mais simplificados para compensar uma falta do desenvolvimento técnico em um primeiro momento de musicalização. Contudo, não se quer aqui afirmar que arranjos simplificados sejam utilizados de maneira recorrente. À medida que os alunos desenvolverem suas aprendizagens musicais, evidentemente, os arranjos ganharão níveis mais complexos de elaboração.

Para Salmon (2003), os métodos que envolvem o princípio de **aprender fazendo**, com a ênfase na experiência sensório-extensiva, são cruciais para o desenvolvimento do sentido neuromuscular das crianças surdas para a música. Assim, em consequência da exposição às experiências concretas com música, a partir desse aprender fazendo, as crianças podem desenvolver sentimentos e construir imagens mentais dos conceitos da música, gerando essa compreensão.

Em se tratando do ensino de música, sabe-se que o indivíduo surdo tem uma posição desvantajosa com relação ao indivíduo ouvinte. De acordo com a revisão da literatura, para ajudar um indivíduo surdo a construir seus próprios conceitos da música e a compreendê-los, é preciso ensiná-lo música fazendo com que ele, para isso, utilize todo o seu corpo, através dos seus movimentos. Dessa forma, através de atividades em que o movimento é estimulado, todas as crianças, incluindo as crianças surdas, poderão perceber as vibrações musicais, os ritmos e a dinâmica musical. De acordo com Salmon (2003) e Benari (2004), o movimento e a música, quando usados conjuntamente, motivam e ajudam a criança a controlar o seu próprio corpo e podem constituir-se como um meio particularmente valioso para promover a expressão musical de uma criança surda.

Salmon (2003) também sugere que se faça uso da música e do jogo como possibilidades de reunir, de modo lúdico, música e brincadeira. É através do jogo e da relação com os colegas que são estabelecidas as regras de convivência e que se aprende a lidar com as regras de jogo. Segundo a autora, música, jogo e movimento vêm sendo utilizados por muitos anos nos processos de musicalização de crianças, principalmente pela resposta corporal delas, muito natural à música. Essas respostas podem ser evidenciadas nas ações corporais das crianças, como em um andar mais estereotipado pelo som, ou num saltar estimulado pelo ritmo, num pular acompanhado do sorriso de quem está sentindo a vibração do som, e assim por diante. E Salmon (2003) ainda aponta o

caminho para isso, mostrando a existência de músicas que naturalmente sugerem esses movimentos, como, por exemplo, acenar como árvores ao vento, flutuar como nuvens, cair adormecido e acordar quando a música sugerir que assim seja feito, ou ainda executar outros movimentos que são percebidos através da sua execução. Sob esse ponto de vista, a liberdade de movimentos e a liberdade pessoal devem ser incentivadas em todos os níveis de educação, pois é essa liberdade que permite às crianças responderem fisicamente aos movimentos.

Ao tratar da questão do movimento e da dança para a criança surda, Benari (2004) sugere que se faça uma introdução aos conceitos musicais. Em sua obra **Inner Rhythm** (Ritmo Interno), ela destaca a importância da expressão corporal para o surdo e a íntima relação da dança com a música, não havendo, portanto, segundo a autora, qualquer justificativa para não se oportunizar dança e música ao surdo.

Por que não? Quase todos gostam de dançar e mover-se. Por que o surdo deve ser privado desse prazer? Por que não proporcionar também para as crianças surdas os benefícios, físico, mental, emocional e estético da dança, como é feito para as crianças ouvintes? Dança e entusiasmo atestam o sentimento de bem-estar que se deriva da prática dessa atividade. (BENARI, 2004, p. 16, tradução nossa).

Ela sugere, ainda, vários tópicos para orientar um professor de dança no trabalhar com os elementos musicais que nortearão a sua prática com alunos surdos, pois entende que dança e música estão intimamente ligadas e reforça esse elo mencionando o fato de que, em algumas culturas, existe uma única palavra para designar a dança e a música. Esse é o seu princípio norteador, ou seja, o de que as pessoas não fazem a música sem dançar, nem a dança sem fazer música (BENARI, 2004).

A autora afirma que o movimento pode, ainda, melhorar a flexibilidade e a força física do aluno surdo e que a dança também pode ampliar a possibilidade de aprimoramento da autoexpressão e da criatividade. Ela explica também que, segundo o seu ponto de vista, a dança pode aumentar o conhecimento do espaço e da posição do corpo em relação a ele; dançar com um parceiro ou em grupo pode aumentar a sua consciência da sua sociabilidade e a dos outros em geral. O ritmo interno pode expandir sua compreensão sobre ritmo, e a respiração profunda, por sua vez, pode ajudar no desenvolvimento da sua fala. A aquisição da autodisciplina pela dança pode se constituir como uma ferramenta benéfica para outras áreas de conhecimento (BENARI, 2004).

Assim, fundamentando-se nas propostas aqui apresentadas, de Salmon (2003) e Benari (2004), conclui-se que, se o professor de dança pode utilizar esta linguagem para uma introdução à música, o professor de música poderia, também, valer-se da dança e do movimento para desenvolver as habilidades relacionadas a uma aprendizagem musical, como a identificação e a contagem de pulsos, a consciência espacial, o entendimento da forma da música, da exploração do balanço e do equilíbrio, por exemplo.

Para o planejamento de aulas de música para surdos, há também algumas abordagens tradicionais. Edwards (1974), por exemplo, cita especificamente as abordagens de Orff e Kodály, sugerindo a utilização de componentes visuais de movimento, abordados

por esses dois educadores, para ensinar conceitos musicais aos alunos surdos. Para ela, todos os educadores musicais deveriam dedicar atenção especial à amplificação do estímulo musical, utilizando-se, para isso, dos **recursos fonomímicos**, destacados pelos respectivos autores. Edwards (1974) também destaca como sendo fundamentais os aspectos relativos à qualidade de instrumentos e equipamentos de gravação e à familiaridade e complexidade dos materiais usados.

Alunos com surdez mais profunda conseguem ouvir ruídos de vários tipos e serem sensíveis a vibrações de toda espécie. Essa sensibilidade às vibrações pode tornar-se um tipo de **sentido acessório**, conforme explica Sacks (2005), que utiliza essa expressão, sentido acessório, para se referir ao desenvolvimento da percepção de vibrações pelos indivíduos surdos. Para exemplificar essa capacidade de identificar vibrações, ele cita o exemplo de uma aluna surda, Lucy K., que, embora profundamente surda, era capaz de avaliar, de imediato, um acorde como **dominante**, colocando a mão sobre o piano. Além disso, conseguia interpretar vozes em telefones com grande amplificação. Em ambos os casos, o que se percebeu foram vibrações, e não sons. Para Sacks (2005, p. 21), esse sentido acessório “[...] guarda certas analogias com o desenvolvimento da ‘visão facial’ – que usa o rosto para receber uma espécie de informação de sonar – nos cegos”. Ele também defende a utilização de aparelhos de amplificação sonora, entendendo que esses aparelhos representam um grande avanço ao propiciar aos alunos surdos experiências significativas em música, pois facilitam a percepção do mundo sonoro. Por todo o corpo, a partir dessas ferramentas, é possível captar as vibrações das ondas sonoras, que podem ser percebidas tanto pela pele quanto pelos ossos.

John Macy, comentando os processos que Keller (2001) descreveu na obra *A história de minha vida*, afirma que, em relação à música, as vibrações sonoras eram importantes, não sendo possível, porém, fazer um juízo exato de suas sensações:

Quando alguém toca música, sua fisionomia exprime entusiasmo; ela aplaude juntamente com os outros espectadores [...]. A música desperta na Srta. Keller, a idéia de ruído e ritmo. Mesmo não sabendo cantar nem tocar ela experimenta algum prazer com a arte dos sons. As vibrações lhe chegam pelos corpos sólidos em que ela pousa a mão, ou mesmo pelo ar. Ela gosta, igualmente, de apalpar a garganta de uma pessoa que canta, para sentir a vibração e o movimento dos músculos. (KELLER, 2001, p. 180).

Para Haguiara-Cervellini (2003), a qualidade da produção sonora da criança surda será diferente se ela tiver contato com a música. Independentemente do grau da perda auditiva, as crianças surdas são sensíveis à música. Para a autora, a vivência com essa arte torna visível a descontração, a liberdade, a criatividade, a comunicação, a afetividade e a alegria das crianças. Em sua pesquisa, ela relata a relevância da música para a vida dos sujeitos surdos, apontando o quanto isso favorece o “[...] desenvolvimento integral da pessoa” (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 81).

A flexibilização dos processos de ensino da música para crianças surdas vem sendo discutida por educadores como um meio para facilitar a aprendizagem. Essa plasticidade aplicada no planejamento seria necessária, pois permitiria uma adaptação às necessidades dos alunos em todo o processo de ensino/aprendizagem. A necessidade

dessa flexibilização de planejamento deriva-se da complexidade dos processos educativos que dificilmente podem ser previstos com antecedência. Por isso, a importância de contar com um número de meios e estratégias para poder atender às diferentes demandas que aparecerão no transcurso do processo de ensino/aprendizagem.

Nesse sentido, deve fazer parte das características de um professor ter uma boa percepção para notar, por exemplo, se a atividade deve ser modificada ou, até mesmo, abandonada, quando não estiver cumprindo os objetivos estabelecidos previamente. Como afirma Cruz (1997), a razão para mudar as atividades é que a maioria dos estudantes surdos tem atenção reduzida. Contudo, para manter sua atitude positiva para a música, é necessário mudar a atividade constantemente ou parar, quando não estiverem mais interessados: “[...] se estão aceitando [a atividade musical], fazê-la; se não, mudá-la” (CRUZ, 1997)¹. Da mesma maneira, Salmon (2003), também destaca a necessidade de o professor de música ser flexível para trocar a atividade, caso ela não esteja cumprindo o objetivo inicialmente previsto. Para as duas autoras, um professor com planejamento flexível poderá evitar que os estudantes fiquem cansados ou desmotivados para a realização das atividades propostas.

As condições de trabalho e do espaço físico também são importantes e devem ser consideradas no planejamento, dada a natureza da expressão corporal a ser realizada com alunos surdos. Desse modo, é importante que o espaço a ser utilizado esteja adaptado e tenha um isolamento acústico para as atividades musicais direcionadas aos surdos.

De acordo com Hagiara-Cervellini (1983), Edwards (1974) e Benari (2004), na impossibilidade de um estrado, é recomendável, então, a utilização de um espaço que tenha um assoalho de madeira. O assoalho de madeira é indicado pois facilita a condução das vibrações sonoras até o corpo da criança surda, permitindo, desse modo, sentir melhor as condições acústicas do ambiente. Nesses locais, também é indicado que se use roupas mais leves e que os pés estejam descalços.

A partir da revisão da literatura, foi possível perceber que a questão da educação musical para surdos vai muito além das salas de aula nas escolas regulares. Acredita-se que, a partir da compreensão das significações sociais sobre a relação surdez-música, todo o contexto sociocultural vivenciado pela cultura surda pode ser melhor compreendido e absorvido. Conhecer esse contexto ajudou fundamentalmente esta pesquisadora no planejamento e na execução das ações práticas de atividades musicais direcionadas para alunos surdos em contexto inclusivo.

3 Proposta de ensino musical para alunos surdos

Propondo-se um ensino musical para surdos, pressupõem-se transformações das representações já estabelecidas. Acredita-se que ser musical não é privilégio de seres especiais e bem-dotados, mas é uma possibilidade do homem como ser, como foi discutido e apresentado nos tópicos anteriores. A revisão dessas concepções pode dar novas perspectivas para o tema quando ele começar a transitar pelas estruturas sociais.

1 Texto extraído via internet, sem indicação de números de páginas.

Ou seja, oportunizar experiências musicais para surdos pode contribuir para essas mudanças.

Ratificando, para que as práticas musicais sejam significativas para as crianças surdas, é preciso que sejam adotados processos cognitivos diferenciados. Um dos primeiros pontos a ser compreendido é o da percepção. O aluno surdo é fundamentalmente visual. Assim, partindo-se do pressuposto de que é a percepção visual que importa para o indivíduo surdo, quando se pensa em musicalizar uma criança surda, em um primeiro momento, defronta-se com a barreira ideológica quase que intransponível. Assim, se está embutida a ideia de que, para ser musical, é necessário ser ouvinte, pensar o indivíduo surdo como ser musical pressupõe a revisão de concepções já estabelecidas, pois, afinal, no caso dos surdos, é o olho, e não o ouvido, que tem a pretensão de ver as palavras. São as mãos, e não as cordas vocais, que as articulam. Então, como trabalhar a linguagem musical sem considerar que o ouvido e as cordas vocais são os órgãos mais utilizados para expressá-la? O educador musical depara-se com o dilema, diante da criança surda, de perceber-se de imediato como impotente: como ensinar, se cantar não pode ser mais o meio? Como ensinar linguagem musical sem usar o som?

Para aliviar essa tensão de não saber o que fazer nem como fazer, Edwards (1974) e Salmon (2003) fornecem os fundamentos básicos do ensino musical voltados aos alunos surdos. Para as autoras, experiências musicais gratificantes na infância podem ser fundamentais para a constituição do **ser musical** de uma pessoa surda.

1. Habilidades rítmicas tendem a ser mais fortes do que habilidades relacionadas à fala.
2. A discriminação de padrões rítmicos é mais difícil do que a percepção do pulso.
3. O estímulo musical pode ser apresentado em um nível apropriado de amplificação.
4. A percepção tátil pode compensar em parte o déficit auditivo.
5. Dicas visuais para representar o pulso podem ser particularmente úteis.
6. As discriminações de alturas podem ser percebidas mais facilmente em uma abrangência de frequências graves.
7. As habilidades de discriminação de altura podem ser desenvolvidas com treinamento.
8. Habilidades de discriminação podem ser mal julgadas por causa dos problemas de linguagem, que interferem nas habilidades dos estudantes em descrever o que é ouvido.
9. A abrangência vocal dos estudantes com perdas auditivas é frequentemente mais baixa e mais limitada do que a apresentada por estudantes ouvintes.
10. Os alunos com perdas auditivas são frequentemente mais capazes de responder aos aspectos rítmicos da música do que aos aspectos tonais.
11. Instrumentos temperados podem dar um melhor retorno aural do que os instrumentos de percussão.
12. Usar um andamento moderado atende com maior precisão à performance rítmica.
13. Estudantes com perdas auditivas podem executar/interpretar mais ao ler uma notação musical do que ao confiar na audição do ouvido, imitando ou aprendendo por repetição.

14. O estímulo vibrotátil é uma ferramenta suplementar útil na instrução de música de estudantes com perdas auditivas, como são também para os alunos típicos ouvintes.
15. Com o tempo, estudantes com perdas auditivas podem desenvolver um ouvido mais sensível ao som.
16. Alunos com perdas auditivas exibem certas preferências musicais com relação ao som, à fonte, à intensidade e às condições de escutar.
17. Deveria ser dada uma atenção particular para a amplificação e a qualidade musical da mídia musical quando se instrui alunos com perdas auditivas.
18. A instrução musical pode ajudar no desenvolvimento de um número de comportamentos não musicais, como a produção da fala e da escuta, linguagem, habilidades sociais e acadêmicas.

Quadro 1 – Fundamentos do ensino musical para alunos surdos

Fonte: Adaptada de Edwards (1974) e Salmon (2003).

Os fundamentos apontados pelas autoras deixam em evidência que a música é um elemento inestimável para a formação e para o desenvolvimento da sensibilidade da criança surda. Os pressupostos mostram a importância de propiciar a música de forma lúdica e prazerosa na infância, para que a criança surda possa apropriar-se dela.

3.1 Como a criança surda se relaciona com as práticas musicais: sugestões de atividades

A partir do trabalho realizado com as crianças surdas em forma de oficina, destacam-se aqui as experiências vivenciadas por elas, consideradas as mais significativas conforme julgamento desta autora. Deve ser levado em consideração que essas atividades aconteceram durante um semestre, em um total de 15 encontros, que aconteceram uma vez por semana com duas horas de duração cada.

Foram estruturados dois blocos distintos de conteúdos: a percepção sonora, através do contato com o som, seja em forma de apreciação ou produção; e a organização desse material sonoro. O primeiro bloco diz respeito à escuta ativa dos sons do entorno, presentes no cotidiano. O segundo bloco envolveu a organização dos elementos de percepção sonora que ampliaram a capacidade de expressão corporal ou pela utilização de objetos sonoros e/ou instrumentos musicais.

Aprofundou-se, no primeiro bloco, o entendimento sobre o processo de conscientização do entorno sonoro. Para isso, foram utilizados os aspectos já desenvolvidos em trabalho de mestrado desta autora (FINCK, 2001) e que foram adaptados para essa nova realidade. Os princípios educativos foram assim definidos: exploração sonora, experimentação sonora, estruturação gráfica e interpretação (leitura e execução).



Gráfico 1 – Processos de conscientização do entorno sonoro

Fonte: Elaborado pela autora (2009).

O primeiro processo de conscientização do entorno sonoro caracterizou-se pela aplicação do primeiro princípio educativo, qual seja, a exploração livre dos instrumentos disponibilizados na sala. Era preciso que alunos surdos tivessem um contato físico com essas vibrações. Várias atividades foram criadas e recriadas para proporcionar vivências com o material sonoro, desde a livre exploração dos objetos até a sua percepção no ambiente natural. Gestos, expressões corporais e sinais gráficos foram empregados para sensibilizar o grupo para a presença do som ou a sua ausência. Foi a partir dessa exploração que se estabeleceram algumas referências para pulso e sua subdivisão, por exemplo. Fazem parte desse princípio a possibilidade do contato real com a atividade musical, a partir das percepções vibrotáteis com a utilização de instrumentos acústicos e/ou a utilização de caixas de amplificação com potência para que as sensações pudessem chegar até a criança surda por diferentes partes do corpo (mãos, pés, costas, tórax, entre outros). As imagens a seguir elucidam os processos utilizados em diferentes momentos do trabalho de musicalização.



Fig. 1 – Percepção da sensação vibrotátil

Fonte: Acervo da pesquisadora (2009).

O segundo princípio educativo, experimentação sonora, deu-se no momento em que as crianças organizavam as sonoridades exploradas. Um exemplo foi o desenvolvimento da atividade do conto sonoro, em que os alunos tinham que associar sons aos elementos observados a partir de um passeio pelo entorno da universidade. Com isso, foi possível observar pássaros, vento, pessoas caminhando, movimentação de veículos, entre outros.

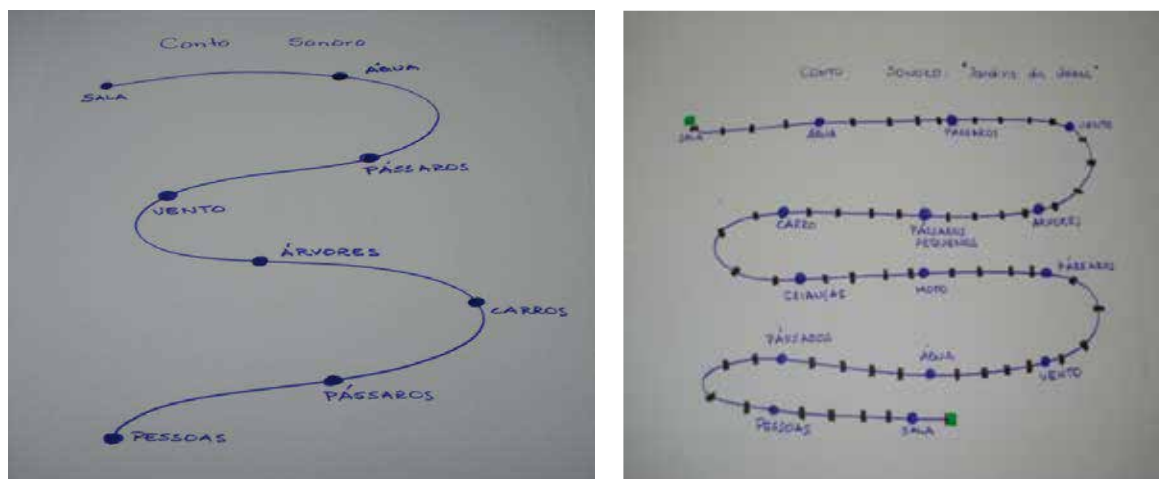


Fig. 2 – Partituras analógicas: 1) Conto sonoro; 2) Jardim da Udesc

Fonte: Elaborada pela autora (2009).

No primeiro momento da construção da partitura analógica **Conto Sonoro**, foram retratados os elementos sonoros visualizados e mencionados pelo grupo de crianças. Isso foi representado de forma simples, obedecendo-se o itinerário feito com o grupo. Mais tarde, em outro encontro, a partitura retornou para o grupo, agora com elementos musicais acrescentados e, nesse segundo momento, procurou-se representar novos elementos visuais na forma da partitura analógica **Jardim da Udesc**. Na nova versão da partitura, foram incluídos os elementos de pulso, início e final da peça, além de outras sonoridades que não estavam presentes na primeira versão, conforme demonstrado na Fig. 2. Para interpretar e executar a peça, vários alunos assumiram o papel de condutor/regente da partitura, e os demais assumiram o papel de músicos executando as sonoridades que foram escolhidas previamente com o grupo.

A estruturação gráfica foi o terceiro princípio educativo usado como eixo norteador das atividades e foi o recurso mais utilizado com o intuito de dar visibilidade às sonoridades exploradas e experimentadas nas duas fases anteriores. O exemplo da Fig. 2 ilustra também esse processo.

Por fim, o quarto princípio educativo, a interpretação (leitura e execução), foi o momento em que os alunos tiveram que atribuir sonoridades para as partituras analógicas criadas e experimentadas anteriormente. Com o passar dos encontros e a utilização dos materiais adaptados, os alunos foram melhorando a qualidade das interpretações e estabelecendo parâmetros para identificar sonoridades, elementos rítmicos, dinâmicas, presença e ausência de som e duração dele.



Fig. 3 – Partituras analógicas com base nos parâmetros do som

Fonte: Acervo da autora (2009).

Ao longo das atividades, foram estabelecidos com o grupo mecanismos para a aprendizagem musical. Para as crianças surdas, os conceitos de **ouvir** e de **escutar** foram centrais, fazendo emergir um terceiro conceito, o de **percepção da sensação vibrotátil**.

Destaca-se aqui a atividade com o toque direto nas caixas de ressonância dos instrumentos em audições acústicas. Quando isso não foi possível, a utilização do *laptop* adaptado com fone de ouvido, que continha o dispositivo *bass vibration*, foi fundamental.

O dispositivo *bass vibration* foi basicamente utilizado no jogo da discriminação sonora, idealizado a partir das entrevistas em que alguns professores de alunos surdos e outros professores também surdos afirmaram que alunos com surdez podem fazer discriminação de alguns sons. Os professores entrevistados mencionaram que surdos podiam ouvir sons de motos, ônibus, estrondos de portas e sons de pássaros, por exemplo. Assim, na elaboração de uma primeira versão, 12 sons foram selecionados, sendo representados graficamente e sonorizados. Os sons, para serem escolhidos, partiriam do princípio de que poderiam ser criados pelo homem (culturais) e/ou produzidos pela natureza (naturais). Cada criança poderia repetir a atividade (imagem mais sensação vibrotátil) quantas vezes desejasse, até que a sensação vibrotátil pudesse ser associada e identificada por cada criança. Na fase seguinte do jogo, os sons seriam reconhecidos pela sensação vibrotátil, e não mais pela imagem representada. Identificou-se que nem todos os alunos reconheceram todos os sons reproduzidos, mas ficou claro para esta pesquisadora que os sons mais graves foram facilmente reconhecidos pelo retorno amplificado do dispositivo *bass vibration*. Diferentemente, os sons mais agudos não foram identificados pela maioria dos alunos surdos. A partir do **Jogo de Discriminação Sonora**, foi sugerida pelas crianças surdas a elaboração de um novo jogo, agora numa

versão com os instrumentos musicais. Esse jogo não foi levado adiante, tendo em vista a finalização do projeto. Selecionar instrumentos e fazer as representações gráficas exigiria ainda um tempo maior para a sua estruturação, tempo que não se dispunha, diante do prazo para a finalização da pesquisa.

Por fim, dentro desta seção, estabeleceram-se alguns elementos para a educação musical de alunos surdos, a partir do princípio de que todas as ações musicais desenvolvidas em contexto inclusivo trarão aprendizagens significativas para os alunos surdos **somente** se houver a preocupação em adaptarem as estratégias de ensino.



Fig. 4 – Elementos de educação musical para surdos

Fonte: Elaborada pela autora (2009).

As atividades práticas realizadas na oficina com crianças mostraram que os elementos para a educação musical de alunos surdos apontados neste trabalho poderão se constituir como um referencial de apoio para a musicalização de surdos em contexto inclusivo. Ao adaptar as atividades musicais, procurou-se utilizar caminhos alternativos para instigar o crescimento musical dos alunos com surdez.

4 Considerações finais

Em comparação aos EUA e países de língua alemã, onde o emprego de música na pedagogia de surdos acontece há mais tempo (ver SALMON 2003, 2006), a tradição em países de língua portuguesa, nesse sentido, é menor, e o seu emprego menos difundido e ainda não completamente documentado – salvo os trabalhos de Hagiara-Cervellini (1983, 2003) e de Pereira (2004), no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli, em Uberlândia/MG.

A fundamentação teórica esclarece temas de desenvolvimento importantes para todas as crianças, mas que são especialmente relevantes para aquelas crianças com comprometimento auditivo. Desse modo, ver, ouvir/sentir e tocar são os princípios norteadores dos processos de musicalização realizados neste trabalho desenvolvido com um grupo de crianças surdas cujas atividades práticas contribuíram para ampliar as dis-

cussões sobre sua aprendizagem musical, para indicar como se relacionaram com os conteúdos musicais e a forma como eles foram apresentados.

Verificou-se também que, a partir da criação e da utilização de recursos pedagógicos adaptados, foi possível constatar aprendizagens musicais significativas, o que evidencia a possibilidade da estruturação de elementos de ação musical direcionados a crianças surdas em contexto inclusivo.

A partir deste trabalho, pode-se pensar em propostas para o contexto formativo de cursos de Licenciatura em Música e para cursos de Pedagogia, assim como, deste trabalho, já se originaram outros com outros enfoques, mas trazendo para o debate a participação dos surdos em projetos e atividades de música. Portanto, esta pesquisa tem de fato contribuído para mostrar que os processos de musicalização desenvolvidos com os alunos surdos deixaram evidentes as possibilidades de construção de outras realidades. Ratifica-se com este trabalho que a impossibilidade de construir outras realidades reafirmaria ao aluno surdo a sua condição de excluído.

A inserção da música no contexto escolar inclusivo é um princípio de direito que pode ser a única oportunidade de essas crianças terem contato com a linguagem musical e de terem constituído o seu ser **musical**. Com esse entendimento, o professor, ao dominar os fundamentos da educação musical dos surdos, poderá adaptar com segurança os conteúdos musicais para que esse aluno possa deles apropriar-se. Os desdobramentos técnicos que ele empregará para adaptar esses conteúdos e o seu senso crítico serão fundamentais para a inclusão ou não da música na formação cultural da criança surda.

Referências

BENARI, Naomi. *Inner Rhythm: Dance Training for the Deaf. Performing Arts Studies*, v. 3. Harwood Academic Publishers GmbH. Great Britain: Routledge, 2004.

BROWN, Kristi; DENNEY, Le Ann. *Music Use in Elementary and Middle School Classrooms for the Deaf*. The University of Tennessee, april 4, 1997. Disponível em: <<http://www.deafed.net/PublishedDocs/970723b.htm>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

CRUZ, A. L. de C. *Music For The Deaf: a qualitative approach*. In: LABBO, L. D.; FIELD, S. L. (Eds.). 1997. *Conference Proceedings of the Qualitative Interest Group*. Disponível em: <<http://www.coe.uga.edu/quig/Cruz.html>>. Acesso em: 29 mar. 2007.

DARROW, A. A.; SCHUNK, H. *Music therapy for learners who are deaf/hard- of-hearing*. In: WILSON, B. (Ed.). *Models of Music Therapy Intervention in School Settings: from institutions to inclusion*. Silver Spring, MD: American Music Therapy Association. 1996. p. 200-223. [on line]. Disponível em: <<http://musictherapy.fsu.edu/research/darrow.html>>. Acesso em: 7 mar. 2007.

DARROW, Alice-Ann. Teaching Students with Hearing Losses. v. 20, n. 2, p. 27-30, January 1, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1177/10483713070200020107>. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/10483713070200020107>> Acesso em: 29 ago. 2017.

_____. Music educators' perceptions regarding the inclusion of students with severe disabilities in music classrooms. *Journal of Music Therapy*, Universidade do Kansas, v. 36, n. 4, p. 254-273, 1999. Disponível em: <http://apt.allenpress.com/aptonline/?request=get-abstract&issn=0022-2917&volume=036>>. Acesso em: 7 mar. 2007.

EDWARDS, Eleanor M. Music Education for the Deaf. Maine, USA: Merriam-Eddy Company, 1974.

FINCK, Regina. *Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva*. 2009. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

_____. *O fazer criativo em música: um estudo sobre o processo da construção do conhecimento a partir da criação musical*. 2001. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

GLENNIE, Evelin. Preface. In: SALMON, Shirley (Org.). *Hören – Spüren – Spielen: Musik und Bewegung mit gehörlosen und schwerhörigen Kindern*. Tradução Diomara Ziller. Germany: ZeitpunktMusik, 2006. p. 7-10.

_____. Entrevista concedida a Shirley Salomon. In: SALOMON, Shirley. *Spiellieder in der multi-sensorischen Förderung von Kindern mit Hörbeeinträchtigungen*. Diplomarbeit zur Erlangung eines Magistergrades der Philosophie an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, eingereicht bei: a.o. Univ. Prof. Dr. Volker Schönwiese am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck, Oktober 2003. Disponível em: <http://bidok.uibk.ac.at/library/salmon-dipl-hoerbeeintraechtung.html#id2767859>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

_____. *The Hearing Essay*. 2015. [online]. Disponível em: <https://www.evelyn.co.uk/hearing-essay/>>. Acesso em: 03 set. 2017.

HAGUIARA–CERVellini, Nadir. *A musicalidade do surdo, representação e estigma*. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

_____. *A criança deficiente auditiva e suas reações à música*. Dissertação (Mestrado em Ciências – Audiologia) – PUC/SP, São Paulo, 1983.

HASH, Phillip M. Teaching Instrumental Music to Deaf and Hard of Hearing Students. *Research and Issues in Music Education*, University of Illinois at Urbana/Champaign, v. 1, n.

1, September 2003. Disponível em: <<http://www.stthomas.edu/rimeonline/vol1/hash1.htm>>. Acesso em: 6 jul. 2007.

KELLER, Helen. *A história de minha vida*. Tradução J. Espínola Veiga. Edições Waldorf. Comentários John Macy. São Paulo: Antroposófica, 2001.

LOURO, Viviane S.; ALONSO, Luís G.; ANDRADE, Alex F. de. *Educação Musical e deficiência: propostas pedagógicas*. São José dos Campos, 2006.

PEREIRA, Sariatá Araújo. *A utilização de tecnologia para ampliar a experiência sonora/vibratória de surdos*. 2016. 117 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Artes) – Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

_____. O surdo: caminho para a educação musical. In: 13º Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. *Anais...* ABEM, Rio de Janeiro, 2004. p. 966-970.
ROBBINS, Clive; ROBBINS, Carol. *Music for the Hearing Impaired. A resource manual and curriculum guide*. St. Louis/Missouri, USA: Magnamusic-Baton, 1980.

SACKS, Oliver. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SALMON, Shirley (Org.). *Hören - Spüren – Spielen: Musik und Bewegung mit gehörlosen und schwerhörigen Kindern*. Trad. Diomara Ziller. Germany: Zeitpunkt Musik, 2006.

_____. *Spiellieder in der multi-sensorischen Förderung von Kindern mit Hörbeeinträchtigungen*. Diplomarbeit zur Erlangung eines Magistergrades der Philosophie an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, eingereicht bei: a.o. Univ. Prof. Dr. Volker Schönwiese am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck, Oktober, 2003. Disponível em: <<http://bidok.uibk.ac.at/library/salmon-dipl-hoerbeeintraechtigung.html#id2767859>>. Acesso em: 15 mar. 2007.

Musicalidade comunicativa e senso de eu

Communicative musicality and sense of self

*Leda de Albuquerque Maffioletti**
leda.maffioletti@gmail.com

* Professora Associada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atuou como professora no curso de Pedagogia e Programa de Pós-Graduação. Especialista em Psicopedagogia Clínica no EPISIBA – Escuela de Psicopedagogia de Buenos Aires. Doutora em Educação pela UFRGS.

Resumo

Este artigo apresenta um estudo teórico sobre o conceito de *musicalidade comunicativa* proposto por Malloch (1999), Malloch e Trevarthen (2009), e o de *senso de eu*, conforme defende Daniel Stern (1992-2000), com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre a natureza das relações que o ser humano estabelece com a música. A estratégia consiste em estabelecer um diálogo com alguns pesquisadores, articulando suas ideias na compreensão do tema proposto. Conclui-se que as relações intersubjetivas são o ponto comum que articula os dois conceitos. Na *musicalidade comunicativa*, elas são responsáveis pela estrutura emocional que garante a experiência musical compartilhada; na formação do senso de eu e sua contrapartida, *eu com o outro* criam possibilidades de aprendizagem, dentre elas, a possibilidade de um *senso de eu* musical ou uma possibilidade de identidade musical.

Palavras-chave: Musicalidade comunicativa; Senso de eu; Processos intersubjetivos

Abstract

This article presents a theoretical study about the following concepts: *communicative musicality* as proposed by Malloch (1999) and Malloch and Trevarthen (2009), and the *sense of self* put forward by Daniel Stern (1992-2000), with a purpose of further understanding the nature of human beings' relations with music. The strategy herein consists of establishing a conversation with a few researchers and articulating their ideas in order to understand the theme proposed. The conclusion asserts that intersubjective relations form a common point that expresses both concepts. In *communicative musicality*, intersubjective relations are responsible for the emotional structure that guarantees shared musical experience; in forming the sense of self and its counterpart *self with others*, intersubjective relations create learning possibilities, including that of a musical *sense of self* or musical identity.

Keywords: Communicative musicality. Sense of self. Intersubjective processes.

Introdução

Quando você viaja para um país estranho e não compreende a língua, a expressão facial, os movimentos dos olhos e das sobrancelhas, os gestos, o tom de voz e a melodia da fala passam a ser as pistas mais importantes de comunicação. Acreditando que essa é uma forma eficiente de comunicação, você também a emprega para se fazer entender.

Diante de um bebê de poucos meses, os adultos também modificam o modo usual de falar, sacodem a cabeça, dizem "oh!!!", fazem barulhos com a boca... Geralmente dá certo, os bebês ficam embevecidos e correspondem amistosamente.

Conforme argumentam os autores Malloch e Trevarthen (2009), até a década de 1960, a Medicina e a Psicologia não viam em cenas como essa algo que merecesse um estudo sério, porque a criança era considerada um ser incapaz e totalmente dependente dos cuidados dos adultos; o papel da mãe limitava-se aos cuidados físicos de alimentação, sono e higiene. Porém, os pesquisadores que se afastaram dessa concepção se interessavam pelos problemas práticos da comunicação humana e pelo processamento da informação cognitiva da linguagem. Os problemas práticos da comunicação, como a sintonia de interesses e a compreensão dos significados, estavam claramente presentes nas trocas afetivas dos bebês com suas mães. Por essa razão, os bebês passaram a ser considerados mais conscientes da presença humana, responsivos e abertos aos diálogos com suas mães. As mães, por sua vez, foram consideradas hábeis na tarefa de capturar o fluxo das trocas afetivas.

Mas o que o diálogo mãe-bebê tem a ver com a comunicação entre os adultos? Beebe et al. (1988) defendem que a conversa em forma de diálogo coordenado em turnos é logicamente os fundamentos da linguagem. Os autores esclarecem que o diálogo entre os adultos se define por uma estrutura temporal que combina turnos de voz e silêncio. Essa estrutura compartilhada é sentida como *congruência vocal*. A par dessa congruência, sentimentos relacionados a si mesmo são formados como correlatos afetivos da congruência vocal. Conforme a conversa se desenrola e esses parâmetros são seguidos, os parceiros avaliam seus processos interpessoais e afetivos de acordo com o grau de prazer no contato social. Na pesquisa desenvolvida pelos autores, que enfocou a congruência vocal no diálogo mãe-bebê, o mesmo fenômeno foi constatado. Os padrões temporais das trocas vocais, inclusive sobre o papel do silêncio, foram semelhantes aos que ocorrem no diálogo entre os adultos. Em acréscimo, os correlatos afetivos que costumam aparecer nos diálogos dos adultos também aparecem nos diálogos mãe-bebê. A conclusão dessa pesquisa evidenciou que a estrutura temporal que dá sustentação ao diálogo está presente desde o início de forma semelhante à conversa dos adultos. Os bebês são sensíveis às sequências temporais e alteram seu comportamento para ajustá-lo à estrutura temporal do diálogo. A coordenação que gera a *congruência vocal* não é da responsabilidade exclusiva da mãe, mas da ação controlada de ambos.

A estrutura temporal da experiência evidenciada nas interações dos bebês também foi um aspecto intrigante nos estudos de Michel Imberty (2008). Dois questionamentos chamaram sua atenção: "A narrativa estrutura a experiência humana do tempo, mas ela também estrutura e organiza a nossa experiência com a música? [...] Poderia a músi-

ca, em virtude de sua temporalidade, ser uma forma de narrativa?" (p. 129-130)¹. Com base no aporte teórico de Daniel Stern, Imberty analisa os elementos que estruturam a conversa das mães com seus bebês, constatando que os sentimentos que emergem no diálogo expressam uma intenção comunicativa orientada pelo prazer de compartilhar o tempo vivido. A estrutura dessa experiência é de natureza protonarrativa, a partir da qual o bebê sente sua própria experiência como relacionada às suas percepções e sentimentos experimentados no diálogo. O contorno vocal, ou a melodia de sua voz, traça de forma não verbal as linhas das histórias pessoais e íntimas, que mais tarde serão colocadas em palavras. "A estrutura proto-narrativa é, portanto, fundamentalmente musical porque é, de modo substancial, som e ritmo, acento e modulação expressiva" (IMBERTY, 2008, p. 132).²

Ellen Dissanayake (2017) observou que os estudiosos da evolução humana reconhecem que o bebê humano, diferentemente de outras espécies, depende dos cuidados de um adulto por um tempo bem prolongado. Esse período de convivência e participação em atividades socioculturais na família e na comunidade promove aprendizagens fundamentais ao ser humano, como a capacidade de comunicação com o outro de modo eficiente e ser capaz de atitudes colaborativas.

As práticas sociais envolvendo a música, principalmente as que envolvem sincronia no tempo (canto em conjunto e ritmo), potencializam o envolvimento futuro do bebê em jogos cooperativos, não só na área da música, mas em outras áreas em que essa capacidade seja necessária, conforme comprovam as pesquisas de Kirschner e Tomasello (2010).

Os estudos que enfocam as habilidades sociais das crianças deixam claro que os bebês vêm ao mundo prontos para se envolverem em trocas interativas com as pessoas ao seu redor. Esta predisposição seria o início da musicalidade a ser desenvolvida, mediante a participação em grupos, situações e instituições sociais de uma cultura particular, onde são negociados e incorporados os fatores socioculturais que caracterizam as identidades musicais (HARGREAVES; MACDONALD; MIELL, 2012). De acordo com Barrett (2016), o engajamento da criança pequena em atividades interativas pode ser considerado fundamental na constituição de sua identidade musical.

A linha argumentativa do presente artigo valoriza de modo especial o movimento, o tempo, a energia, o espaço e as intenções, que juntos constituem a visão holística na experiência humana, conforme defende Stern (2010). A compreensão de alguns conceitos desse autor podem ser promissores na complementação do conceito de "musicalidade comunicativa" proposto por Stephen Malloch (1999) e Stephen Malloch e Colwyn Trevarthen (2009).

Trata-se de um ensaio teórico que aproxima conceitos das áreas de Música e de Psicanálise para refletir sobre a natureza das relações que o ser humano estabelece com a música. Compreendo que [...] as experiências com a música são cruciais, porque

1 "Narrative structures the human experience of time, but does it also organize our musical experience? [...] Could music, by virtue of its temporality, be a form of narrative?"

2 "The proto-narrative envelope is thus fundamentally musical because it is in substance sound and rhythm, accent and expressive modulation."

incorporam a regularidade, a previsibilidade e a coerência necessárias para entender as relações sociais” (MAFFIOLETTI, 2011, p. 70).

Enfocando a educação musical de crianças bem pequenas, não se pode deixar de sublinhar que o aparecimento precoce das habilidades musicais ocorre juntamente a outras aprendizagens primárias do ser humano, como aprender a se alimentar, expressar emoções básicas, andar e falar. Por estar presente nos momentos em que a criança adquire as aprendizagens essenciais à sua natureza humana, a música tem a mesma força e significado da aprendizagem da língua materna (MAFFIOLETTI, 2014). Este é o contexto a partir do qual as reflexões do presente artigo poderão qualificar as propostas de educação musical oferecidas às crianças pequenas.

Nas seções “*Musicalidade comunicativa: um conceito abrangente de comunicação humana*” e “*Senso de eu: a subjetividade que organiza a experiência humana*”, apresento os conceitos principais e procuro articular as duas concepções teóricas, estabelecendo relações de complementariedade que me pareceram promissoras na compreensão das relações intersubjetivas que caracterizam a emergência de um *eu musical*.

Como fechamento das ideias deste artigo, procuro dar visibilidade ao conceito de *musicalidade comunicativa* e *senso de eu*, mostrando, através de um exercício teórico-prático (análise de uma interação mãe-bebê), de que modo percebo a integração dos conceitos desenvolvidos ao longo do texto.

Musicalidade Comunicativa: um conceito abrangente de comunicação humana

As relações interpessoais dos bebês com seus familiares não é um assunto novo. Todos nós temos alguma coisa para contar sobre o que os bebês são capazes de fazer. Há centenas de vídeos postados no YouTube de bebês menores de 3 meses tentando imitar o que ouvem e reagindo de forma expressiva aos diálogos com seus pais. Pesquisadores de várias áreas (Psicologia, Psiquiatria, Música, Sociologia, Linguística, Antropologia, Biologia e outras) acreditam nas potencialidades dos bebês e investem na compreensão de seus gestos expressivos.

Para iniciar esta seção, convido os leitores a assistirem ao vídeo “*Still Face Experiment: Dr. Edward Tronick*”³, com duração de 2’48”, disponível no YouTube (vide rodapé). O vídeo apresenta um bebê de aproximadamente cinco meses em diálogo face a face com sua mãe e enfoca a receptividade do bebê às emoções e interações sociais.

Em poucas palavras: a mãe inicia o diálogo com o bebê segurando-lhe as mãos, balançando suavemente seus braços enquanto diz frases curtas e expressões de afeto diretamente dirigidas a ele. O bebê mostra entender a brincadeira, sorri e corresponde às expressões da mãe; aponta indicando para determinado lugar no espaço, a mãe corresponde olhando para onde ele indica, fazendo-lhe cócegas da ponta do pé até a barriga e o bebê se retorce em sorrisos. O diálogo que se estabelece ocorre de maneira coordenada e fluente. Em certo momento, conforme fora acordado previamente com Dr. Tronick, a mãe passa a não interagir com seu bebê. Seu rosto muda de expressão, não reage às

3 Still Face Experiment: Dr. Edward Tronick.

interações do bebê, não faz nenhuma outra expressão, apenas permanece imóvel, neutra, diante dele. O bebê percebe imediatamente a mudança e fica desapontado, tenta de todas as formas restabelecer o diálogo. Sorri e repete o que havia feito segundos atrás, aponta para certo lugar e exclama “da... da... da...”, bate palmas, mas a mãe não reage. O bebê olha para os lados, junta as mãos e aperta, levando-as até a boca; por fim, agita-se na cadeira e grita em tom agudo e começa a chorar. A cena dura quatro segundos, quando então a mãe restabelece o diálogo e tudo volta a ser como antes.

Embora seja uma experiência realizada em estúdio, o bebê mostra capacidade para entender expressões faciais, sons e gestos que ocorrem durante as interações com sua mãe. Corresponde com sorrisos e expressões de alegria; mostra desconforto e insegurança quando não é correspondido e se esforça para sustentar o diálogo.

As expressões a que assistimos no vídeo, como sorrir, evitar olhar, vocalizações, *flashes* de reconhecimento, gestos que transmitem desconforto ou prazer, imitações, já foram constatados pelos pesquisadores em bebês com poucas semanas de vida (TREVARTHEN; AITKEN, 2001), evidenciando que o bebê nasce com predisposição biológica para as aprendizagens culturais.

A relação mãe-bebê tem sido analisada sob diferentes perspectivas. Anne Fernald e Thomas Simon (1984) publicaram os resultados de sua pesquisa sobre a prosódia característica da conversa das mães com seus bebês, conhecida como *motherese*⁴ ou *baby talk*, traduzida para o português como *mamanhês* ou *manhês*.

A partir de observações e análise de gravações em vídeo, os pesquisadores descreveram as características principais do *mamanhês* e sua relação com a compreensão da intencionalidade da comunicação. As conclusões mostraram que a característica da emissão dos sons e os acentos da voz é distinta da fala entre adultos. Na relação mãe-bebê, normalmente os sons são mais exagerados, as falas são em tom mais agudo e o tempo mais lento ao pronunciar as palavras; há incidência de repetições constantes. Conforme os autores assinalam, as variações melódicas carregam mensagens distintas de admiração, de dúvida ou de alegria, que ajudam a criança a compreender o significado da mensagem presente no discurso das mães. Por exemplo, para acalmar o bebê ou diminuir a excitação, as vocalizações são suaves. Porém, para fazer alguma advertência, inibir comportamentos ou chamar a atenção para algum perigo, as vocalizações são mais curtas e nítidas, com voz mais grave que os vocalizes de conforto. A repetição constante de padrões melódicos e rítmicos são essenciais para que o bebê reconheça e identifique o significado. A pesquisa posterior (FERNALD, 1985) comprovou que os bebês de quatro meses preferem ouvir o *mamanhês* que qualquer outra sonoridade feita pela mãe.

O estudo de maior impacto sobre esse tema no meio científico foi, sem dúvida, as pesquisas de Stephen Malloch (1999) e Malloch e Trevarthen (2009), pela análise detalhada da qualidade sonora das vocalizações. Examinando as interações dos bebês em diálogos afetuosos com seus pais ou com outras pessoas, os pesquisadores observaram que eles não só imitam as sonoridades, mas participam dos padrões rítmicos coordenados que acompanham as vocalizações.

4 Alguns pesquisadores usam a expressão *child-directed speech* (CDS).

Aproveitando os recursos de um *software*, os pesquisadores analisaram três elementos básicos da comunicação mãe-bebê: o *pulso*, que compreende os intervalos regulares de tempo que servem para coordenar as vocalizações; a *qualidade*, que envolve o tom das vocalizações, contorno melódico e timbres; e a *narrativa*, que combina pulso e qualidade, permitindo que duas pessoas compartilhem o tempo e os significados de maneira conjunta.

A compreensão que Malloch (1999) e Malloch e Trevarthen (2009) construíram a partir de seus estudos fundamentou a teoria da *musicalidade comunicativa*, que regula o modo como os elementos básicos (pulso, qualidade e narrativa) criam os padrões da comunicação. A musicalidade comunicativa torna possível compartilhar o tempo de forma significativa; sua riqueza emocional possibilita a apreciação e a produção de uma infinidade de variadas narrativas.

As respostas sensíveis dos bebês a diferentes entonações da voz humana e seu engajamento em padrões rítmicos, improvisações e imitações representam uma verdadeira "música" ou certos tipos de "dança", cujo significado não verbal é compartilhado espontaneamente pelas pessoas à sua volta. A energia presente na entonação da comunicação é nomeada por Malloch e Trevarthen como *musicalidade comunicativa*. A musicalidade a que eles se referem tem sentido particular, é uma musicalidade sutil, sensível, presente no ser humano como uma habilidade inata para a comunicação e para as aprendizagens culturais.

As características musicais dos vocalizes dos bebês foram compreendidas por Hannuš Papušek (2000) como a expressão evidente da musicalidade humana desde o início da vida. Da mesma forma, a canção de ninar, de características muito semelhantes, é uma prática cultural que ocorre em momentos de intimidade afetiva das mães com seus bebês. Do seu ponto de vista, a cultura, a música e a linguagem estão continuamente presentes ao longo da história da humanidade, derivando-se dessa constatação a relevância da música na infância.

Os pesquisadores que analisam a relação mãe-bebê argumentam que os movimentos, expressões faciais e os gestos empregados nessa relação estão presentes de modo inconsciente nos discursos dos adultos quando conversam com seus pares. A antropóloga Ellen Dissanayake (2001 e 2012) comparou as características do mamalhês aos padrões melódicos e ritmos presentes nos rituais de diferentes povos, chegando a conclusões semelhantes. Tanto nos rituais como nos encontros entre pessoas adultas que compartilham significados culturais, os movimentos do corpo para frente e para trás, as frases repetitivas, o movimento das sobrelhas, os olhos arregalados, os gritos em tom agudo, tal como Ferland e Simon (1984) haviam constatado na relação mãe-bebê, são expressões importantes também nas relações sociais entre os adultos e são interpretadas culturalmente como expressões de afeto, alegria, surpresa ou medo e suspense. Baseada em seus estudos antropológicos, Dissanayake afirma que as primeiras narrativas eram musicais.

Uma vez apresentados os argumentos teóricos que fundamentam o conceito de *musicalidade comunicativa* e sua relevância na expressão e apreensão de significados compartilhados socialmente, a seção a seguir expõe os fundamentos do *senso de eu* e sua relevância na constituição do ser social.

Senso de eu: a subjetividade que organiza a experiência humana

A maioria dos pesquisadores citados anteriormente faz referência a Daniel Stern, psiquiatra infantil conhecido entre nós principalmente pelas obras *O Diário de um bebê. O que seu filho vê e sente* (1991) e *O mundo interpessoal do bebê* (1992). O maior proveito dos aportes de Stern diz respeito às primeiras experiências do bebê e ao modo como as experiências subjetivas compartilhadas no diálogo mãe-bebê formam no bebê o *senso de eu*. Esse argumento é especialmente importante se considerarmos que as relações intersubjetivas que nutrem a *musicalidade comunicativa* encontram ressonâncias nos processos de constituição do Eu, como veremos adiante.

Daniel Stern (2000) utiliza a metáfora da música para pensar a experiência da criança pequena. Assim como a música, a experiência também ocorre no tempo, tanto no tempo subjetivo como tempo físico. As atividades dos bebês, como vocalizações, gestos, expressões faciais, movimentos corporais, todas têm duração. Sendo a música e o tempo duas experiências muito comuns, seria muito interessante compreender a capacidade dos bebês, para perceber e discriminar as características temporais da experiência, mais precisamente, da experiência vivida com a música.

No primeiro ano de vida, boa parte das interações dos bebês com os pais está ligada ao atendimento de suas necessidades psicofisiológicas de alimentação e sono. Esses momentos são marcados por comportamentos e frases repetitivas que, embora não sejam sempre as mesmas palavras ditas do mesmo modo, são cenas que ajudam o bebê a se situar no tempo do momento presente.

Stern observou que a psicologia em geral e principalmente a psicanálise tendem a considerar que as experiências vividas no momento presente tomam forma depois que acontecem, quando são reconstruídas simbolicamente ou verbalmente. Discordando dessa posição teórica, o autor defende que os bebês, apesar de não possuírem os requisitos mínimos para criar estruturas ou formas a partir de representações, são capazes de construir a forma ou o contorno temporal de suas experiências durante os acontecimentos que se desenrolam no momento presente.

Comparando a experiência dos bebês com a experiência de alguém que ouve uma frase musical pela primeira vez, a apreensão da forma da melodia precisa ser entendida enquanto está ocorrendo, e não depois, porque a segunda frase é imediatamente iniciada. A nova frase pode, inclusive, modificar o sentido da primeira frase ou suscitar novas expectativas de como será a sua continuidade. Para que esse processo se desenrole, a memória e a representação são acionadas no tempo presente, no momento vivido daquele instante.

O tempo da experiência vivida no momento presente, tal como Stern o concebe, não pode ser compreendido como um tempo físico linear e sequencial, identificado como um antes, o agora e o depois. É preciso compreendê-lo no sentido fenomenológico, conforme defende o filósofo Edmund Husserl em sua obra sobre a consciência interna do tempo. Ou seja, o tempo presente, em si, é formado de um tempo infinitamente mínimo, em constante movimento, que tem a duração de um evento unitário formado por uma sequência de instantes enquanto se movimenta. Stern explica que

o momento presente se compõe em três partes: o primeiro é o “ponto instantâneo ou móvel do presente”; o segundo é o “passado imediato do momento presente” e o terceiro é “o futuro imediato do momento presente”. Assim compreendidos, os eventos que ocorrem no momento atual “recebem uma forma inicial à medida que são experimentados” (STERN, 2000, p, 24)⁵.

Do mesmo modo como a frase musical é capturada pelo ouvinte à medida que o passado imediato ainda ressoa no momento presente, em direção ao futuro imediato, as estruturas do tempo são apreendidas à medida que se desdobram no tempo. Um aspecto importante na concepção de experiência defendido por Stern é que se uma forma temporal e um sentido musical podem ser criados no momento presente, as construções que ocorrem após as experiências vividas não precisam ser criadas, mas revisadas ou reorganizadas. Sendo o momento presente formado por um tempo mínimo, há revisões primárias ocorrendo durante o momento presente. A partir das características que formam o momento presente, o autor defende que a criança pequena não precisa de um processo verbal simbólico para atribuir sentido à experiência imediata que está acontecendo no momento presente.

O *senso de eu*, na abordagem de Stern (1992), refere-se ao *eu* da experiência direta, como consciência simples, não autorreflexiva, nem como conceito. Trata-se de um *eu* invariante que surge apenas no momento das ações, como experiência subjetiva organizadora do momento presente.

A experiência subjetiva do *eu* organizador reúne de forma unificadora os sons, movimentos, sensações, toques, visões e sentimentos separados. Todos esse eventos, embora separados e fora da consciência, tornam-se familiares e são experimentados como *senso de eu*.

As perspectivas subjetivas que organizam os comportamentos e as capacidades novas dos bebês propiciam diferentes *sensos de eu* em relação ao *outro*. Sendo assim, há diferentes *sensos de eu* (*eu emergente, eu nuclear, eu subjetivo e eu verbal*) que descrevem os domínios da autoexperiência.

O *senso de eu* e sua contraparte, o *senso do outro*,

[...] são fenômenos universais que influenciam profundamente todas as nossas experiências sociais [...] O modo como experienciamos a nós mesmos em relação aos outros oferece uma perspectiva organizadora básica para todos os eventos interpessoais. (STERN, 1992, p. 3).

Ao se referir às conquistas dos bebês, é do ser humano em geral que Stern está tratando. Suas explicações nos permitem avançar na compreensão do que nos caracteriza como seres humanos. O ponto de origem do ser social que somos encontra sentido na interdependência mútua entre *senso de eu* e sua contraparte, o *senso do outro*.

5 “[...] *the instant or moving point of the present*”; “*immediate past of the present moment*”; “*immediate future of the present moment*” (STERN, 2000, p. 24).

Conclusões

Tornando visível a musicalidade comunicativa e o senso de eu musical

Encaminhando as conclusões deste artigo, depreende-se do aporte teórico de Daniel Stern (2000 e 1992) que a estrutura temporal que configura a *musicalidade comunicativa* é uma experiência vivida no momento presente, criada e renovada continuamente a cada vez que uma nova perspectiva subjetiva reorganiza as experiências dos diferentes *senso de eu*. Sendo assim, podemos admitir que tais estruturas realmente existem, embora lhes falte o sistema simbólico e representativo próprio das aquisições mais complexas.

Os aportes teóricos de Malloch (1999), Malloch e Trevarthen (2009) e Stern (2000 e 1992) permitem supor que a *musicalidade comunicativa*, em razão do espaço intersubjetivo que ela produz, enseja também a produção do *senso de eu* musical, que se mostra na expressividade motora, na intencionalidade dos gestos e da entonação vocal. As estruturas temporais experimentadas, os ciclos crescentes e decrescentes das canções e brincadeiras interativas regulam a autoexperiência do bebê e, simultaneamente, oferecem novas perspectivas para todos os eventos interpessoais.

Trevarthen e Delafield-Butt (2017) complementam essa ideia defendendo que não só as vocalizações dos bebês, mas também os jogos motores e as canções das crianças pequenas apresentam as características da *musicalidade comunicativa*. Para dar maior visibilidade a esse conceito e à sua compreensão como instância da constituição do *eu* musical, proponho que analisemos um diálogo onde tais características ocorrem.

Como exercício teórico-prático que busca articular os conceitos trabalhados, aproveito um episódio capturado do texto de Malloch (1999, p. 46), em que a *musicalidade comunicativa* favorece o desenrolar de uma narrativa com início, meio e fim. O recorte escolhido apresenta uma estrutura protonarrativa, podendo ser considerado, nos termos de Imberty (2008), uma narrativa musical.

Trata-se da reprodução gráfica dos vocalizes de uma menina de quatro meses que interage com sua mãe em ambiente familiar, enquanto cantam uma canção já conhecida (Clap-a-cap-a- handies). Na figura a seguir, a linha de cima representa a voz da mãe, a linha de baixo, a voz do bebê. Conforme discriminado anteriormente, Malloch (1999) analisou os intervalos regulares de tempo que coordenam as vocalizações; o tom e o contorno das vocalizações e a narrativa compartilhada. Os traços verticais ou barras não representam os compassos musicais, mas cumprem o papel de identificar a estrutura do diálogo mãe-bebê.

A transcrição abaixo é uma tradução livre, com adaptações a partir do original (p. 45-46):

Assim que a mãe começa a cantar, o bebê sorri e mostra sinais de prazer. No primeiro verso, o bebê não vocaliza e foi omitido no gráfico. No segundo verso, a mãe substitui a letra da canção por “di dum. di dum. di dum”, representado por figuras rítmicas. O tempo de duração é indicado em segundos acima da barra. No segundo verso, podemos ver que o bebê participa da canção e mostra variedade e consistência rítmica.

Malloch chama a atenção para o uso que o bebê faz de anacruse no segundo verso; na segunda e terceira barras, o bebê fala no ritmo; na terceira barra, o bebê introduz uma ideia nova em quiáltera, e sorri nesse momento. No terceiro verso, Malloch novamente chama a atenção para o bebê, que sempre vocaliza na última batida de cada barra, como um anacruse para o verso seguinte. Parece que o bebê está mudando seu estilo. Na terceira barra do terceiro verso, o bebê faz o que Malloch chamou de “piada musical”, pois a figura de uma semicolcheia é feita com ênfase, como se quisesse enfatizar que pretende antecipar o tempo. Logo após essa ênfase, mãe e bebê riem juntos e a rima a seguir perde a energia.

The image contains two musical staves. The top staff is labeled 'SECOND VERSE' and shows the mother's and infant's contributions across four measures with rhythmic patterns 2.2 s, 2, 2.3, and 2.2. The bottom staff is labeled 'THIRD VERSE' and shows the mother's and infant's contributions across four measures with rhythmic patterns 2.4, 2.5, 2.3, and 'mother laughs'. The notation includes notes, rests, and dynamic markings like accents and slurs.

Fig. 1 – Notação musical que representa a participação da mãe e do bebê (quatro meses de idade) em um ritmo derivado da rima infantil *Clap-a-clap-a-handies* (os restos são omitidos onde isso não cause ambiguidade) (MALLOCH, 1999, p. 46).

A *musicalidade comunicativa* que perpassa essa relação mostra que mãe e filha são parceiras no diálogo que se concretiza através do pulso, da qualidade vocal e do tempo compartilhado, tão bem explorados no gráfico analisado. O autor chama a atenção para o fato de que o bebê foi capaz de entrar na “estrutura” do jogo musical com o outro, participando de maneira coordenada e lógica. As vocalizações e as rimas formam um sentido musical que segue a estrutura da rima, sem se opor a ela.

Além do caráter narrativo desse episódio, gostaria de destacar o detalhe observado no estudo de Beebe et al. (1988), referido na introdução deste artigo, qual seja, a combinação de turnos de conversa e silêncio, tal como ocorre na conversa entre adultos. A *coerência vocal* da narrativa flui nas trocas sucessivas e atinge um clímax com claro correlato afetivo. Como diria Daniel Stern, a mãe compartilha um estado afetivo, *sente com* seu bebê, como se entendesse o que ele quis expressar.

O conceito de *musicalidade comunicativa* como experiência vivida no *momento presente* aproveita as estruturas da experiência imediata para produzir sentido. Este parece ser o motivo do sorriso, considerado por Malloch o clímax da narrativa. A riqueza dessa experiência intersubjetiva é, segundo Stern, condição para a emergência do *senso de eu* e, por conseguinte, do *senso de eu* musical.

A articulação que repercute em possibilidades para a Educação Musical pode ser apreendida a partir das palavras de Malloch (1999) e Stern (2007) na citação que segue. Os autores encontram nas narrativas musicais a essência da comunicação humana, em que os padrões que estruturam o tempo musical ao mesmo tempo estruturam a vida interior daqueles que participam do tempo compartilhado. Vejamos:

As narrativas de experiência individual e de companheirismo são construídas a partir das unidades de pulso e qualidade encontradas nos gestos criados em conjunto para as vocalizações e movimentos corporais. As narrativas são a própria essência da companhia humana e da comunicação. As narrativas permitem que duas pessoas compartilhem um senso de passar o tempo, criar e compartilhar as estruturas emocionais que evoluem através do tempo compartilhado. (MALLOCH, 1999, p. 45).⁶

O ponto essencial é que, quando se movem sincronicamente ou em coordenação temporal, as pessoas estão participando de um aspecto da experiência do outro. Estão vivendo parcialmente a partir do centro do outro. (STERN, 2007, p. 103).

Com base nas pesquisas referidas neste artigo, percebemos que os bebês são capazes de compartilhar emoções, sons, gestos, movimentos e significados; são sensíveis e produzem narrativas ajustando-se a um tempo comum, expressando prazer no contato social. Dois aspectos merecem destaque: o papel da experiência subjetiva organizadora do momento presente e o caráter intersubjetivo das experiências musicais vividas com o outro. O primeiro implica a possibilidade da formação de um *senso de eu* sem a necessidade de estruturas simbólicas, uma vez que as estruturas da experiência imediata são capazes de gerar sentido às experiências em curso. A pouca idade dos bebês, portanto, não é motivo para privá-los dos benefícios de uma educação musical apoiada em formas interpessoais de *musicalidade comunicativa*. O segundo aspecto valoriza o espaço interativo *eu com o outro* criado pela música, como condição para o desenvolvimento da musicalidade, por conseguinte, da identidade musical das crianças aspecto tão caro à Educação Musical.

Instigada pelas questões levantadas por Imberty (2008) na introdução deste artigo, sigo pensando: se a narrativa estrutura a experiência humana do tempo e ao mesmo tempo estrutura a nossa experiência com a música, poderia a narrativa musical explicar a natureza da nossa relação com a música?

6 "Narratives of individual experience and of companionship are built from the units of pulse and quality found in the jointly created gestures of vocalisations and bodily movement. Narratives are the very essence of human companionship and communication. Narratives allow two persons to share a sense of passing time and to create and share the emotional envelopes that evolve through this shared time."

Referências

- BARRETT, Margaret. Attending to "culture in the small": A narrative analysis of the role of play, thought and music in young children's world-making. *Research Studies in Music Education*, v. 38, n. 1, p. 41-54, 2016.
- BEEBE, B.; ALSON, D.; JAFFE, J.; FELDSTEIN, S.; CROWN, C. Vocal Congruence in Mother-Infant Play. *Journal of Psycholinguistic Research*, v. 17, n. 3, p. 245-259, 1988.
- DISSANAYAKE, Ellen. Ethology, interpersonal neurobiology, and play. Insights into the evolutionary origin of the arts. *American Journal of Play*, v.9, n. 2, p.143-168, 2017.
- _____. Antecedents of the temporal arts in early mother-infant interaction. In: NILS, L. Wallim; MERKER, Björn; BROWN, Steven (Eds.). *The Origins of Music*. Cambridge, MA: MIT Press, 2001. p. 389-410.
- _____. The earliest narratives were musical. *Research Studies in Music Education*, v. 34, n. 1, p. 3-14, 2012.
- FERNALD, Anne; SIMON, Thomas. Expanded intonation contours in mothers' speech to newborns. *Developmental Psychology*, v. 20, n. 1, p. 104-113, 1984.
- FERNALD, Anne. Four-month-old infants prefer to listen to "motherese". *Infant Behavior Development*, v. 8, p. 181-195, 1985.
- HARGREAVES, D. J.; MACDONALD, R.; MIELL, D. Musical identities mediate musical development. In: MCPHERSON, G & WELCH, G. (Eds.). *Oxford Handbook of Music Education*. V. 1. Oxford: Oxford University Press, 2012. p. 125-142.
- IMBERTY, Michel. Narrative, splintered temporalities and the unconscious in 20th century music. *Musicae Scientiae*, Special Issue, p. 129-146, 2008.
- KIRSCHNER, S.; TOMASELLO, M. Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, v. 31, p. 354-364, 2010.
- MALLOCH, S.; TREVARTHEN, C. (Eds.). *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2009.
- MALLOCH, S. Mothers and infants and communicative musicality. *Musicae Scientiae*, Special Issue, p. 29-57, 1999-2000.
- MAFFIOLETTI, L. A. Aprendizagens sociais propiciadas pela música na infância. In: SAN-

TIAGO, D.; BROOCK, A.; CARVALHO, T. (Orgs.). *Educação Musical Infantil*. Salvador: PPGMUS-UFBA, 2011. p. 60-73.

MAFFIOLETTI, Leda de A. A música e as primeiras aprendizagens da criança. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues e ALBUQUERQUE, Simone (Orgs.). *A implementação do PROINFÂNCIA no Rio Grande do Sul*. Perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EdPUCRS, 2014. p. 119-126. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0663-1.pdf>>.

PAPAUŠEK, Hanuš. Musicality in infancy research: Biological and cultural origins of early musicality. In: DELIÈGE, I.; SLOBODA, J. (Eds.). *Musical Beginnings*. Origins and development of musical competence. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 37-55.

STERN, Daniel. *Diário de um bebê*. O que seu filho vê, sente e vivencia. Tradução Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

STERN, Daniel. *Forms of Vitality*. Exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy, and development. Oxford: Oxford University Press, 2010.

STERN, Daniel. *O momento presente na psicoterapia e na vida cotidiana*. Tradução Celimar de Oliveira Lima. Rio de Janeiro: Record, 2007.

STERN, Daniel. Putting time back into our considerations of infant experience: a microdiachronic view. *Infant mental health journal*, v. 21, n. 1-2, p. 21-28, 2000.

STERN, Daniel. *O mundo interpessoal do bebê*. Uma visão a partir da psicanálise e da psicologia do desenvolvimento. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1992.

STILL face experiment. Dr. Edward Tronick. Vídeo. Duração: 2'49". Infant-Parent Mental Health Program. ZERO TO THREE. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=apzXGEbZht0&t=9s>>. Acesso em: 23 set. 2017.

TREVARTHEN, C.; DELAFIELD-BUTT, J. T. Intersubjectivity in the imagination and feelings of the infant: Implications for education in the early years. In: WHITE, Jaine; DALLI, Carmen (Eds.). *Under-three year olds in policy and practice*. New York: Springer, 2017. p. 17-40.

TREVARTHEN, C.; AITKEN, K. Infant Intersubjectivity, research theory, and clinical application. *Journal of child psychology and psychiatry*, v. 42, n. 1, p. 3-48, 2001.

Motivação de crianças para aprendizagem do violão no contexto do ensino coletivo

Children's motivation for learning guitar in collective classes

*Dayane Battisti**
daya_battisti@hotmail.com

*Rosane Cardoso de Araújo***
rosanecardoso@ufpr.br

* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa Educação Musical e Cognição. Mestre em Música pela UFPR.

** Professora Associada da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente nos cursos de graduação e pós-graduação em música. Bolsista de produtividade do CNPq e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPR. Doutora em Música pela UFRGS. Realizou pós-doutorado na Universidade de Bolonha.

Resumo

O estudo das "Crenças de Autoeficácia" é uma das possibilidades para orientar investigações sobre a motivação, uma vez que a confiança nas próprias habilidades está relacionada a aspectos intrínsecos e extrínsecos do processo motivacional. Assim, o escopo para este estudo foi investigar a motivação de crianças para aprender violão sob a ótica das crenças de autoeficácia, num contexto de ensino coletivo. A metodologia foi um Estudo de Levantamento de pequeno porte, realizado com sete crianças entre 9 e 11 anos de idade, e a coleta de dados foi feita por meio de questionário com perguntas abertas e questões com resposta no formato de escala Likert. Os resultados indicaram aspectos da motivação geral das crianças sobre a aprendizagem em grupo, repertório e performance pública, na relação com suas crenças de autoeficácia. Neste sentido, foi observado que as experiências vicárias estavam presentes nas aulas e que os estudantes valorizavam a possibilidade de aprender com os outros; que as experiências de êxito eram pouco percebidas pelas crianças; que os estados fisiológicos eram mais controlados no contexto da performance em conjunto; e que a persuasão verbal vinda do professor possuía efeito positivo maior para o aumento das crenças de autoeficácia nos estudantes em detrimento da persuasão dos colegas. Concluiu-se que os resultados da pesquisa corroboraram com estudos anteriores sobre a aprendizagem em contexto coletivo, demonstrando o potencial que tal contexto traz para motivação do aluno, além de permitir vislumbrar sugestões para que o professor possa contribuir na manutenção da motivação dos estudantes e, conseqüentemente, para o aumento das suas crenças de autoeficácia.

Palavras-chave: Motivação; Crenças de Autoeficácia; Ensino Coletivo; Crianças; Violão.

Abstract

Self-Efficacy Beliefs Theory is one of the possibilities for guiding research about motivation, since trust in one's own abilities reinforces intrinsic and extrinsic aspects of the motivational process. Thus, the scope of our study was to investigate the motivation of children learning to play guitar from the perspective of self-efficacy beliefs in a context of collective teaching. The methodology was a small survey, carried out with seven children 9 - 11 years old, and the data collection was done through a questionnaire with open questions, and questions with response in the *likert* scale format. Results showed aspects of children's general motivation regarding group learning, repertoire and public performance, in relation to their self-efficacy beliefs. We observed the presence of vicarious experiences during the classes, and that students valued the possibility of learning from others; successful experiences were poorly perceived by the children; the emotional and physiological state of the children was more controlled in the context of collective performance; verbal persuasion from the teacher had a stronger positive effect on increasing students' self-efficacy beliefs when compared to the persuasion of their peers. Results of this research corroborated with previous studies about learning in a collective context, demonstrating the potential that such a context adds to students' motivation. In addition, suggestions were offered to the teacher to help maintain the motivation of the students and, consequently, to increase their self-efficacy beliefs.

Keywords: Motivation; Self-efficacy Beliefs; Collective Teaching; Children; Guitar.

Introdução

A relação entre a motivação e a aprendizagem tem sido estudada por diferentes óticas, tanto sob o ponto de vista dos alunos quanto sob o ponto de vista dos professores (GALAND; BOURGEOIS, 2011). Ao focarmos o ponto de vista do aluno, é possível enfatizarmos elementos sociais e cognitivos que incluem tanto fatores internos quanto fatores externos à aprendizagem (Idem). Dentre as atuais teorias da motivação que tratam sobre elementos sociais/cognitivos da aprendizagem, podemos citar o estudo das crenças de autoeficácia como uma das possibilidades para orientar investigações sobre a relação dos estudantes com a motivação. As crenças de autoeficácia, principal constructo da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, estão relacionadas a quanto um indivíduo se julga capaz de realizar determinada tarefa. Pajares e Olaz (2008, p. 101) afirmam que as crenças de autoeficácia “[...] são percepções que os indivíduos têm sobre suas próprias capacidades”. Não é questão de conseguir ou não realizar a tarefa, mas sim de quanto a pessoa acredita ser capaz de realizá-la. De acordo com Pajares (apud McPHERSON; O’NEILL, 2002, p. 34),

Crenças de autoeficácia atuam como determinantes do comportamento, influenciando as escolhas que os indivíduos fazem, o esforço que eles despendem, a perseverança que eles conservam diante de dificuldades, e os padrões de pensamento e reações emocionais que experimentam. (McPHERSON; O’NEILL, 2002, p. 34, tradução nossa).

Neste artigo apresentamos dados de uma pesquisa de natureza quali-quantitativa, cujo principal objetivo foi investigar a motivação para aprender violão em grupo (aulas coletivas) a partir das fontes de influência das crenças de autoeficácia (experiências diretas, experiências vicárias, persuasão verbal – do professor/dos colegas – e indicadores fisiológicos – rubor facial, suor, batimento cardíaco acelerado etc.). Foram analisados e discutidos os dados coletados por meio de um estudo de levantamento de pequeno porte, com aplicação de questionários com questões abertas, fechadas e com escala Likert, respondidos por alunos que aprendiam violão em grupo, em uma instituição de ensino da cidade Curitiba (PR). Os respondentes tinham entre 9 e 42 anos de idade e, para este artigo, selecionamos especialmente os dados de sete alunos com idade inferior a 12 anos, que são considerados *crianças* de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente.² O motivo para destacar a contribuição das crianças nesta pesquisa foi o nosso interesse em observar aspectos sobre a motivação específica delas, no contexto da aprendizagem coletiva. Vários são os estudos sobre aprendizagem musical em ambiente coletivo no Brasil (TOURINHO, 1995, 2002; STENCEL; SOARES e MORAES, 2012; CRUVINEL, 2003; VIEIRA e RAY, 2007; TEIXEIRA, 2008; BRAGA, 2009; RIBEIRO, 2013; BRAZIL, 2013a, 2013b), no entanto, estudos que deem voz às crianças ainda precisam ser mais explorados. Pretendemos, com o enfoque desta investigação, contribuir com pesquisas que relacionam a aprendizagem musical de crianças em ambiente coletivo e motivação, especialmente sob a ótica das crenças de autoeficácia.

Crenças de autoeficácia

Depois de diversas alterações, em 1997 Bandura chegou à seguinte definição para o constructo da autoeficácia: “Auto-eficácia percebida refere-se às crenças de alguém em sua capacidade em organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações”¹ (BANDURA apud AZZI e POLYDORO, 2006, p. 12).

Esta é a definição adotada neste trabalho, na qual a percepção da autoeficácia do indivíduo está relacionada com as suas “[...] possibilidades pessoais (crenças de capacidade) de ser agente na produção da própria trajetória (organizar e executar) destacando que a concepção de auto-eficácia está relacionada a metas e objetivos” (AZZI e POLYDORO, 2006, p. 14).

Grande parte da motivação humana é gerada cognitivamente, pelo exercício da antecipação. As pessoas formam crenças a respeito do que são capazes de fazer, antecipam resultados prováveis de ações futuras e definem metas para si mesmas, planejando as ações necessárias para realizar o futuro da forma que visualizaram (BANDURA, 1994).

Não há dúvidas de que as crenças de auto-eficácia contribuem para a motivação de várias maneiras. Determinam as metas que as pessoas estabelecem para si próprias, quanto esforço elas investem, por quanto tempo persistem diante de dificuldades e quão resilientes são em relação aos próprios fracassos. Aqueles que acreditam mais em si e em suas capacidades exercem mais esforço diante de dificuldades e esse exercício de esforço, por sua vez, reverte-se em melhores realizações. (COSTA; BORUCHOVITCH, 2006, p. 94).

Pessoas com crenças de eficácia fortalecidas enxergam as dificuldades como desafios a serem superados e atribuem eventuais fracassos ao esforço insuficiente ou à falta de conhecimentos/habilidades que podem ser adquiridas. Por outro lado, pessoas que não acreditam em suas capacidades veem tarefas difíceis como ameaças pessoais e se intimidam diante delas. Tendem a ter baixas aspirações e não persistir em seus objetivos (BANDURA, 1994).

Cereser (2011) esclarece que, diferentemente da autoestima e do autoconceito, isto é, um julgamento sobre si ou seus sentimentos, as crenças de autoeficácia se referem ao julgamento da pessoa acerca de sua capacidade de realizar uma determinada tarefa, sendo que esse julgamento pode ser modificado com o tempo.

Quatro principais fontes de influência são responsáveis por desenvolver as crenças das pessoas sobre sua eficácia: (1) experiências diretas, quando o indivíduo obtém sucesso na realização de algo; (2) experiências vicárias, que estão ligadas à capacidade do ser humano de aprender observando modelos sociais; (3) persuasão verbal², quando outras pessoas a convencem sobre sua capacidade; (4) indicadores fisiológicos, que se referem à forma como o indivíduo percebe e interpreta suas reações emocionais e físicas (rubor facial, sudorese nas mãos, respiração e batimentos cardíacos acelerados) (BANDURA, 1994).

1 As citações diretas foram fielmente transcritas, inclusive palavras grafadas fora do Novo Acordo.

2 Alguns trabalhos traduzem esta fonte de autoeficácia como persuasão social.

A experiência direta de êxito, além de ser a primeira fonte citada, é a fonte mais efetiva e que produz maior influência no desenvolvimento de um senso de autoeficácia fortalecido, pois baseia-se nas experiências reais da pessoa. O senso de autoeficácia pessoal é fortalecido quando se obtém sucesso nas tarefas. Porém, quando um aluno obtém sucesso com muita facilidade, pode se desencorajar rapidamente diante dos fracassos, pois tende a esperar resultados a curto prazo (COSTA; BORUCHOVITCH, 2006). De acordo com Azzi e outros (2014, p. 25), "um dos aspectos importantes desse tipo de fonte, e que vai além dos resultados obtidos na realização da tarefa, é o fornecimento de informação acerca da capacidade e não apenas o desempenho obtido".

Resultados interpretados como bem-sucedidos aumentam a auto-eficácia, ao passo que os que são interpretados como fracassos a reduzem. Claro que pessoas com um sentido baixo de auto-eficácia muitas vezes fazem pouco caso de seus sucessos, em vez de mudarem a crença. Mesmo depois de alcançar um objetivo por meio de seus esforços persistentes, alguns indivíduos continuam a duvidar de sua eficácia para fazer um esforço semelhante. Conseqüentemente, as experiências de domínio são apenas dados brutos, e muitos fatores influenciam a maneira como tais informações são processadas cognitivamente e afetam a auto-avaliação do indivíduo. (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 104).

Uma vez estabelecido, o senso de autoeficácia fortalecido em um domínio específico tende a ser generalizado para outras situações em que o desempenho foi debilitado pela preocupação com insuficiências pessoais (BANDURA, 1977, p. 195, tradução nossa³). Além das experiências diretas, as crenças de autoeficácia das pessoas são formadas por meio das experiências vicárias, que consistem na observação de modelos sociais. Ao observar os pares com capacidades análogas executando tarefas com sucesso, o aluno fortalece a crença de que possui condições para aprender e executar as mesmas tarefas com sucesso (COSTA; BORUCHOVITCH, 2006).

Pela mesma razão, ao observar o outro fracassar, mesmo se esforçando muito, o julgamento na sua própria eficácia diminui e seus esforços são prejudicados (BANDURA, 1994). Costa e Boruchovitch (2006, p. 98) reforçam que "o modelo social deve ser visto pelo aluno como possuindo características cognitivas similares às dele, bem como possuir competências que ele almeje alcançar". Ainda sobre a semelhança entre o modelo e o observador, Bandura esclarece:

Quanto maior a semelhança com o modelo, mais persuasivos serão os sucessos e falhas do modelo. Se as pessoas vêem os modelos como muito diferentes de si, sua autoeficácia não é tão influenciada pelo comportamento dos modelos e os resultados que produzem (BANDURA, 1994, p. 72, tradução nossa⁴).

3 "Once established, enhanced self-efficacy tends to generalize to other situations in which performance was self-debilitated by preoccupation with personal inadequacies" (BANDURA, 1977, p. 195).

4 "The greater the assumed similarity the more persuasive are the models' successes and failures. If people see the models as very different from themselves their perceived self-efficacy is not much influenced by the models' behavior and the results it produces" (BANDURA, 1994, p. 72).

Contudo, as influências de modelos fazem mais do que fornecer um parâmetro social de comparação das próprias capacidades. As pessoas buscam modelos com as competências que elas desejam ter (BANDURA, 1994). Segundo Pajares e Olaz (2008), ter um modelo relevante na vida do sujeito pode suscitar crenças pessoais que servirão de influência para o indivíduo, sobre o rumo e o sentido de sua vida

De acordo com Pajares e Olaz (2008, p. 100), “as pessoas não aprendem apenas com suas experiências, mas também observando os comportamentos de outras pessoas”. Dessa forma, é possível aprender sem passar pelo processo de tentativa e erro, e essa aprendizagem por meio da experiência vicária pode, muitas vezes, evitar que as pessoas cometam os mesmos erros observados. Dando continuidade à essa ideia, os autores explicam que

A aprendizagem observacional é governada pelos processos de atenção, retenção e motivação. A atenção refere-se à capacidade do indivíduo de observar as ações de um modelo seletivamente. De sua parte, os comportamentos observados somente podem ser reproduzidos se forem retidos na memória, um processo possibilitado pela capacidade humana de simbolizar. A produção refere-se ao processo de realizar o comportamento observado. Finalmente, se a realização do comportamento observado produzir os resultados desejados, o indivíduo se sente motivado para adotar o comportamento e repeti-lo no futuro. (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 101).

A persuasão verbal é a terceira forma de fortalecer a crença do indivíduo de que ele já possui o que é preciso para obter sucesso (BANDURA, 1994). Ela é amplamente utilizada na tentativa de influenciar o comportamento humano, principalmente pela sua fácil e pronta disponibilidade. As pessoas são conduzidas, por meio de sugestões, a acreditar que podem enfrentar com sucesso aquilo que as oprimiu no passado (BANDURA, 1977). Porém, “[...] tal julgamento possui um efeito limitado sobre as crenças de eficácia, principalmente se a persuasão for acompanhada por um fracasso” (COSTA e BORUCHOVITCH, 2006).

Em outras palavras, as crenças de eficácia pessoal induzidas pela persuasão verbal tendem a ser mais frágeis do que as crenças decorrentes das realizações próprias do indivíduo, pois elas não são formadas a partir de experiências reais do sujeito. Além disso, é muito mais fácil enfraquecer as crenças de autoeficácia do indivíduo através da persuasão verbal do que fortalecê-las. Dessa forma, o indivíduo que foi convencido de que não possui capacidades tende a evitar atividades desafiadoras e a desistir frente às primeiras dificuldades (BANDURA, 1994).

Os construtores de eficácia bem-sucedidos fazem mais do que manifestar avaliações positivas. Além de aumentar a crença das pessoas em suas próprias capacidades, eles estruturam situações de forma que elas obtenham sucesso e evitam colocá-las prematuramente em situações onde tendem a falhar com frequência. Eles medem o sucesso em termos de autodesenvolvimento ao invés de medi-lo em termos de triunfos sobre os outros. (BANDURA, 1995, p. 4, tradução nossa⁵).

5 “Successful efficacy builders do more than convey positive appraisals. In addition to raising people’s beliefs in their capabilities, they structure situations for them in ways that bring success and avoid placing people in situations prematurely where they are likely to fail often. They measure success in terms of self-improvement rather than by triumphs over others” (BANDURA, 1995, p. 4).

Os construtores de eficácia bem-sucedidos, também chamados de persuasores efetivos, desempenham um importante papel no desenvolvimento das crenças de um indivíduo. “Porém, as persuasões sociais não devem ser confundidas com elogios ou louvores vazios. Os persuasores efetivos devem cultivar as crenças das pessoas em suas capacidades, enquanto garantem que o sucesso imaginado é alcançável” (PAJARES e OLAZ, 2008, p. 105).

Os indicadores fisiológicos, também conhecidos como estados somáticos e emocionais, influenciam o julgamento das pessoas sobre suas capacidades. “A redução do estresse e a alteração de estados emocionais negativos auxiliam o controle do raciocínio, melhorando a crença de auto-eficácia” (COSTA E BORUCHOVITCH, 2006, p. 99).

Bandura (1994) esclarece que não é a pura intensidade das reações emocionais e físicas que importam, mas, sim, como essas reações são percebidas e interpretadas pelo sujeito. Aqueles que possuem um senso de autoeficácia fortalecido tendem a interpretar as alterações em seus indicadores fisiológicos como um facilitador energizante da performance, enquanto os indivíduos que não acreditam na própria capacidade interpretam as mesmas alterações como algo que irá prejudicar a performance.

As pessoas podem avaliar o seu grau de confiança por seu estado fisiológico enquanto pensam em uma determinada ação. Reações emocionais fortes a uma tarefa fornecem pistas sobre a previsão de sucesso ou fracasso. Quando as pessoas têm pensamentos negativos e temores sobre suas capacidades, as reações afetivas podem reduzir as percepções de auto-eficácia e desencadear mais estresse e agitação, que ajudam a causar o desempenho inadequado e temido. Uma maneira de aumentar as crenças de auto-eficácia é promover o bem-estar emocional e reduzir estados emocionais negativos. (PAJARES e OLAZ, 2008, p. 105).

O ensino coletivo de instrumentos musicais

O ensino coletivo de instrumentos musicais tem despertado grande interesse dos pesquisadores e educadores musicais nos últimos anos, reforçando a ideia de tornar o ensino musical acessível a mais pessoas. Cruvinel (2003) destaca a importância desta ferramenta quanto ao seu aspecto democrático para o ensino:

O Ensino Coletivo é uma importante ferramenta para o processo de democratização do ensino musical, contribuindo de forma bastante significativa neste processo. A musicalização através do ensino coletivo pode dar acesso a um maior número de pessoas à Educação Musical, aumentando a razão professor/aluno por esforço hora/aula ministrada. (CRUVINEL, 2003, p. 2).

Entre as vantagens do ensino coletivo de instrumentos musicais, Cruvinel (2003) indica: a interação entre os alunos; o ambiente lúdico; o desenvolvimento do repertório; a afinação do grupo; o desenvolvimento do ouvido harmônico; a economia de tempo; a baixa desistência de alunos; a melhora da autoestima dos alunos; maior rendimento, estímulo, disciplina; cooperação; e desinibição. Dentre as desvantagens, a autora inclui,

por exemplo, a dificuldade de lidar com turmas heterogêneas. Tourinho (2010) também destaca vantagens e desvantagens do ensino coletivo:

Algumas vantagens pedagógicas são óbvias, como a) o atendimento ao maior número de pessoas em menos tempo de trabalho; b) menor desgaste para o professor com as aulas iniciais, onde se repete menos as informações básicas; c) os estudantes aprendem uns com os outros, por observação mútua e auto avaliação intuitiva; d) os parâmetros musicais são adquiridos mais rapidamente. [...] As desvantagens que aponto se referem à dificuldade de administrar diferenças individuais de aprendizagem, inclusive de temperamento e gosto musical, disciplina, assiduidade, pontualidade e estudo em casa. (TOURINHO, 2010, p. 86-87).

Além dos aspectos citados por Tourinho e Cruvinel – nos quais se observa elementos comuns citados pelas autoras, como a aprendizagem por meio da interação e do estímulo proveniente do contexto, a cooperação e a economia de tempo com atendimento a grande número de pessoas, inclusive a desvantagem da dificuldade de lidar com diferenças individuais –, Caetano (2012) sintetiza mais alguns dados sobre a prática musical em grupo:

Observa-se que, na prática em grupo, o aluno necessita ouvir atentamente os colegas, possibilitando assim o maior desenvolvimento da percepção musical. Os alunos têm mais elementos para avaliar o seu desempenho, pois eles são acostumados a tocar em conjunto e a ouvir uns aos outros desde o início, desenvolvendo, dessa forma, o juízo crítico e estético. (CAETANO, 2012, p. 41).

Neste sentido, Caetano também corrobora com o pensamento de Cruvinel e Tourinho ao indicar que o ambiente coletivo possibilita o desenvolvimento da percepção (citado por Cruvinel com a melhora da afinação e do desenvolvimento do ouvido harmônico) e facilita a avaliação do próprio desempenho (por meio de observação e auto-avaliação, citadas por Tourinho). No ambiente propiciado pelo ensino coletivo de instrumentos musicais, diversos são os fatores que podem influenciar a motivação dos alunos. Por exemplo, para Cruvinel (2003 p. 190), “o resultado musical acontece de maneira rápida, motivando os alunos a darem continuidade ao estudo do instrumento”. Caetano (2012) também comenta sobre a velocidade do desenvolvimento musical e a competição saudável que surge no grupo:

É apontado que o desenvolvimento, no coletivo, se dá de forma mais acelerada, perceptível e a sonoridade obtida no grupo é melhor. O desenvolvimento musical relativamente rápido motiva os alunos a continuarem os estudos. A competição saudável que surge no grupo também estimula o aprendizado de forma positiva. O aluno passa a se desenvolver individual e coletivamente, apresenta maior comprometimento nesses dois campos, ampliando a socialização e fomentando uma postura mais ativa. (CAETANO, 2012, p. 38).

Dentre os diversos fatores que contribuem para a motivação do aluno, Dantas (2010, p. 411) destaca “[...] a oportunidade de aprender em conjunto, o fato de sentir-se parte de um grupo musical, a atuação e o estímulo do professor, e a sonoridade do gru-

po". Isto é, o sentimento de pertencimento, a relevância dada ao produto sonoro, bem como a atuação do professor no contexto do grupo, são elementos que promovem a motivação e engajamento do estudante. Neste contexto, portanto, "[...] o aluno é motivado a aprender, tendo o professor como facilitador e os colegas como espelho e, assim, passa a compreender que cada um constrói seu próprio conhecimento" (ORTINS; CRUVINEL; LEÃO, 2004, p. 62). Além disso, segundo Braga (2009, p. 135), "[...] quando os alunos são colocados como modelos, sujeitos capazes de auxiliar os colegas, e de compartilharem a responsabilidade pela aprendizagem do grupo com o professor, a tendência é que estes se sintam mais motivados e incorporem o espírito de equipe".

Condessa (2011) investigou os fatores individuais e ambientais que motivam os alunos a continuarem seus estudos em música. A autora destaca que "a opinião dos colegas, o sentimento de pertencer a um grupo, a formação da identidade entre os amigos, a escolha de valores e os tipos de comportamentos influenciam diretamente a motivação para aprender em diferentes contextos de aprendizagem" (CONDESSA, 2011 p. 29). Dentre os fatores individuais, destaca-se a percepção da própria evolução no aprendizado do instrumento, conforme detalham os autores:

Verifica-se que o fator que mais os motivam a permanecer no grupo é a aprendizagem instrumental, o que põe em evidência que mesmo sendo ensino coletivo, os alunos estão aprendendo seja com a facilitadora do processo ou com os colegas como espelho, ou ainda pelo papel do professor de facilitador do processo ensino/aprendizagem e das relações interpessoais. (ORTINS; CRUVINEL; LEÃO, 2004, p. 66).

Revisando a literatura sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais, tendo o violão como principal instrumento utilizado, foram encontrados alguns trabalhos no contexto brasileiro. Um dos primeiros e mais representativos trabalhos é a dissertação de Tourinho (1995), cujo objetivo foi "observar o desempenho musical na aula de violão em grupo através do repertório de interesse desses alunos" (TOURINHO, 2002, p. 1). Tourinho (2006, p. 1) observa que "[...] ensinar violão (ou outros instrumentos) de forma coletiva é atualmente uma realidade para muitos professores que trabalham com estudantes iniciantes, que vão ter o primeiro contato com o instrumento escolhido". Outros artigos da autora tiveram como objetivo abordar os aspectos educacionais, princípios de organização e dinâmica das aulas coletivas de violão para a comunidade de Salvador, oferecidas pela Universidade Federal da Bahia (TOURINHO, 2010; TOURINHO; AZZI, 2014).

Ribeiro (2013), em sua tese, tratou sobre concepções do ensino coletivo de instrumentos musicais na modalidade a distância, sob o viés da autodeterminação, verificando a motivação para aprender nas aulas de violão à distância (on-line). Seu tema se aproximou ao tema da presente pesquisa ao relacionar o estudo do ensino coletivo de instrumento ao estudo da motivação para aprendizagem, porém, neste caso, sob o viés de outra teoria motivacional, a teoria da autodeterminação, que tem como foco principal as relações entre as motivações intrínseca e extrínseca, na ação do indivíduo.

Professores de violão e seus modos de ser e agir na profissão foram o tema da dissertação de Vieira (2009) e, dentre as metodologias de trabalho relatadas pelos pro-

fessores entrevistados, estavam as aulas de violão em grupo. De acordo com o autor, “[...] essa modalidade de aula parece compor um importante sistema de organização, bastante próprio da cultura profissional desses professores” (VIEIRA, 2009, p. 113).

Cruvinel (2003), por sua vez, investigou os efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas, citando o ensino coletivo de violão em diversos momentos. E, finalmente, os artigos de Brazil (2013a, 2013b) e de Brazil e Tourinho (2013) trataram das crenças de autoeficácia no ensino coletivo de violão, apresentando alternativas como composição coletiva, criação de arranjos e material didático, além de refletir sobre o uso das tonalidades no ensino de violão para iniciantes.

Outros trabalhos publicados sobre a temática do ensino coletivo do instrumento, mas que não trazem uma relação direta com o foco do presente artigo, são os estudos de Vieira e Ray (2007) e Braga (2009). Vieira e Ray (2007) apresentaram em seu artigo técnicas de arranjo de fácil compreensão para auxiliar os educadores musicais a lidarem com a falta de repertório e materiais didáticos para as aulas coletivas de violão. Braga (2009), por sua vez, estudou o ensino a distância em sua tese e seu objetivo principal foi relacionar os padrões de interação no curso de violão ao formato de Oficina de Violão a Distância.

Metodologia e resultados

Este estudo foi caracterizado como um levantamento de pequeno porte que contou com 21 participantes (organizados em diferentes turmas que tinham entre três e cinco alunos), sendo que, para este artigo, destacamos especialmente os dados das sete (N = 7) crianças que participavam das aulas coletivas de instrumento. Nesta pesquisa os dados foram coletados com alunos que estudavam violão em aulas coletivas, a partir de um questionário previamente elaborado. As questões incluíam perguntas relativas aos dados de caracterização dos participantes, questões específicas sobre a motivação geral para a aprendizagem no ensino coletivo e sobre as fontes de eficácia. O questionário foi elaborado considerando que a população de alunos incluía estudantes acima de nove anos até a idade adulta. Neste sentido, não foram elaborados instrumentos diversos (específicos para crianças e adultos), por uma opção metodológica. Foi elaborado um questionário único, com questões fechadas, abertas e escala Likert (de cinco pontos), com uma apresentação objetiva e de fácil compreensão e aplicação, revisado e testado em estudo-piloto (publicado em BATTISTI e ARAÚJO, 2015). Todos os alunos responderam com facilidade ao instrumento.

Além da aplicação do questionário, foram realizadas quatro visitas ao campo empírico, para reconhecer o campo e compreender melhor o contexto da pesquisa (ver mais detalhes em BATTISTI, 2016). Sendo uma pesquisa de pequeno porte, entende-se que a validade do estudo é destacada na qualidade dos dados obtidos, que oferecem a compreensão dos elementos motivacionais dos sujeitos da pesquisa à luz do referencial teórico em questão, isto é, o estudo das crenças de autoeficácia na aprendizagem coletiva do violão. Tal estudo, por sua vez, traz implicações e referência para outros estudos semelhantes, aplicados em contextos diversos.

Das sete crianças que participavam da aula coletiva de violão, três eram do gênero

feminino e quatro do gênero masculino; dois (N = 2) possuíam nove anos de idade, três (N = 3) possuíam dez anos e dois (N = 2) possuíam onze anos. Todos eram iniciantes no estudo do violão, com aproximadamente um ano de estudo.

Motivos para aprender violão

As crianças foram questionadas sobre os motivos que as levaram a decidir aprender violão. A pergunta foi realizada numa questão em formato de múltipla escolha com uma série de alternativas contendo respostas ligadas à motivação intrínseca (MI) e extrínseca (ME) ou amotivação (AM). Eles podiam assinalar mais de uma alternativa. Os dois motivos mais recorrentes foram “Porque eu gosto do som do violão” e “Porque quero aprender novas habilidades”, assinalados por quatro alunos; três crianças responderam “Porque eu gosto de música” e “Porque é importante para mim”; duas crianças assinalaram que decidiram aprender a tocar violão por ser divertido; e os motivos relacionados com o desejo de “tocar em uma banda”, de “fazer novas amizades” e “outro motivo” foram assinalados cada um por um aluno. Os demais motivos (que incluíam questões sobre a influência dos pais e amigos e sobre amotivação) não foram assinalados pelos alunos nesta faixa etária. Os motivos assinalados estão detalhados em ordem decrescente no Quadro 1:

Quadro 1. Motivos para aprender violão

	MI/ME	N
Porque eu gosto do som do violão	MI	4
Porque quero aprender novas habilidades	MI	4
Porque é importante para mim	MI	3
Porque eu gosto de música	MI	3
Porque é divertido	MI	2
Porque quero tocar em uma banda	ME	1
Porque gostaria de fazer novas amizades	ME	1
Outro motivo:	--	1

Fonte: Dados da pesquisa

Os dois primeiros motivos para aprender violão, assinalados por quatro dos sete alunos, foram “Porque eu gosto do som do violão” e “Porque quero aprender novas habilidades”. Esta motivação para aprender novas habilidades está relacionada com um aspecto teórico da motivação denominado necessidade por competência, formulado por Deci e Ryan (1985). De acordo com os autores: “[...] a cada nova aquisição de habilidade existe um espaço para se divertir exercitando essa nova habilidade, mas o tédio logo se instala quando o sujeito simplesmente exercita a mesma habilidade repetidas

vezes” (DECI; RYAN, 1985, p. 27, tradução nossa⁶). Por este motivo, é importante haver um equilíbrio entre as habilidades que vão sendo adquiridas e os desafios propostos para adquirir novas habilidades. Dessa forma, o aluno vai se sentindo competente por meio das habilidades adquiridas e motivado pelo desafio de aprender outras novas.

Em segundo lugar vieram os motivos “Porque é importante para mim” e “Porque eu gosto de música”. Esses resultados vão ao encontro dos resultados encontrados por Rosa (2015) em sua pesquisa sobre a motivação de adolescentes para o aprendizado de violão, sendo que 85% dos adolescentes indicaram “gostar de música” como o principal motivo para iniciar o aprendizado do violão. Araújo (2015, p. 53) constata que “[...] o envolvimento com a música e com as outras artes em geral é considerado, em senso comum, sempre prazeroso, agradável e de forte caráter intrínseco”. Apesar desta ideia não ser sempre uma premissa (pois o aprendizado de um instrumento musical envolve empenho e motivação), ela pode ser relacionada com o motivo mais citado pelos alunos, que decidem aprender a fazer algo que gostam.

Em terceiro lugar, assinalado por dois alunos, foi o motivo “Porque é divertido” e, na sequência, “Porque quero tocar em uma banda” e “Porque gostaria de fazer novas amizades”, cada resposta assinalada por um aluno. Analisando estas respostas, é possível fazer um paralelo com a pesquisa de Palheiros (2006, p. 320) com crianças britânicas e portuguesas, na qual a autora também constatou que “algumas crianças referiram razões não musicais como socializar com os colegas e a música ser ‘divertida’ e ‘fácil’”.

A opção “Outro motivo” foi assinalada por um aluno, que deu a seguinte resposta: “Quero tocar quase tudo” (Q3, M, 10 anos)⁷, que demonstra o interesse dele em aprender a tocar vários instrumentos além do violão.

Opinião das crianças sobre o repertório das aulas

A questão sobre o repertório estudado foi enunciada da seguinte maneira: “O que você acha das músicas que está aprendendo a tocar?”. As respostas das crianças para esta questão foram as seguintes:

As músicas são legais, quase todas as músicas são eu que escolhi (Q1, M, 9 anos);

Eu acho legal! (Q2, F, 9 anos);

Boas, alegres e bem divertidas (Q3, M, 10 anos);

Bem legal (Q4, F, 10 anos);

Acho animadas e muito divertidas (Q5, F, 10 anos);

São muito boas (Q6, M, 11 anos);

Emocionantes (Q7, M, 11 anos).

Na sequência, as respostas das crianças foram agrupadas em duas categorias: (1) legais/boas/divertidas; (2) legais porque eu escolhi (ver Quadro 2).

6 “With each new acquisition of a skill there is some room for playful exercising of that skill, but boredom soon sets in when one merely exercises the same skill over and over” (DECI; RYAN, 1985, p. 27)

7 Q3, M, 10 anos = Questionário 3, gênero masculino, 10 anos de idade.

Quadro 2. Categorização das respostas da questão 7

CATEGORIA	RESPOSTAS
LEGAIS BOAS/DIVERTIDAS	Eu acho legal! (Q2, F, 9 anos)
	Bem legal (Q4, F, 10 anos)
	São muito boas (Q6, M, 11 anos)
	Emocionantes (Q7, M, 11 anos)
	Boas, alegres e bem divertidas (Q3, M, 10 anos)
	Acho animadas e muito divertidas (Q5, F, 10 anos)
LEGAIS PORQUE EU ESCOLHI	As músicas são legais, quase todas as músicas são eu que escolhi (Q1, M, 9 anos)

Fonte: Dados da pesquisa

As respostas das crianças foram agrupadas por semelhança e proximidade semântica, e a maior parte das respostas foi enquadrada na primeira categoria: “legais/boas/divertidas”. De forma geral, a opinião dos alunos sobre o repertório que estavam aprendendo foi muito positiva, nenhum deles respondeu não gostar das músicas.

Tourinho (1995), Cruvinel (2003), Caetano (2012), Santayana (2012) e Rosa (2015) convergem para a importância do repertório de interesse dos alunos como fator motivador para a aprendizagem e, na fala de alguns alunos, surgiu a questão de escolha das músicas.

Um aluno de nove anos respondeu: “As músicas são legais, quase todas as músicas são eu que escolhi”. Considerando que todos os alunos que participaram da pesquisa têm aula com o mesmo professor e respostas semelhantes também foram dadas por alunos mais velhos (dados não apresentados neste recorte), é possível perceber que essas falas revelam que de alguma forma o professor possibilitava que os alunos escolhessem parte das músicas do repertório, uma vez que no contexto coletivo muitas vezes não é possível permitir que todas as músicas sejam de interesse pessoal dos alunos, considerando-se a heterogeneidade da turma. De qualquer forma, as possibilidades dadas pelo professor aos estudantes, de ter a chance de opinar pelo próprio repertório, refletia na motivação dos alunos para aprender o instrumento.

Opinião dos alunos sobre as aulas em grupo: a relação com as experiências vicárias

A opinião dos alunos a respeito das aulas em grupo foi levantada por meio do seguinte enunciado: “O que você acha de ter aulas de violão em grupo?”. A seguir, foram transcritas as respostas de cada aluno:

- É ruim tocar sozinho e bom tocar com alguém, tem mais som (Q1, M, 9 anos);
- Eu acho muito legal e divertido (Q2, F, 9 anos);

Eu acho muito bom, porque você não se sente sozinho e pode compartilhar as músicas com os outros alunos (Q3, M, 10 anos);

Legal (Q4, F, 10 anos);

Legal, muito legal ou + ou -, né (Q5, F, 10 anos);

São bem legais, a gente pode compartilhar a música com outra pessoa (Q6, M, 11 anos);

Interessante, dá para ver como o outro toca (Q7, M, 11 anos).

Observando a recorrência de palavras e assuntos nas respostas dos alunos, foi possível agrupá-las em três diferentes categorias, dentre as quais duas estavam diretamente relacionadas à vivência das experiências vicárias: (1) legal; (2) aprender com os outros; (3) compartilhar/tocar com/para os outros (ver Quadro 3):

Quadro 3. Categorização das respostas da questão 6

CATEGORIA	RESPOSTAS
LEGAL	Eu acho muito legal e divertido (Q2, F, 9 anos)
	Legal (Q4, F, 10 anos)
	Legal, muito legal ou + ou -, né (Q5, F, 10 anos)
APRENDER COM OS OUTROS	Interessante, dá para ver como o outro toca (Q7, M, 11 anos)
COMPARTILHAR/TOCAR COM/PARA OS OUTROS	É ruim tocar sozinho e bom tocar com alguém, tem mais som (Q1, M, 9 anos)
	Eu acho muito bom, porque você não se sente sozinho e pode compartilhar as músicas com os outros alunos (Q3, M, 10 anos)
	São bem legais, a gente pode compartilhar a música com outra pessoa (Q6, M, 11 anos)

Fonte: Dados da pesquisa

Na primeira categoria estão agrupadas as respostas principalmente ligadas à palavra “legal” (muito legal, bom, divertido). Em quase todas as respostas agrupadas nas outras categorias também existe alguma referência positiva, como bom, ótima, legal, interessante, importante. Esta opinião positiva se relaciona com um dos motivos mais indicados da questão anterior, na qual os alunos assinalaram que decidiram aprender violão principalmente “porque é divertido”. O ambiente lúdico, já citado na revisão deste trabalho, pode ser visto como uma das vantagens propiciadas pelo ensino coletivo.

Dantas (2010, p. 406) constatou que “para os estudantes o fator que mais contribui para a motivação no processo de aprendizagem é a interação no grupo”. Santayana (2012) fez uma pesquisa sobre o ensino coletivo de flauta transversal em oficinas culturais no Rio Grande do Sul e observou nas falas dos entrevistados “que as aulas coletivas geraram nos alunos certo estímulo ao perceber que mesmo sendo iniciante no instrumento é possível fazer música e se sentir integrante de um grupo” (SANTAYANA, 2012, p. 27).

A ideia de se sentir integrante de um grupo aparece na resposta de um aluno de dez anos, que comenta: “Eu acho muito bom, porque você não se sente sozinho e pode

compartilhar as músicas com os outros alunos". De acordo com Dantas (2010, p. 412), "o vínculo estabelecido em torno da música fortalece as relações interpessoais, que, por sua vez, contribui para o desenvolvimento de uma identidade grupal, e a formação de valores e comportamentos".

Na resposta de outro aluno de nove anos, foi possível perceber a referência à sonoridade do grupo: "É ruim tocar sozinho e bom tocar com alguém, tem mais som". A sonoridade também apareceu em um dos motivos mais assinalados pelos alunos para o aprendizado do instrumento: "Porque gosto do som do violão". Outros autores também encontraram em suas pesquisas a indicação de que a sonoridade obtida no grupo é um fator relevante e estimulante na experiência da prática musical coletiva, como Cruvinel (2003), Dantas (2010) e Caetano (2012).

Um dos alunos, ao expor sua opinião sobre as aulas em grupo, citou a experiência de observar o outro e aprender com ele; por isso, foi incluído na categoria "aprender com os outros", considerada como uma experiência vicária. Azzi (2014) explica que, dentro da Teoria Social Cognitiva, o que Bandura denominou Efeito Modelador ou Aprendizagem por Observação, que está relacionado com a aquisição de comportamentos novos, que o sujeito não apresentava "[...] ou que tinham probabilidade quase nula de ocorrência" (AZZI, 2014, p. 36). A autora continua explanando que "[...] em situações de aprendizagem, o modelo ou o sujeito que está sendo observado exibe comportamentos que o observador não possuía, mas que, após a situação de aprendizagem, passa a ter condição de reproduzir" (Idem).

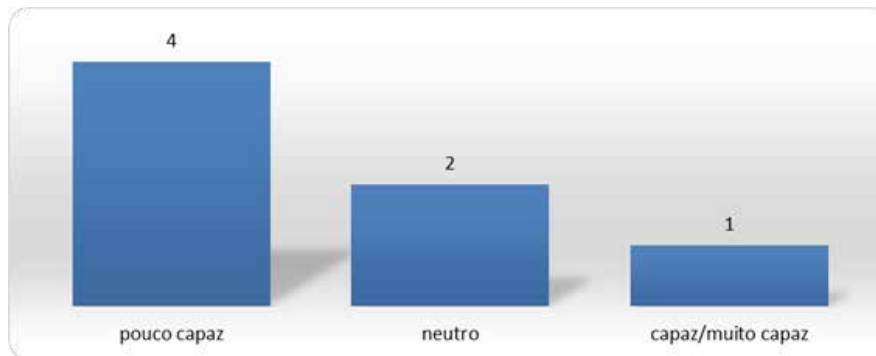
Outros três alunos citaram palavras como compartilhar, tocar com os outros ou para os outros. Esta categoria foi chamada de "compartilhar/tocar com/para os outros". O ambiente de ensino coletivo proporciona um espaço de compartilhamentos de vivência de diferentes experiências vicárias, onde, além de poderem tocar juntos, é muito comum um aluno tocar para o outro ver, mostrando algo que aprendeu e motivando o outro a tocar também. Isso fica bem claro na resposta de um aluno de onze anos: "São bem legais, a gente pode compartilhar a música com outra pessoa".

No contexto do ensino coletivo, além do modelo do professor, os alunos encontram também os modelos de seus pares, e suas respostas demonstram que eles têm consciência da presença dos modelos e que podem aprender com eles. Por isso, além da questão aberta, o levantamento sobre a vivência de experiências vicárias (e de outras fontes de eficácia) foi realizado por meio de uma questão em escala Likert de cinco pontos. O enunciado da questão era assim redigido: "Agora eu gostaria que você me dissesse o quanto se sente capaz de:" e na sequência foram apresentadas seis alternativas que partiam do número 1 (pouco capaz) até o número 5 (muito capaz). Para facilitar a análise das respostas das crianças, foram agrupadas em três níveis, assim divididos: respostas nos níveis 1 e 2 da escala foram consideradas no nível "pouco capaz"; respostas nos níveis 4 e 5 foram consideradas "capaz/muito capaz"; e respostas no nível 3 da escala ficaram num nível "neutro".

Foi questionado às crianças a respeito da capacidade delas de aprender com a observação de colegas. Nesta questão, quatro alunos assinalaram que se sentiam pouco capazes de aprender a tocar uma música observando um colega que já sabe tocá-la;

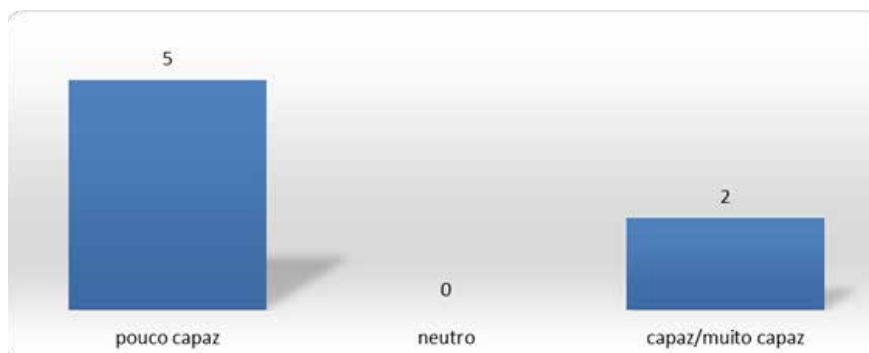
dois responderam de forma neutra e um afirmou se sentir muito capaz de aprender observando o colega. Quando questionados sobre a possibilidade de aprender por meio da observação do professor, isto é, eles observando o professor demonstrar como tocá-la, cinco crianças responderam que se consideravam pouco capazes e duas afirmaram se sentir muito capazes de aprender (ver Figs. 1 e 2).

Figura 1. Aprender a tocar uma música observando um colega que já sabe tocá-la



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 2. Tocar de forma semelhante ao professor



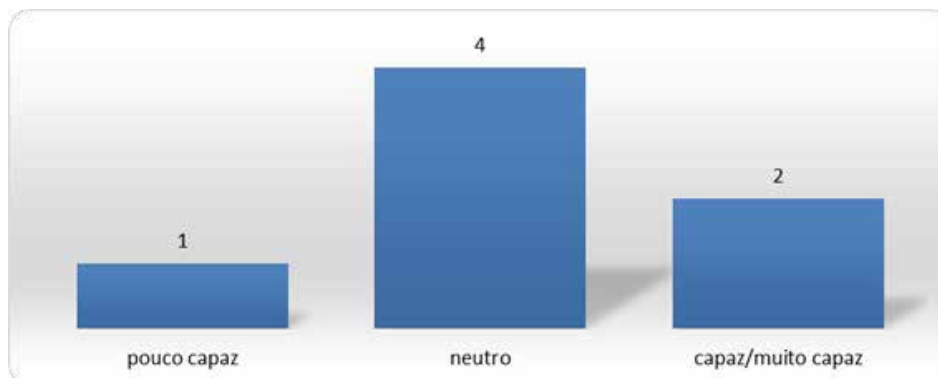
Fonte: Dados da pesquisa

Estes dados demonstraram que alguns processos de aprendizagem específicos, vivenciados no contexto das aulas de violão em grupo, ainda não traziam um processo de modelação de aprendizagem efetivo (processo vicariante), nem ao observar os pares e nem ao observar o professor que, para as crianças, encontra-se num nível de desempenho muito superior ao delas. De acordo com Azzi e outros (2014), quanto mais similares forem as características pessoais do modelo e do observador, maior a relevância da informação sobre as crenças de autoeficácia do indivíduo. “Dentre essas características, estão o gênero, a idade, os níveis socioeconômico e educacional e a etnia, sendo que idade e gênero parecem ter maior influência” (AZZI et al., 2014, p. 29).

Experiências diretas de êxito

Utilizando também a escala Likert de cinco pontos, foi questionado o quanto as crianças se sentiam capazes de aprender a tocar uma música nova no violão. O resultado foi o seguinte: uma criança assinalou a parte negativa da escala, afirmando sentir-se pouco capaz de aprender a tocar uma música nova no violão; quatro crianças responderam de forma neutra e duas crianças afirmaram sentir-se capazes ou muito capazes de aprender a tocar uma música nova no violão (ver Fig. 3).

Figura 3. Aprender a tocar uma música nova no violão

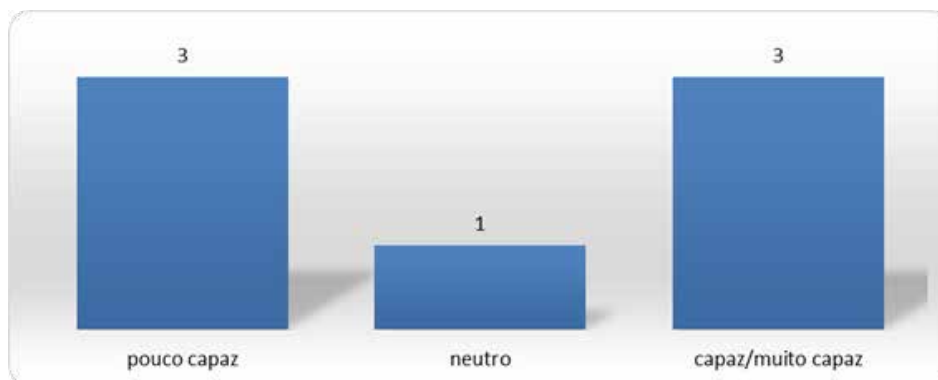


Fonte: Dados da pesquisa

Tocar uma música no violão é uma experiência direta e, quando essa experiência é positiva, é chamada de experiência de êxito, de acordo com Bandura (1994). Conforme o aluno vai vivenciando experiências de sucesso na execução de novas peças, essa expectativa de ter novamente sucesso representa uma crença de autoeficácia elevada. A experiência direta é a fonte que produz maior influência na construção de um senso de autoeficácia fortalecido (BANDURA, 1994). É importante observar que as crianças eram iniciantes no estudo do violão, portanto, sem muitas experiências com este instrumento. Desta forma, é compreensível que tenham respondido de forma neutra ou se julgado pouco capazes de aprender.

A outra questão relativa à experiência direta indagava sobre a capacidade de tocar uma música junto com os colegas (em grupo) e, de forma geral, as respostas ficaram bem distribuídas: três alunos afirmaram se sentir “pouco capaz” de tocar uma música junto com seus colegas, um respondeu de forma neutra e outros três alunos assinalaram que se sentiam capazes ou muito capazes de tocar uma música junto com seus colegas (ver Fig. 4).

Figura 4. Tocar uma música junto com seus colegas



Fonte: Dados da pesquisa

Tocar junto com os colegas, que já foi citado pelos próprios alunos como um ponto positivo proporcionado pelas aulas coletivas, também pode ser um desafio. O resultado permite observar que, do total de sete crianças, somente três sentiam-se capazes ou muito capazes de tocar uma música junto com seus colegas. É provável que estes alunos já tenham tido experiências diretas de êxito ao tocar com seus colegas e, por isso, apresentaram um senso de eficácia forte para esta atividade. Bandura (1994) afirma que a maneira mais eficaz de criar um senso de autoeficácia fortalecido é por meio das experiências diretas de êxito.

Quando se pretende alterar as crenças de autoeficácia a partir dessa fonte de informação, vários aspectos importantes precisam ser considerados nesse processo de mudança, tais como: a) as experiências anteriores; b) a quantidade de esforço necessário; c) a dificuldade da tarefa; d) a quantidade de apoio externo que se recebe; e) as demandas situacionais sob as quais a tarefa se realizará. (BANDURA, 1997 apud AZZI et al., 2014, p. 26).

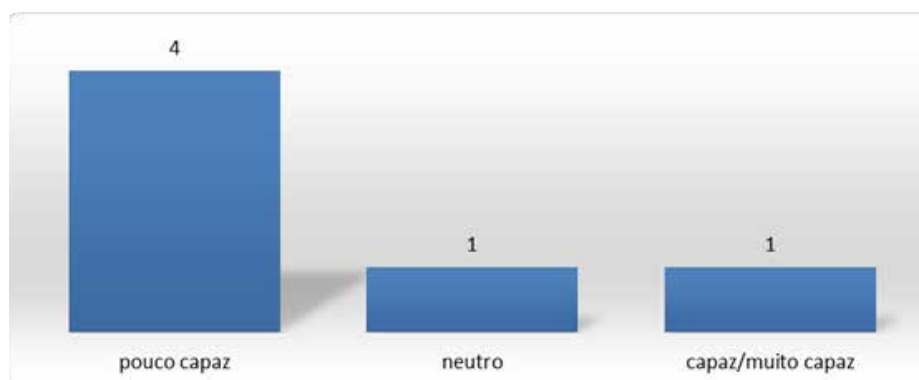
Dessa forma, conforme aponta Azzi e outros (2014), um professor que pretenda atuar em prol do fortalecimento da crença de eficácia dos alunos por meio das experiências diretas, visando proporcionar experiências de êxito, por exemplo, poderá planejar atividades com diferentes níveis de dificuldade que atendam às diferenças individuais entre os alunos; fornecer orientação necessária antes, durante e após a realização das atividades; incentivar a manutenção do foco; e estabelecer objetivos de curto, médio e longo prazos.

Indicadores fisiológicos

Os indicadores fisiológicos neste estudo foram associados às experiências vivenciadas pelas crianças ao se apresentarem, considerando-se aspectos da ansiedade que frequentemente acompanham este processo. A ansiedade na performance tem sido pesquisada especialmente no contexto da preparação de execução da performance instrumental, como indicado em Ray (2009). Neste estudo, não foi tratada a ansiedade com um olhar na especificidade infantil, mas como um fator comum para o músico de

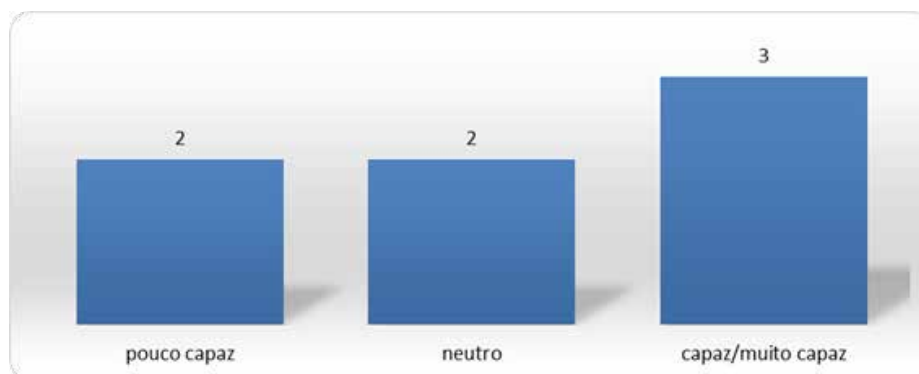
diferentes idades. Foi considerada a ansiedade no contexto da performance pública. Assim, foi questionado, usando a questão com escala Likert, o quanto o aluno se sentia capaz de se apresentar sozinho diante de uma plateia. A parte negativa da escala foi assinalada por quatro crianças, enquanto uma assinalou a parte neutra, uma a parte positiva e uma criança não respondeu (ver Fig. 5). Porém, ao serem questionadas quanto à capacidade de se apresentarem junto com seus colegas diante de uma plateia, duas crianças assinalaram que se sentiam pouco capazes; duas assinalaram a resposta neutra; e três crianças responderam sentir-se muito capazes (ver Fig. 6).

Figura 5. Apresentar-se sozinho diante de uma plateia



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 6. Apresentar-se junto com seus colegas diante de uma plateia



Fonte: Dados da pesquisa

Observou-se, portanto, que a maior parte das crianças não se sentia capaz de se apresentar sozinha diante de uma plateia. Na pesquisa de Rosa (2015, p. 67), a maior parte dos alunos afirmou nunca sentir alegria/satisfação tocando em apresentações. De acordo com o autor, “[...] a sugestão mais recorrente na literatura relaciona a percepção negativa da performance com o fator ansiedade”. Stencil, Soares e Moraes (2012) explicam que, entre outros componentes, a ansiedade pode ser percebida por meio de indicadores fisiológicos como distúrbios nos padrões respiratórios, suor, boca seca, coração acelerado, aumento de adrenalina e cortisona, distúrbios gastrointestinais. Segundo estes autores, “[...] parece que a exposição pública na prática musical traz mais

desconforto do que uma atitude prazerosa, porém tirar proveito desse aspecto favorável pode ser usado como um elemento contributivo ao nível técnico da performance” (STENCEL; SOARES; MORAES, 2012, p. 39).

Azzi e outros (2014) explicam que, dependendo da construção das experiências do indivíduo (experiências de sucesso ou de fracasso em apresentações anteriores) e da intensidade do nível de ativação do indivíduo, isto é, de seu estado de alerta físico para ação, a informação advinda dos indicadores fisiológicos pode ter impacto diferente na constituição da crença de autoeficácia do aluno.

É importante apontar que [...] esse nível de ativação pode ser percebido por diferentes comportamentos como sudorese excessiva, mãos trêmulas, rubor facial, e o indivíduo pode interpretá-los positivamente (como uma forma de ativação e preparação para a atividade) ou negativamente (como algo que irá prejudicar o desempenho da atividade). (AZZI et al., 2014, p. 32).

Já o resultado sobre o aumento das crenças de autoeficácia das crianças, observado quando questionadas sobre a possibilidade da apresentação pública em contexto coletivo, veio ao encontro do estudo de Stencil, Soares e Moraes (2012), que trouxe resultados semelhantes, enumerando algumas razões citadas pelos alunos que preferem tocar em grupo:

Tanto homens, como mulheres, preferem tocar em grupo, pois é mais cômodo, há interação; porque dá uma sensação maior de segurança; dá mais empolgação; porque há união de ideias, produção e maior trabalho; porque não estou sozinho em cima do palco; porque divide as responsabilidades; dá mais tranquilidade; meus erros são escondidos; porque a atenção do público não está totalmente em mim. (STENCEL; SOARES e MORAES, 2012, p. 41).

Outra pesquisa que obteve resultados semelhantes foi a de Cruvinel (2003), que comenta sobre a motivação dos alunos de ensino coletivo para se apresentarem em grupo, comparando as aulas individuais.

Outro ponto interessante, que merece ser destacado, se refere ao fato de que o ensino coletivo propicia uma grande motivação causada pelas apresentações públicas; ao contrário da aula individual, onde o solista, por estudar e tocar sozinho, sente medo ou insegurança no palco. Os alunos que estudam através do ensino coletivo se sentem confiantes e querem mostrar (para todas as pessoas possíveis!) o trabalho desenvolvido em conjunto, em várias apresentações e locais diferentes. (CRUVINEL, 2003, p. 181).

Persuasão verbal

As últimas questões se referiam à persuasão verbal vinda dos colegas e do professor. A primeira pergunta questionava o seguinte: “Se um colega elogiar o jeito que você está tocando, como você reage?”. A seguir foram transcritas as respostas dos alunos:

Eu falo obrigado (Q1, M, 9 anos);

Envergonhada! (Q2, F, 9 anos);

Eu agradeço e pergunto se ele quer aprender a tocar a música (Q3, M, 10 anos);
Eu digo obrigado (Q4, F, 10 anos);
Muito feliz ou muito tímida (Q5, F, 10 anos);
Muito bem, eu agradeço a ele por ter me elogiado (Q6, M, 11 anos);
Muito obrigado, você também é bom (Q7, M, 11 anos).

As respostas dos alunos foram agrupadas, considerando que um mesmo participante poderia dar respostas diversas que se aplicavam em diferentes categorias. As respostas foram assim organizadas: (1) gratidão; (2) bem-estar; (3) timidez (ver Quadro 4):

CATEGORIA	RESPOSTAS
GRATIDÃO	Eu falo obrigado (Q1, M, 9 anos)
	Eu agradeço e pergunto se ele quer aprender a tocar a música (Q3, M, 10 anos)
	Eu digo obrigado (Q4, F, 10 anos)
	Muito obrigado, você também é bom (Q7, M, 11 anos)
BEM-ESTAR	Muito bem, eu agradeço a ele por ter me elogiado (Q6, M, 11 anos)
TIMIDEZ	Muito feliz ou muito tímida (Q5, F, 10 anos)
	Envergonhada! (Q2, F, 9 anos)

Fonte: Dados da pesquisa

Na hipótese de receber um elogio de um colega, a maior parte dos alunos respondeu de forma educada que agradeceria o elogio. Um aluno de dez anos complementou: "Eu agradeço e pergunto se ele quer aprender a tocar a música"; e outro, de onze anos, devolveria o elogio da seguinte forma: "Muito obrigado, você também é bom".

De acordo com Bandura (1986; 1997 apud AZZI et al., 2014, p. 30), o impacto da persuasão na construção das crenças de autoeficácia "depende da credibilidade, do conhecimento e da experiência da fonte persuasiva na atividade em questão". Assim, é provável que o impacto do elogio de um colega não seja tão grande quanto o impacto do elogio do professor, que certamente possui mais experiência na atividade de tocar violão do que os colegas.

A questão sobre a persuasão verbal do professor estava assim redigida: "Se o professor elogiar o jeito que você está tocando, como você se sente?". Abaixo estão transcritas as respostas dos alunos:

Feliz por aprender a melhor tocar uma música (Q1, M, 9 anos);
Envergonhada e elogiada (Q2, F, 9 anos);
Eu fico muito muito feliz e agradeço (Q3, M, 10 anos);
Bem (Q4, F, 10 anos);
Envergonhada (Q5, F, 10 anos);

Melhor ainda (Q6, M, 11 anos);

Consegui, legal (Q7, M, 11 anos).

Analisando as respostas dos alunos, duas categorias foram criadas para agrupá-las, considerando a recorrência das palavras e a proximidade semântica: (1) bem-estar; (2) timidez (ver Quadro 5):

CATEGORIA	RESPOSTAS
BEM-ESTAR	Eu fico muito muito feliz e agradeço (Q3, M, 10 anos)
	Feliz por aprender a melhor tocar uma música (Q1, M, 9 anos)
	Bem (Q4, F, 10 anos)
	Melhor ainda (Q6, M, 11 anos)
TIMIDEZ	Consegui legal (Q7, M, 11 anos)
	Envergonhada e elogiada (Q2, F, 9 anos)
	Envergonhada (Q5, F, 10 anos)

Fonte: Dados da pesquisa

Diferentemente da questão anterior, apenas um aluno respondeu que agradeceria o elogio do professor: “Eu fico muito, muito feliz e agradeço”. Por este motivo, a categoria gratidão (que agrupou o maior número de respostas na questão anterior) foi extinta nesta categorização, e a resposta foi agrupada à categoria bem-estar.

Mais da metade dos alunos afirmou sentir-se bem, feliz ou alegre ao receber um elogio do professor, mas é interessante destacar algumas respostas desta categoria que, além dos sentimentos positivos, denotam um senso de eficácia. Considerando a possibilidade de o professor elogiar a forma como está tocando, um aluno de nove anos escreveu que se sentiria: “(fico) feliz por aprender a melhor tocar uma música”; e um aluno de onze anos disse que comemoraria: “Consegui, legal”. De acordo com Azzi e outros (2014), elogios e *feedbacks* podem funcionar como uma forma de persuasão verbal na medida em que tendem a levar o indivíduo a acreditar que está conseguindo realizar a tarefa, fortalecendo seu senso de autoeficácia.

É importante levar em consideração a explicação de Bandura (apud AZZI et al., 2014), na qual o autor afirma que, quanto maior a credibilidade, o conhecimento e a experiência da fonte persuasiva, maior o impacto da persuasão no senso de eficácia do indivíduo. Assim, ao receber um elogio do professor que realmente conhece muito de música, o aluno se sente ainda mais feliz do que ao receber um elogio de um colega.

Na categoria timidez, duas alunas responderam que se sentiriam envergonhadas. Kodama (2008) comenta sobre a velha expressão popular “é só elogiar...” e explica por que muitas vezes não conseguimos repetir o feito depois de um elogio.

Existem duas possibilidades: a primeira seria que, ao ser elogiada, a pessoa se emociona e o seu pensamento se volta à sua alegria e não mais para a atividade na qual estava concentrada. Por outro lado, com o elogio, o indivíduo pode sen-

tir uma obrigação de repetir o feito, e essa pressão pode resultar em ansiedade e preocupação. (KODAMA, 2008, p. 35).

A explicação de Kodama (2008) pode ajudar a entender por que as alunas se sentiram envergonhadas ao receber um elogio do professor, pois aponta para um cuidado na forma de elogiar, para que não se torne constrangedor. Ao mesmo tempo, esta fonte de autoeficácia pode ser uma ferramenta muito importante e, ao estruturar atividades que objetivem o sucesso dos alunos, "os professores podem utilizar-se da persuasão social para incentivá-los a buscar o êxito por meio de tarefas adequadas, orientações efetivas, palavras de apoio e de avaliações que fortaleçam a crença de eficácia dos alunos" (AZZI et al., 2014, p. 31). Neste sentido, entende-se que a persuasão verbal, no contexto deste estudo, era muito mais eficaz no fortalecimento das crenças de autoeficácia dos estudantes, quando eles recebiam elogios do professor indicando que este reconhecia o bom desempenho.

Considerações finais

O presente estudo trouxe em relevo dados sobre a motivação e as crenças de autoeficácia de sete crianças para aprender violão no contexto do ensino coletivo. Os resultados obtidos indicaram que as crianças possuíam principalmente motivação intrínseca para aprender o instrumento, sendo pouco influenciadas, para esta prática, por motivos externos. Neste sentido, o repertório executado era muito apreciado e aceito pelas crianças, o que reforça a motivação geral para o estudo do instrumento, para a motivação para estudar.

Em relação às crenças de autoeficácia, foi observado que as experiências vicárias estavam presentes no contexto do ensino coletivo e que os estudantes valorizavam a possibilidade de "aprender com os outros", "trocar", "compartilhar", além de acharem "legal" a aprendizagem junto ao grupo. Ainda nesta categoria, foi possível ver que alguns processos de modelação (fruto de experiências vicárias), para aprendizagem de novo repertório, não estavam colaborando para aumentar as crenças de autoeficácia dos alunos quando o modelo partia de algum colega mais adiantado ou do professor. Os dados demonstraram que as crianças que eram iniciantes e que observavam modelos de desempenho num nível muito superior ao delas não encontravam, no processo vicário, um modelo para aumentar suas crenças de autoeficácia. Estes dados indicam, portanto, que o professor, ao utilizar o processo de modelação, deve estar atento à forma como o modelo é apresentado, para estimular de forma atraente o desejo pelo bom desempenho nas crianças. Em relação às experiências de êxito das crianças, observou-se que ainda não eram muito percebidas por elas, pois eram iniciantes no estudo do violão. A questão que teve maior índice "capaz/muito capaz" na avaliação do êxito foi associada à realização de performances coletivas, ao tocar em conjunto com os colegas. Sobre os indicadores fisiológicos, observou-se que a experiência de tocar em público individualmente foi indicada como competência ainda a ser dominada, e que a ansiedade e a insegurança, que também são fonte de aumento ou diminuição do senso

de eficácia, ainda precisavam ser mais controladas. Já a persuasão verbal, exercida pelo professor, foi analisada como uma importante fonte para o aumento das crenças de eficácia das crianças, principalmente quando combinada a outras fontes, como experiências diretas, por exemplo.

A partir dos dados, foi possível vislumbrar algumas orientações para que o professor que atua com ensino coletivo de instrumento colabore, de forma atenta, para a manutenção da motivação dos alunos e para o aumento de suas crenças de autoeficácia. Neste sentido, sugere-se que o professor: (1) observe se o repertório é adequado e interessante para todos; (2) promova situações de aprendizagem que proporcionem experiências de êxito para as crianças (no contexto do grupo e individualmente); (3) utilize de forma responsável o "poder" da persuasão verbal para fortalecer nos jovens estudantes sua autoconfiança; (4) utilize os pares e a si mesmo como modelo para promover a aprendizagem por meio das experiências vicárias; e, finalmente, (5) proporcione diferentes atividades de performance pública com as crianças (individuais e em grupo), para que aos poucos elas possam sentir-se mais confiantes, aprendendo a lidar com seus estados fisiológicos, para que possam se apresentar com mais motivação e tranquilidade.

Assim, este estudo traz contribuições novas aos estudos anteriormente citados de Tourinho (2006), Vieira (2009), Cruvinel (2003), Dantas (2010) e Brazil e Tourinho (2013), pois inclui um novo olhar para o objeto em questão, sob a ótica das crenças de autoeficácia. Além disso, os resultados do estudo corroboram com os estudos anteriores ao indicar que o contexto de ensino coletivo de violão possibilita a aprendizagem por meio dos pares (aprender em conjunto), facilita o engajamento e o sentimento de pertencimento, favorece a melhora da sonoridade, além de demonstrar o potencial que tal contexto traz para motivação geral do aluno e para o fortalecimento de suas crenças de autoeficácia.

Referências

- ARAÚJO, R. C. Motivação para prática e aprendizagem da música. In: ARAÚJO, R. C., RAMOS, D. (Orgs.). *Estudos sobre motivação e emoção em cognição musical*. Curitiba: Ed. UFPR, 2015.
- AZZI, R. G. et al. Crenças de eficácia pessoal e coletiva. In: AZZI, R. G.; VIEIRA, D. A. (Orgs.). *Crenças de eficácia em contexto educativo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.
- AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. Auto-eficácia proposta por Albert Bandura. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. São Paulo: Editora Alínea, 2006. p. 9-23.
- BANDURA, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, v. 84, n. 2, p. 191-215, mar. 1977. Disponível em: <http://teachlearn.caltech.edu/documents/82-bandura_self-efficacy.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2015.

BANDURA, A. Self-efficacy. In: RAMACHAUDRAN, V. S. (Ed.). *Encyclopedia of human behavior*. V. 4. New York: Academic Press, 1994. p. 71-81.

BANDURA, A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In: BANDURA, A. *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

BATTISTI, D. *Um estudo sobre as crenças de autoeficácia no ensino coletivo de violão*. 2016. 98 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1884/44070>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

BATTISTI, D.; ARAÚJO, R. C. Elaboração e validação de um questionário sobre as crenças de autoeficácia de alunos de violão em um contexto de ensino coletivo. In: *ANAIS do XXII Congresso da ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical*. Natal: ABEM, 2015, p. 1-10.

BRAGA, P. D. A. *Oficina de violão: estrutura de ensino e padrões de interação em um curso coletivo a distância*. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

BRAZIL, M. O material didático em aulas coletivas de violão como fonte de motivação e de crença de autoeficácia. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 12., 2013a, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, 2013a, p. 140-142. Disponível em: <https://mestrado.emac.ufg.br/up/270/o/13%C2%BA_SEMPEM.pdf>. Acesso em: 18 maio 2015.

BRAZIL, M. Ensino de violão para iniciantes: uma reflexão sobre o uso das tonalidades. In: SIMPÓSIO ACADÊMICO DE VIOLÃO DA EMBAP, 7., 2013, Curitiba. *Anais...* Curitiba: EMBAP, 2013b, p. 162-171. Disponível em: <http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/simposio/violao2014/Anais_do_VII_Simposio_EMBAP.pdf>. Acesso em: 05 maio 2015.

BRAZIL, M. TOURINHO, C. Composição coletiva como alternativa para a geração de repertório em aulas de violão em grupo. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis. *Anais...* João Pessoa: Editora da UFPB, 2013a. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf>. Acesso em: 05 maio 2015.

CAETANO, M. T. O. A. *Ensino coletivo de flauta doce na educação básica: práticas pedagógicas musicais no Colégio Pedro II*. 2012. 174 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://objdig.ufrj.br/26/dissert/780390.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2016.

CONDESSA, J. *A motivação dos alunos para continuar seus estudos em música*. 2011. 109 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/32473>>. Acesso em: 18 out. 2013.

COSTA, E. R.; BORUCHOVITCH, E. Auto-eficácia e a motivação para aprender: considerações para o desempenho escolar dos alunos. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas: Editora Alínea, 2006. p. 87-109.

CERESER, C. M. I. *As crenças de autoeficácia dos professores de música*. 2011. 182 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31429/000781480.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 08 out. 2014.

CRUVINEL, F. M. *Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: a educação musical como meio de transformação social*. 2003. 321 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003. Disponível em: <<https://mestrado.emac.ufg.br/p/2795-2001>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

DANTAS, T. Aprendizagem do instrumento musical realizada em grupo: fatores motivacionais e interações sociais. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 1., 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010. Disponível em: <<http://www4.unirio.br/simpom/textos/SIMPOM-Anais-2010-TaisDantas.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum, 1985.

GALAND, Benoît; BOURGEOIS, Étienne. *Motivar-se para aprender*. Campinas: Autores Associados, 2011.

KODAMA, M. K. *Tocando com concentração e emoção*. São Paulo: Editora Som, 2008.

McPHERSON, G. E.; O'NEILL, S. A. Motivation. In: PARNCUTT, R.; McPHERSON, G. (Eds.). *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. New York: Oxford University Press, 2002. p. 31-46.

ORTINS, F.; CRUVINEL, F. M.; LEÃO, E. O papel do professor no ensino coletivo de cordas: facilitador do processo ensino aprendizagem e das relações interpessoais. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004, Goiânia.

Anais... Goiânia: 2004, p. 60-67.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.

PALHEIROS, G. B. Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos. In: ILARI, B. S. *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006.

RAY, S. Considerações sobre o pânico do palco na preparação de uma performance musical. In: ILARI, B. E ARAUJO, R. C. (Orgs.). *Mentes em Música*. Curitiba: Deartes, 2009. p. 158 -178.

RIBEIRO, G. M. *Autodeterminação para aprender nas aulas de violão a distância online: uma perspectiva contemporânea da motivação*. 2013. 241 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/76731/000894548.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

ROSA, A. R. Z. *A motivação do adolescente para a aprendizagem e a prática do violão na cidade de Curitiba (PR)*. 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/handle/1884/38827>>. Acesso em: 09 jan. 2016.

SANTAYANA, R. *Ensino coletivo de flauta transversal: Um estudo de caso nas oficinas culturais SESI-música*. 2012. 41 f. Monografia (Especialização em Pedagogia da Arte) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/71621>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

STENCEL, E. B.; SOARES, L. F.; MORAES, M. J. C. *Ansiedade na performance musical: aspectos emocionais e técnicos*. In: 8º Simpósio de Comunicações e Artes Musicais. *Anais...* Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2012. p. 37-46.

TEIXEIRA, M. S. B. *Ensino Coletivo de Violão: Diferentes Escritas no Aprendizado de Iniciantes*. 2008. 40 f. Monografia (Licenciatura em Música) – Instituto Villa-Lobos do Centro de Letras e Artes, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/mauricioteixeira.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2014.

TOURINHO, A. C. *A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo*. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universi-

dade Federal da Bahia, Salvador, 1995.

TOURINHO, A. C. *A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: Influência do repertório de interesse do aluno*. Ictus - Periódico do PPGMUS/UFBA, Bahia, v. 4, 2002. Disponível em: <<http://www.ictus.ufba.br/index.php/ictus/article/viewFile/45/52>>. Acesso em: 16 out. 2013.

TOURINHO, A. C. *Ensino coletivo de violão: proposta para disposição física dos estudantes em classe e atividades correlatas*. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 20., 2006, Montenegro. *Anais...* Montenegro: Ed. da Fundarte, 2006. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69356&>>. Acesso em: 04 maio 2015.

TOURINHO, C. Ensino coletivo de violão: princípios de estrutura e organização. *REVISTA ESPAÇO INTERMEDIÁRIO*, São Paulo, v. I, n. II, p. 83-93, nov. 2010. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/170024144/Ensino-Coletivo-de-Violao-Principios-de-Estrutura-e-Organizacao-CRISTINA-TOURINHO-1>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

TOURINHO, C.; AZZI, R. G. Ensino de Violão para alunos não violonistas na Graduação em Música da Escola de Música da UFBA: estratégias para desenvolver o aprendizado. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 10., 2014, Campinas. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 2014. p. 199-206. Disponível em: <<http://www.abcogmus.org/documents/SIMCAM10.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

VIEIRA, A. *Professores de violão e seu modo de ser e agir na profissão: um estudo sobre as culturas profissionais no campo da música*. 2009. 179 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grando do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17370>>. Acesso em: 31 mai. 2014.

VIEIRA, G.; RAY, S. Ensino coletivo de violão: Técnicas de arranjo para o desenvolvimento pedagógico. In: CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA; ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande, 2007. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_e/Ensino%20coletivo%20de%20violao%20tecnicas%20de%20arranjo%20Gabriel.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2014.

Interação reflexiva como paradigma transversal para a criatividade, educação musical e musicoterapia*

Reflective Interaction as a paradigm intersecting creativity, musical education and music therapy

*Anna Rita Addressi***
annarita.addressi@unibo.it

*Luisa Bonfiglioli****
luisa.bonfiglioli@unibo.it

Tradução:

*Rosane Cardoso de Araújo*****
*rosanecardoso@ufpr.br**

* Texto traduzido do livro "Musicalità e pratiche inclusive - Il mediatore musica fra educazione e benessere", organizado por Elena Malaguti, 2017. Autorizado pela Editora Erickson.

** Professora Associada em Musicologia. Professora de metodologia de educação musical e de educação sonora na Escola de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Bolonha (Itália). Doutora em Musicologia. Realizou pós-doutorado em Psicologia da Música pela Universidade de Bolonha.

*** Doutora em Psicologia Geral e Clínica, musicoterapeuta e professora tutora na Escola de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Bolonha (Itália).

**** Professora Associada da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente nos cursos de graduação e pós-graduação em música. Bolsista de produtividade do CNPq e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPR. Doutora em Música pela Universidade do Rio Grande do Sul. Realizou pós-doutorado pela Universidade de Bolonha (Itália).

Resumo

O escopo deste estudo é apresentar o paradigma da “interação reflexiva” criado no contexto dos estudos sobre a interação homem-máquina e utilizado no âmbito do Projeto MIROR- *Musical Interaction Relying On Reflection*. Através deste projeto, foi construída uma plataforma tecnológica musical para crianças, incluindo atividades de improvisação, criação e movimento corporal, aplicando o paradigma de interação reflexiva no campo da criatividade musical e no campo da criatividade motora infantil. O foco deste texto é destacar o paradigma de interação reflexiva na interseção entre educação musical e musicoterapia, como um quadro teórico efetivo para fortalecer traços comuns a ambas as áreas, tanto do ponto de vista da aplicação teórica quanto da experiência prática.

Palavras-chave: : Interação reflexiva; Projeto MIROR; Musicoterapia; Educação Musical; Crianças.

Abstract

The scope of this study is to present the “reflexive interaction” paradigm, created in the context of studies about human and machine interaction, and used within the scope of the MIROR Project - *Musical Interaction Relying On Reflection*. In this project, a musical technology program was created for children, which included improvising and creative body movement activities, , applying the reflexive interaction paradigm in the field of musical creativity and in the field of children’s motor creativity. The focus of this text is to highlight the reflexive interaction paradigm at the intersection between music education and music therapy as an effective theoretical framework to strengthen traits common to both areas, both from the point of view of theoretical application and practical experience.

Keywords: Reflexive Interaction; MIROR Project; Music Therapy; Music Education; Children.

1 Introdução

Neste ensaio será introduzido o paradigma da “*interação reflexiva*”, um novo paradigma científico nascido no contexto dos estudos de interação homem-máquina, desenvolvido e implementado por meio de novas tecnologias, utilizadas para instigar a criatividade infantil, musical e motora, no âmbito do Projeto MIROR¹ – *Musical Interaction Relying On Reflexion* (Interação Musical com base na Reflexão – ver Addressi et al. (2013). No ensaio será destacado e discutido o potencial educativo e musicoterápico deste paradigma, tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista empírico e experimental. Vamos apresentar uma introdução sobre os Sistemas Musicais Interativos-Reflexivos (SMIR), os fundamentos teóricos do paradigma da interação reflexiva, seus valores pedagógicos e seu potencial musicoterápico. A apresentação teórica será ilustrada por resultados experimentais obtidos ao longo de dez anos de pesquisa que permitiram, como produto final, a implementação da Plataforma MIROR, um sistema para desenvolver criatividade musical e motora das crianças (ADDESSI, 2013). O objetivo deste ensaio é destacar o paradigma de interação reflexiva na intersecção entre a educação musical e a musicoterapia, como um marco teórico eficaz para fortalecer traços comuns às duas áreas, tanto do ponto de vista da aplicação teórica quanto da experiência prática.

2 Sistemas musicais interativos-reflexivos

O estudo do paradigma da interação reflexiva iniciou há alguns anos. Pachet (2003) elaborou o *Continuator*, um sistema que produzia respostas em tempo real imitando o estilo de um músico quando este tocava um teclado – um tipo de *alter ego* com o qual o músico interagiu em um dueto musical envolvente. O pressuposto que orientou o *design* do *Continuator* foi permitir que o usuário (músicos adultos) manipulasse uma cópia virtual de si mesmo durante a realização de improvisações musicais. Na Fig. 1 é possível ver um exemplo deste sistema: a entrada produzida ao tocar um teclado conectado ao MIROR-Impro (uma versão melhorada/expandida do *Continuator*, implementada no projeto MIROR Europeu – Fig. 1a) segue de uma resposta do sistema (Fig. 1b) que repete a entrada musical feita pelo usuário com variações rítmico-melódicas. Essa resposta é percebida pelo usuário como uma espécie de “espelho sonoro” de si mesmo.

1 MIROR (Musical Interaction Relying On Reflexion), projeto cofinanciado pela Comunidade Europeia no tema TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) do 7.º Programa de Pesquisa e Desenvolvimento da União Europeia (*Commission's Seventh Framework Programme*) (7PM / 2007-2013). Para mais informações, visite o site oficial do projeto: <www.miroproject.eu>.

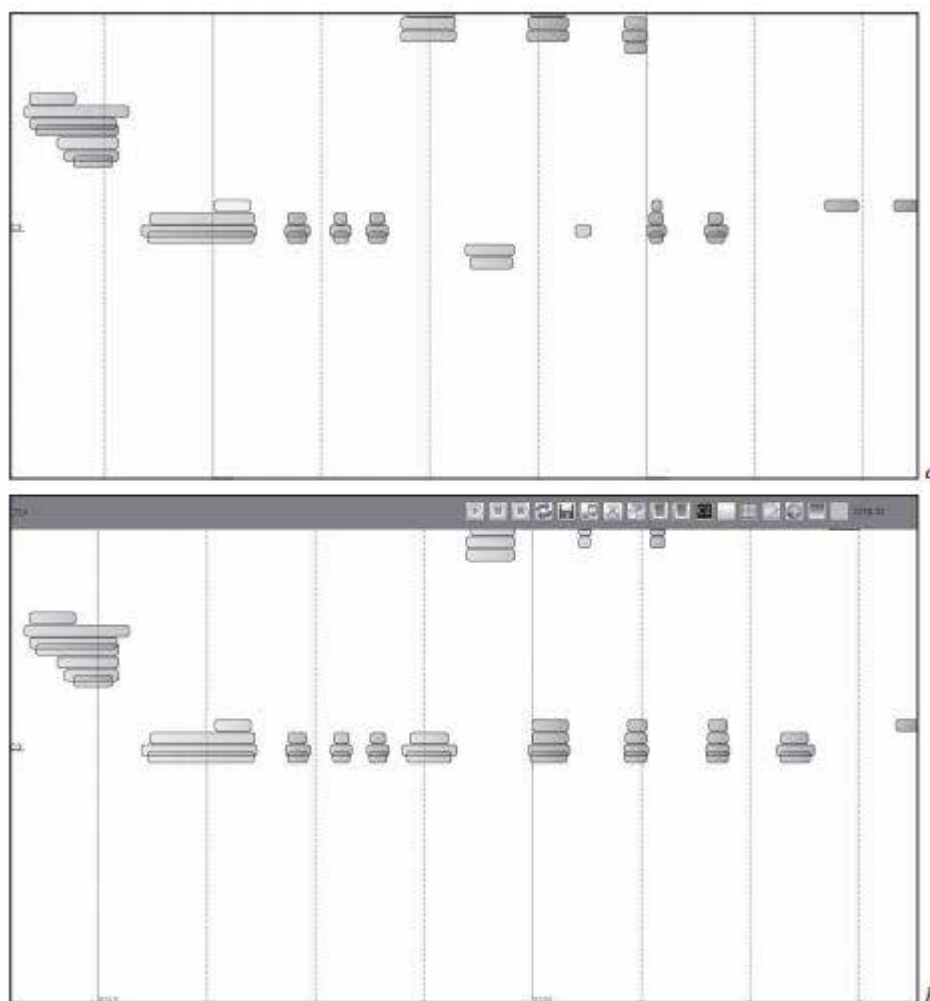


Fig. 1 – Representação gráfica de um excerto tocado por uma criança de 4 anos (1a), seguido da resposta gerada pelo MIROR-Impro (1b). A duração dos sons é representada horizontalmente; a altura dos sons está na direção vertical. É possível observar que a resposta do sistema é uma repetição com variações rítmico-melódicas do excerto executado pela criança.

Pachet (2006, p. 360) definiu SMIR como uma “classe de sistemas interativos na qual os usuários podem interagir com cópias virtuais de si mesmos, ou, pelo menos, com agentes que têm uma capacidade mimética, que possam se envolver de maneira orgânica”, e identificou uma série de recursos que caracteriza esses sistemas. Esses recursos podem ser listados da seguinte maneira:

- i) Similaridade ou efeito de espelho, ou seja, os SMIRs “produzem sons como os que o usuário é [...] capaz de produzir (Id);
- ii) Agnosticismo, “nenhuma informação musical pré-programada é dada ao sistema” (Id);
- iii) Maior complexidade, “o aprendizado complexo garante que [o sistema] está evoluindo continuamente [...], é uma maneira de fornecer ao sistema sensibilidade orgânica, típica dos sistemas naturais abertos” (Ibidem, p. 361);
- iv) Finalmente, um último recurso refere-se ao modo básico de reprodução de SMIRs, que consiste em um modo particular de alternâncias de turno entre o usuário e o sistema, regido por três princípios fundamentais: 1. A realização de uma análise

automática, feita pelo sistema, ao final da frase interpretada pelo usuário; 2. A geração de uma frase elaborada pelo sistema cuja duração é igual à duração da última frase interpretada pelo usuário; 3. A prioridade de execução dada ao usuário, o que significa que, se o usuário começar a tocar enquanto o sistema ainda estiver sendo reproduzido, o sistema para e retoma ao passo 1 acima (PACHET, 2004).

3 A interação da criança em um ambiente reflexivo

O primeiro protótipo do SMIR, o *Continuator*, foi criado para músicos adultos. As experiências e os estudos exploratórios que realizamos com o *Continuator* e com as crianças imediatamente mostraram o potencial desses sistemas reflexivos para o desenvolvimento de experiências musicais criativas (ADDESSI; PACHET, 2005, 2006). A partir desses estudos, tomou forma o projeto europeu *MIROR - Musical Interaction Relying On Reflexion*, com o qual estamos aplicando o paradigma da interação reflexiva no campo da criatividade musical e, pela primeira vez, no campo da criatividade motora infantil (ADDESSI, 2013). Em experimentos realizados com SMIRs e crianças, foi possível observar que elas interagem com o sistema, exploravam o teclado (acoplado ao sistema), inventavam sons e frases musicais, criavam formas originais de produzir som, ouviam atentamente suas produções e as respostas geradas pelo sistema, compartilhavam regras de alternância de turnos, inventavam novas regras junto ao sistema e interagiam com outros colegas improvisadores, com riqueza de expressão e participação.

Apesar da aparente simplicidade do mecanismo, de fato, os SMIRs, por seu comportamento especulativo, parecem gerar reações muito complexas, em que as crianças desenvolvem uma série de representações internas por conta própria e, por outro lado, pode-se observar que o sistema pode ajudar a criança a construir um “*self musical*”. O que imediatamente chamou nossa atenção nos primeiros estudos com as crianças e o *Continuator* é que o comportamento interativo desses sistemas é muito semelhante ao observado entre os seres humanos, graças à sua capacidade de se comportar de forma “reflexiva”, como vamos ilustrar detalhes nos próximos parágrafos.

Para entender melhor como a interação reflexiva funciona com um SMIR, observamos e descrevemos uma breve sessão de uma menina de oito anos de idade tocando num teclado conectado ao MIROR-Impro. Esta sessão foi registrada no âmbito do Projeto MIROR, durante a implementação do Protocolo Experimental nº 2 (ADDESSI; ANELLI; BENGHI; FRIBERG, 2017), na cidade de Bolonha, em 2013:

Descrição da interação observada: a criança toca duas notas consecutivas, *dó2* e *lá2*, para e aguarda a resposta do sistema. O sistema responde repetindo as mesmas notas. A menina então toca uma única nota, *sol2*, e o sistema responde tocando uma nota e na sequência apresenta uma variação: o *dó3*, introduzindo assim um registro mais agudo. A criança, seguindo a variação introduzida pelo sistema, move-se para o registro mais agudo e, por sua vez, desempenha uma variação do padrão inicial: *re2-lá2-mi2-dó3*, introduzindo também um padrão rítmico particular. Este evento “reflexivo” marca o início de um diálogo baseado na repetição e na variação: o padrão rítmico-melódico quanto às alturas e va-

riações rítmicas será repetido e alterado, seja pelo sistema quanto pela menina durante a alternância dos turnos, para adquirir a forma de uma criação musical completa. Em certo ponto do diálogo, a criança começa a acompanhar a resposta do sistema com movimentos de braços sincronizados com o padrão rítmico-melódico, resultando em uma espécie de composição musical-motora.

Neste exemplo, é possível observar os elementos fundamentais da interação reflexiva com um sistema interativo-reflexivo:

1. A interação é baseada na alternância de turnos;
2. A resposta do sistema tem uma duração de tempo equivalente à última frase desempenhada pela criança, dando, assim, origem a um tempo de resposta regular;
3. A atenção da criança concentra-se mais na interação musical com o sistema quando o sistema imita a sentença desempenhada pela criança;
4. O diálogo que emerge entre a menina e o sistema MIRROR-Impro não é predefinido pela máquina e não é apenas realizado pela criança, mas é construído pela criança juntamente com o sistema;
5. A correção é baseada em um mecanismo de repetição e variação contínua entre as frases musicais tocadas pela criança e pelo sistema;
6. Os dois parceiros podem se imitar mutuamente;
7. A criança reconhece a resposta do sistema como uma imitação de sua produção musical.

Essas observações nos mostram como o sistema reflexivo pode imitar e variar as frases musicais propostas pela menina e como esse comportamento despertou na criança surpresa, curiosidade e interesse. Tais reações a encorajam a passar da execução casual de duas notas para uma elaborada sequência de padrões melódicos rítmicos e frases musicais, em um diálogo musical com o sistema, que é também interpretado pelo movimento do corpo, especialmente dos braços.

4 Uma abordagem sistemático-musicológica do paradigma da interação reflexiva

Com esse tipo de observações empíricas, várias teorias foram consideradas para explicar o comportamento humano observado durante a interação com os sistemas reflexivos, permitindo formular, assim, um quadro teórico sobre a interação reflexiva, com implicações psicopedagógicas (ADDESSI, 2014). Do ponto de vista sistemático-musicológico (ver BARONI, 1985; LEMAN, 2008), podemos argumentar que os temas do “espelho” e do “espelho sonoro” caracterizaram a cultura ocidental há muito tempo. As referências vão desde o mito de *Eco e Narciso* (Ovídio, 43 a.C.-18, *Metamorphoseon libri XV*) aos efeitos de eco da música renascentista e barroca. Na *Teoria dos Afetos* (Vincenzo Galilei, *Dialogo della musica antica et della moderna*, Firenze, 1581) e na *Affektenlehre – Doutrina dos afetos* (Athanasius Kircher, *Musurgia Universalis*, Roma, 1650), é possível encontrar outra maneira de pensar e de reconhecer o poder do “reflexivo” da música, isto é, de representar com sons os afetos humanos e suscitar, de forma empática, tais emoções no ouvinte.

A principal característica da interação reflexiva é o mecanismo de repetição e variação. Na interação reflexiva, algo é repetido e variado durante a interação, através de um contínuo processo de imitação e variação. Esta característica também é a base de algumas correntes recentes de análise musical da natureza semiótica (por exemplo, RUWET, 1966) e de teorias sobre a percepção de semelhanças em ouvir música (por exemplo, DELIÈGE, 2001; TOIVIAINEN, 2007). Estudos recentes em psicologia e neurociência sugerem que este mecanismo desempenhe um papel importante no desenvolvimento da musicalidade durante a infância e que seja um dos fundamentos ontológicos da musicalidade humana (ver CROSS, 2008; DISSANAYAKE, 2000; IMBERTY, 2005; MALLOCH; TREVARTHEN, 2009a; MITHEN, 2005; STERN, 2004). Os processos de imitação, reconhecimento da imitação, autoimitação, repetição e variação, de fato, são desenvolvidos nos primeiros meses de vida e estruturam o *Eu* da criança e sua interação com o ambiente circundante (ver GRATIER e APTER-DANON, 2008; NADEL; BUTTERWORTH, 1999; PAPOUSĚK, 2007). Em nosso estudo anterior, desenvolvido em um contexto naturalista sobre a interação vocal entre crianças de oito meses de idade e o pai ou a mãe, por exemplo, pudemos observar que a criança é vocalmente mais ativa quando o pai imita as vocalizações da criança apresentando variações espontâneas (ADDESSI, 2009). Anzieu (1996) define esse tipo de experiência de infância como o “Invólucro Sonoro do Ser”, onde o *Eu* é descrito como o primeiro embrião da personalidade, percebido como unidade e individualidade e cujo desenvolvimento está associado à expressão de uma das formas mais arcaicas de repetição: o eco.

Outro aspecto que podemos derivar desta literatura é a importância da interação reflexiva como um processo dinâmico que se desenvolve ao longo do tempo, no decorrer das interações iniciais entre mãe e bebê: a experiência de repetição e variação é realizada por meio de condições afetivas e emotivas amodais que Stern (2004) definiu como “contornos afetivos” ou “afetos vitais”. É interessante notar que, ao descrever a estrutura desse tipo de experiência de “eco” entre a mãe e o bebê, Stern utilizou três categorias que fazem parte da própria natureza musical: forma, intensidade e ritmo, usando como metáfora o conceito de “Afinação afetiva”, que é o tipo de acordo criado entre os músicos de um quarteto de cordas, por exemplo, quando tocam juntos.

Malloch e Trevarthen (2009a), a partir da observação de ritmos e imitações nas interações mãe-filho, finalmente teorizaram o conceito de “pulso” e a natureza musical da comunicação humana, chamando-a de “musicalidade comunicativa”. O mesmo fenômeno de correção observado na interação entre crianças e SMIRs pode ser analisado de acordo com as dinâmicas inter-relacionais descritas por Fogel (2000) na comunicação humana, bem como com base em estudos recentes de comunicação musical, como foi observado, por exemplo, entre músicos durante uma improvisação de jazz (ver SAWYER, 1999; GRATIER, 2008).

No quadro teórico-sistemático descrito acima, portanto, o paradigma de interação reflexiva, que afirmamos surgir também no campo da interação humano-máquina, se amplia, estendendo-se ao longo da história ocidental e estética musical ocidental e nos comportamentos humanos, observáveis desde o nascimento até alcançar a

esfera ontológica da comunicação humana.

Nas últimas décadas, o mecanismo de repetição e variação encontrou declinações interessantes também à luz de estudos recentes no campo da neurociência. Zatorre (2012), por exemplo, destacou alguns mecanismos neurais e cognitivos que permitem transformar e manipular representações mentais musicais preexistentes. Margulis (2014) traçou uma visão interessante e abrangente da importância da repetição na música, tanto do ponto de vista linguístico quanto do ponto de vista cognitivo-neurobiológico. A capacidade de replicar o comportamento de outros pode encontrar seus fundamentos neurobiológicos no mecanismo do sistema neurônio espelho, uma rede de neurônios que se tornam ativos durante a execução e/ou observação de ações (RIZZOLATTI; FADIGA; FOGASSI; GALLESE, 2002). Esses pesquisadores levantam a hipótese de que existe um mecanismo evolutivo, chamado de ressonância, através do qual as descrições visuais dos comportamentos motores são diretamente correspondentes aos movimentos do observador que observa os mesmos comportamentos. No campo da cognição musical incorporada, Leman (2007, p. 91) ressalta que “há evidências [...] de que os neurônios espelhos são amodais no sentido de que podem codificar o espelhamento de múltiplos canais sensoriais”. Portanto, uma interação reflexiva através do canal auditivo, como ocorre durante a interação com MIROR-Impro, estimularia um mecanismo de ressonância na criança em áreas motoras do cérebro. Este campo de estudo e sua aplicação nas ciências da educação ainda devem ser mais explorados.

5 Os conceitos pedagógicos

A hipótese básica do projeto MIROR é que a interação reflexiva estimula a criatividade e a expressividade musical na criança, favorecendo e apoiando os processos de aprendizagem da música. Graças à sua capacidade de reproduzir “música humana” e de evoluir de forma orgânica com o usuário, os SMIRs traduzem conceitos de desenvolvimento, criatividade e conceitos de aprendizagem em *design* tecnológico. Em geral, é possível dizer que os SMIRs estão numa perspectiva socioconstrutivista de aprendizagem. No entanto, um dos resultados da pesquisa realizada no âmbito do projeto MIROR é que o paradigma de interação reflexiva não pode ser descrito de forma abrangente por teorias existentes. Este paradigma é, de fato, uma nova perspectiva pedagógica no campo da interação criança-computador, e os SMIRs representam uma aplicação original no campo da tecnologia de aprendizagem.

A eficácia pedagógica do conceito de interação reflexiva tem sido demonstrada por meio de estudos realizados inicialmente com crianças e o *Continuator* (ADDESSI; PACHET, 2005, 2006; FERRARI; ADDESSI, 2014) e, em seguida, no projeto MIROR, com os três aplicativos implementados: o MIROR-Impro (PACHET; ROY; BARBIERI, 2011), dedicado à improvisação; o MIROR-Compo, dedicado à composição musical, e o MIROR Body-Gestor, (VOLPE et AL, 2012), dedicado à criatividade motora e musical (ver ADDESSI; FERRARI; CARUGATI, 2015; ADDESSI; MAFFIOLI; ANELLI, 2015; ADDESSI; ANELLI; BENGHI; FRIBERG, 2015; ALEXAKIS; KHATCHATOUROV; TRIANTAFYLLAKI; ANAGNOSTOPOULOU, 2013; ANAGNOSTOPOULOU; ALEXAKIS; TRIANTAFYLLAKI, 2012; CARDO-

SO DE ARAUJO; ADDESSI, 2014; FERRARI; ADDESSI, 2013; ROWE; TRIANTAFYLLAKI; ANAGNOSTOPOULOU, 2014; TRIANTAFYLLAKI; ANAGNOSTOPOULOU; ALEXAKIS, 2012; WALLERSTEDT; LAGERLOF, 2011). Estes estudos também relatam uma série de detalhes críticos a partir dos quais foi possível elaborar listas de requisitos para melhorar essas tecnologias em suas capacidades de ensino (para uma visão geral sobre os resultados, ver Projeto MIROR - Relatório Final, 2013²). Na conclusão do projeto, os resultados de estudos experimentais foram traduzidos para uma série de práticas educativas e criativas, realizáveis com a Plataforma MIROR, destinadas a crianças e adultos e que são aplicáveis em contextos formais e informais de aprendizagem musical e motora (ADDESSI, 2015).

Foi possível observar que a interação reflexiva com esses sistemas estimula o experiências profundas de diálogo e comunicação nas crianças, que são a base de suas experiências criativas e expressivas. Os SMIRs permitem que a criança dê voz e forma musical às suas emoções e à sua imaginação, atendendo à necessidade de comunicação e socialização, permitindo a construção conjunta de diálogos sonoros e criações motoras. Em nossa opinião, o elemento expressivo na interação reflexiva da criança com SMIRs é prioritário sobre a aprendizagem. Precisamente por esta razão, acreditamos que esses sistemas possam ser um instrumento eficaz para a aprendizagem musical e desenvolvimento motor, porque, de acordo com Baroni (1997, p. 141), acreditamos na "necessidade absoluta de enfatizar o momento de expressão sobre a aprendizagem: e isso não só porque a construção de objetos expressivos pode ser considerada como o principal fim, mas também porque é a única motivação válida e persuasiva das atividades de aprendizagem".

Na prática, os SMIRs recordam o conceito vygotskiniano de "Zona de Desenvolvimento de Proximal" (VYGOTSKY, 1962), estabelecendo uma interação de aprendizagem entre as crianças e o próprio sistema. Esta característica permite que as crianças desenvolvam autorregulação e comportamentos de autoiniciativa, ou seja, uma abordagem centrada na própria criança. No entanto, tais sistemas não se comportam como adultos que, no conceito vygotskiano, desempenham o papel de parceiro mais competente e, portanto, de tutor. No caso dos SMIRs, eles não possuem maior competência musical do que as crianças, pelo contrário, aprendem com as próprias crianças durante o curso da interação. A interação entre a criança e um sistema musical interativo-reflexivo é mais semelhante, portanto, ao modelo de interação entre pares.

O quadro pedagógico do SMIR caracteriza-se, portanto, pelos seguintes elementos constituintes:

1. *Prioridade dada à criança e aprendizagem centrada no aluno*: através do processo de correção, na interação reflexiva, o foco principal na interação não é o produto musical final, mas a pessoa envolvida na interação;

2. *Adaptabilidade*: o sistema é constantemente e organicamente adaptado ao estilo musical e motor de cada criança;

3. O "*método de ensino*" do SMIR é baseado na alternância de turnos, na regularidade de turnos, em estratégias de reflexão, *modeling* e *scaffolding* (BRUNER, 1983;

2 Disponível em: <www.miroproject.eu>.

VYGOTSKY, 1962), sobre motivação intrínseca, jogo colaborativo e atenção conjunta;

4. *Aprendizagem "reflexiva"*: diferentemente do que acontece na aprendizagem por imitação, durante uma interação reflexiva, o mecanismo de aprendizagem é desencadeado pela experiência de "ser imitado";

5. *Ausência de objetivos predefinidos*: os SMIRs não estão programados com objetivos fixos, como é o caso de muitos softwares de treinamento auditivo (ear-training) para o reconhecimento de acordes etc. Com o SMIR, os produtos musicais são o resultado da interação em si e devem ser construídos conjuntamente pela criança em interação com o sistema;

6. Propriedade da *transparência e reflexão* (FOLKESTAD; HARGREAVES; LINDSTRÖM, 1998): os SMIRs possuem as propriedades da transparência (as crianças, de fato, só interagem com SMIR predominantemente tocando ou através do movimento) e a reflexão no sentido de que o próprio sistema ajuda o usuário a entender as regras de interação;

7. *Fator de distância* (BERTOLINI; DALLARI, 2003): observamos que as crianças são capazes de interromper a interação quando querem, preservando, assim, o fator "distância" entre o eles e o sistema, um fator de extrema importância, seja do ponto de vista estético quanto do ponto de vista pedagógico;

8. *A atratividade*: SMIRs evitam a monotonia da mera repetição, com a introdução de variações contínuas e "erros", atuando como "máquinas imperfeitas";

9. *Jogo colaborativo*: o duplo papel de um SMIR, como parceiro virtual e tutor, parece aumentar a criatividade musical das crianças, tanto na exploração como na improvisação e na socialização com pares;

10. *Improvisação Musical*: as observações revelaram vários modelos de diálogo musical e improvisações rítmico-melódicas, experiências compartilhadas de sincronização no mesmo pulso, criação de padrões rítmico-melódicos e frases musicais baseadas em imitação, repetição, alternância e contraste;

11. *Identidade e estilo musical*: a resposta especular do sistema suporta e fortalece o desenvolvimento da identidade pessoal e do estilo musical de cada criança, permitindo que cada criança se expresse e desenvolva uma linguagem musical original e individual, de acordo com seu estilo comunicativo e expressivo. Nas experiências músico-motoras, estão envolvidas também a identidade e o estilo gestual (de movimento) de cada criança;

12. *Audição reflexiva*: um aspecto pedagógico que é particularmente interessante na interação reflexiva é a qualidade de permitir observar a escuta da criança sobre sua própria produção, mediada pelo elemento interativo que incentiva as crianças a comparar suas peças com a resposta (e nova proposta de sistema), para identificar repetições e diferenças. Este aspecto parece ser particularmente importante, pois, como salientado por muitos autores (ver, entre outros, DELALANDE 1993; TAFURI 1995; MCPHERSON, 2005), ouvir atentamente as próprias produções musicais é um dos principais objetivos da educação musical.

Finalmente, a aplicação do terceiro protótipo, o MIROR-Body Gesture, explora e amplifica uma série de elementos de análise de gestos, elaborados pelo teórico da dan-

ça Rudolf Laban (1980). As teorias e ferramentas desenvolvidas por Laban têm sido amplamente utilizadas na educação para o desenvolvimento motor e da dança, também em relação à educação musical (ver ZAGATTI, 2004). Com o projeto MIROR pretendemos usar esse quadro teórico e seus efeitos de aplicação a partir do contexto da dança educativa para desenvolver habilidades musicais e motoras de crianças através de tecnologias reflexivas (ver ADDESSI; MAFFIOLI; ANELLI, 2015).

6 Teoria da interação reflexiva e do fluxo

Em nossos estudos sobre a interação das crianças com os SMIRs, a Teoria do Fluxo (CSIKSZENTMIHALYI, 1996) provou ser uma ferramenta teórica e experimental eficaz, pois oferece novos critérios que ajudam a analisar quantitativa e qualitativamente índices observáveis nos processos criativos e estados de bem-estar (alegria/satisfação) resultantes da interação criança-máquina. O estado de fluxo foi definido por Csikszentmihalyi como uma “experiência ótima” resultante do equilíbrio percebido entre os objetivos e as habilidades que o sujeito possui para alcançar esses objetivos. Esse “estado de bem-estar” é considerado a base dos processos criativos. O estado do fluxo é caracterizado pela presença de níveis elevados de uma série de variáveis, que são: atenção concentrada, *feedback* claro e imediato, objetivos claros, prazer, controle de situação, nenhuma preocupação com falhas, desaparecimento de autoconsciência, modificação na percepção do tempo. De acordo com a teoria de Csikszentmihalyi, além do estado de fluxo, outros estados emocionais podem ser observados, dependendo da intensidade e presença diferentes de cada uma das variáveis: aborrecimento (quando os objetivos são menores do que as habilidades possuídas), ansiedade (quando os objetivos são superiores às habilidades possuídas), excitação, controle, preocupação, relaxamento e apatia. Nossos estudos com crianças e SMIRs mostram que a interação reflexiva, com o uso de SMIRs, aumenta a experiência de fluxo e, portanto, de bem-estar e criatividade (ADDESSI; FERRARI; CARUGATI, 2015). As experiências demonstram claramente que as crianças estão envolvidas em atividades focadas, tanto quando tocam, quanto quando ouvem; elas brincam com o sistema de forma automotivada, sem a necessidade de um estímulo externo; as crianças têm o controle da situação na maior parte do tempo. Elas imediatamente entendem que podem interromper o sistema quando querem, ou inventam novas regras.

Os resultados mais óbvios do experimento (tempo prolongado de atenção, escuta autotélica, efeito “*Aha!*”) podem ser vinculados à motivação intrínseca que encoraja as crianças a interagirem com o sistema. As crianças não recebem metas para alcançar, exceto para tocar o tempo que quiserem: os objetivos são criados espontaneamente durante a própria interação. Por exemplo, em muitas sessões observamos que as crianças estão tentando ensinar ao sistema algumas passagens que acabaram de tocar.

7 Contextos terapêuticos e de reabilitação

Estudos realizados até o momento atual mostraram que a interação reflexiva também pode ser um dispositivo versátil para aprimorar e estimular o comportamento expressivo e comunicativo em situações de deficiência e/ou situações em que é importante encorajar a inclusão. A “experiência de fluxo” gerada pela interação com aplicativos MIROR (ver ADDESSI; FERRARI; CARUGATI, 2015) promove “bem-estar” e “experiência ótima”, sugerindo um potencial terapêutico e de reabilitação efetivo. A interação reflexiva estimula e ativa processos interativos que envolvem profundamente a pessoa, bem como áreas específicas da ressonância cerebral. Nesse sentido, a interação reflexiva estimulada pelos SMIRs pode ser um dispositivo importante para tratamentos clínicos e se tornar uma ferramenta útil para o terapeuta. Por exemplo, Nadel (2002) salienta que os processos de imitação e de reconhecimento da imitação, ou seja, os processos que vimos, são a base da interação reflexiva e são cruciais para a compreensão da síndrome do autismo. De acordo com Rizzolatti et al. (2002), o autismo pode ter uma base neurobiológica na falha dos neurônios espelho. Os resultados do experimento de Gergely e Watson (apud NADEL, 2002) e Nadel (2002) sobre a preferência pela perfeita contingência temporal dos sistemas pelas crianças com autismo são importantes para nosso propósito. A presença de uma contingência temporal fixa, que caracteriza a interação com SMIRs e que os caracteriza como máquinas perfeitas, juntamente com suas respostas baseadas, por sua vez, em variações “imperfeitas” sobre o ritmo, a melodia, o timbre etc., poderiam dar espaço a um dispositivo que tem como qualidade a “transicionalidade”, enquanto, no diálogo entre a criança e o sistema, fica preservado, seja o caráter da máquina “perfeita” e mais previsível, preferido por crianças com autismo, quanto o caráter imperfeito de contingência, que torna esses sistemas mais “humanos” e próximos aos comportamentos sociais dos indivíduos.

O uso terapêutico da interação reflexiva com SMIRs ainda é inexplorado e novas investigações estão em andamento no âmbito do projeto MIROR, com pessoas com autismo, síndrome de Down e contextos relacionados à música na escola (ANAGNOSTOPOULOU et al., 2012; LEONI, 2011; BONFIGLIOLI, 2015; BONFIGLIOLI & ADDESSI, no prelo a).

Em geral, pode-se afirmar que a interação reflexiva, com as qualidades que a caracterizam (Fig. 2), em particular os mecanismos de espelhamento, repetição e variação, correção, temporização regular, turnos alternados etc., podem representar, com e sem tecnologias, um paradigma transversal para a criatividade, educação, aprendizagem e para os contextos de inclusão – áreas complementares na experiência humana, embora com diferentes objetivos – graças ao fato de captar os mecanismos subjacentes da natureza da identidade humana, que encontramos na esfera da arteterapia e da musicoterapia.



Fig. 2 – Resumo gráfico da estrutura teórica do paradigma de interação reflexiva (Fonte: ADDESSI, 2015)

8 A música como mediadora na musicoterapia e educação musical: quais elementos de continuidade são possíveis?

Como diz Bruscia (1998), o propósito geral da musicoterapia diz respeito à promoção da saúde do indivíduo. Este propósito é articulado de acordo com as necessidades específicas do paciente, ou grupo de pacientes, para quem a intervenção é projetada. É verdade que o conceito de saúde deve ser considerado como uma construção que, como afirmou a abordagem biopsicossocial (ENGEL, 1977), inclui fatores de diferentes naturezas e não se destina unicamente a um ponto de vista orgânico, como postula a abordagem biomédica. Esta consideração é ainda mais válida para situações em que a musicoterapia é muitas vezes necessária: trata-se, em muitos casos, de pacientes com deficiências muito importantes e incapacitantes que comprometem de maneira bastante significativa, seja o funcionamento da pessoa em vários níveis (afetivo, cognitivo, motor etc.), seja a possibilidade de satisfazer a integração social. Deve-se enfatizar que a música, como mediadora que facilita o desenvolvimento do relacionamento paciente-musicologista, pode ser usada em diferentes contextos.

Observa-se, porém, que o termo “contexto” pode ser considerado pelo menos em relação a quatro critérios: 1) os níveis de intervenção (preventiva, reabilitadora, terapêutica); 2) os âmbitos nos quais a musicoterapia está inserida (educacional, hospitalar-pediátrico, neuropsiquiatria infantil etc.); 3) a centralidade de utilização do canal sonoro-musical (música em terapia e música como terapia, de acordo com a distinção proposta por Bruscia [1998]); 4) as áreas (cognitiva, sensorial, afetivo-relacional) sobre as quais a intervenção se concentra principalmente. Consequentemente, não é possível chegar a uma definição única da musicoterapia, pois, nos contextos italiano e internacional, a disciplina é caracterizada por uma diferenciação considerável, tanto do ponto de vista teórico como do ponto de vista operacional. Essa variabilidade certamente não é um limite, mas, sim, um recurso precioso que atende à necessidade de diferentes técnicas e métodos fornecidos pelas diferentes diretrizes teóricas, dependendo das necessidades clínicas particulares que cada paciente/cliente precisa.

Uma definição recente da Federação Mundial de Musicoterapia (*World Federation of Music Therapy* – WFMT, 2011) ilustra muito bem a complexidade da disciplina acima descrita, tanto em termos de múltiplas áreas de intervenção quanto em termos de articulação de objetivos. A WFMT enfatiza a forma como a música e os seus elementos são utilizados numa perspectiva profissional para promover intervenções em diferentes âmbitos (médico, educacional e vida cotidiana) e com diferentes sujeitos (indivíduos, grupos, famílias ou comunidades). O objetivo das intervenções é melhorar sua qualidade de vida, saúde e bem-estar e considerar diferentes aspectos (físicos, sociais, comunicativos, emocionais, cognitivos e espirituais). Finalmente, a WFMT ressalta a importância de adotar padrões profissionais – para pesquisa, educação e treinamento clínico – que não podem ser considerados no sentido absoluto, mas devem ser incluídos em contextos culturais, sociais e políticos específicos.

Na realidade italiana, entre os contextos em que o musicoterapeuta pode trabalhar, a escola certamente constitui um contexto em que a intervenção do profissional da musicoterapia é cada vez mais exigida. Professores e musicoterapeutas estão envolvidos na leitura interdisciplinar de situações complexas, cada vez mais numerosas na realidade escolar italiana, daqueles alunos que não podem ser certificados com deficiência ou com *déficit* de atenção, mas que experimentam dificuldades de aprendizado devido a desvantagens pessoais, familiares, socioambientais e culturais. O nível de musicoterapia na área da escola é principalmente na área de prevenção (primária, secundária e terciária) e está incluído na implementação de estratégias para encorajar processos de inclusão, nos quais a música é usada como um mediador efetivo.

Em particular, a musicoterapia pode ser configurada como uma intervenção destinada a facilitar um projeto de identidade integrativa no contexto de caminhos inclusivos (BONFIGLIOLI, 2008). Essa integração pressupõe que haja, dentro do indivíduo, uma concepção entre a constituição do mundo interior e exterior que é realizada em nível espacial (que inclui a identidade do corpo e a distinção entre si e o outro), temporal (em relação à possibilidade de organizar representações estáveis ao longo do tempo) e, finalmente, social; esta última, declinação do período de integração, exige a aquisição progressiva da capacidade de articular adequadamente o processo relacional eu/outros

e de se relacionar com o mundo exterior sem ser ameaçado em sua própria identidade (POSTACCHINI; RICCIOTTI; BORGHESI, 1998, 2014). Entende-se, portanto, que a tarefa do musicoterapeuta é fornecer, através da escuta, as condições para incentivar e promover o desenvolvimento de processos criativos e sociais (BUNT, 2012). Como observa Canevaro (2007), a análise do relacionamento instituição-instituinte (um assunto muito importante no campo disciplinar pedagógico) refere-se imediatamente ao conceito de mediador e, entre as características centrais do mediador, há a possibilidade de se considerar a pluralidade de possíveis mediadores e a conseqüente habilidade destes, de se conectarem (como um efeito "dominó"), resultando, assim, em uma "contenção" elástica. Nesse sentido, deve-se ressaltar que, na escola, a intervenção da musicoterapia só pode ser efetiva se inserir, como foco central, a criança ou um grupo de crianças ou de classes. A musicoterapia, necessariamente, pode ser contemplada como uma intervenção relacionada a outras intervenções (educativas e/ou reabilitativas-terapêuticas) e colocada em sinergia com elas. Considerando estas premissas, pode-se supor que a intervenção da musicoterapia visa facilitar um projeto integrador de identidade no contexto de caminhos inclusivos.

O tema da relação entre musicoterapia e educação musical é amplamente discutido em contextos culturais e profissionais europeus. Como Bunt (2003) ressalta, referindo-se, em particular, ao contexto inglês, as associações profissionais de musicoterapeutas destacam como a musicoterapia e a educação musical devem ser consideradas formas de intervenção complementares e não alternativas. Em particular, o autor sugere que a intervenção da musicoterapia no campo educacional se justifique em todos os casos em que seja necessário elaborar ações para promover a saúde, o bem-estar e o desenvolvimento social, pré-requisitos necessários para assegurar à criança um caminho adequado de aprendizagem, crescimento e desenvolvimento. Estas considerações também são válidas para o contexto específico da escola italiana. Tanto para os terapeutas musicais como para os profissionais da música, seria desejável trabalhar para um propósito comum: o uso da música para facilitar não só o aprendizado, mas também o desenvolvimento da criança na sua totalidade, de acordo com uma visão holística da sua saúde, tanto internamente como externamente no contexto escolar.

Constata-se que existem certos elementos ou temas específicos da disciplina da musicoterapia que poderiam ser um terreno comum entre os terapeutas musicais e os professores de educação musical. Entre esses tópicos é útil propor pelo menos três deles: o conceito de musicalidade e de dois temas referentes tipicamente ao campo disciplinar da psicologia, que são a comunicação não verbal e a relação entre linguagem expressiva e emoção. Em particular, deve-se considerar que, na musicalidade comunicativa (*'communicative musicality'*), proposta por Malloch e Trevarthen (2009b), a conotação intersubjetiva da musicalidade é enfatizada. Outro aspecto que diz respeito ao campo musicoterápico remonta à proposta feita pelos próprios autores para considerar a musicalidade como um elemento universal e inato da espécie humana que permite apreciar e produzir uma variedade infinita de formas narrativas. Os próprios autores extraem, de forma linear e conseqüente, a possibilidade de usar essa competência inata no campo terapêutico: "A capacidade inerente de musicalidade para transmitir e

comunicar os elementos ‘essenciais’ e o significado é enraizado na musicoterapia e na terapia dança/movimento” (MALLOCH e TREVARTHEN, 2009b, p. 6). A musicoterapia e a terapia de dança/movimento podem, portanto, de acordo com os autores, ser consequência direta da conotação comunicativa e intersubjetiva da musicalidade humana.

Considerando as contribuições teóricas específicas da *Infant Research* (STERN, 1985; BEEBE; LACHMANN, 2003), que nos permitiram analisar em profundidade o vínculo entre aspectos não verbais da comunicação e expressão emocional na interação entre mãe-bebê, pode-se dizer que o terapeuta de música constrói a relação juntamente com o paciente através de gestos, sons, variações dinâmicas e pulsações, ritmos e tendências melódicas, a fim de facilitar a comunicação e o compartilhamento de estados emocionais profundos.

9 Improvisação na musicoterapia de acordo com o paradigma da interação reflexiva

Considerando-se os elementos de complexidade e heterogeneidade presentes nos modelos da musicoterapia atualmente, propostos a nível nacional e internacional³, pode-se observar que o profissional da musicoterapia, em sua prática profissional, pode se referir a uma abordagem ativa – propondo a exploração, pelo paciente/cliente, da voz e do uso de instrumentos musicais nas práticas improvisadas ou na composição de canções – ou uma abordagem receptiva – propondo ao paciente/cliente ouvir músicas mais ou menos complexas, retiradas de diferentes e variados repertórios e gêneros musicais. O que muitas vezes acontece no cenário musicoterápico é que o musicoterapeuta, dependendo das necessidades do paciente (ou grupo de pacientes), avalia a oportunidade de usar, em diferentes momentos da sessão, a improvisação e/ou a apreciação, integrando as duas abordagens (ativas e receptivas) dentro do ciclo da sessão.

Como mencionado acima, os sistemas musicais interativos-reflexivos estão na confluência entre a educação musical e a musicoterapia, e acredita-se que o paradigma da interação reflexiva possa representar um quadro teórico eficaz para fortalecer os traços, sejam teóricos, sejam práticos, comuns às duas áreas de experiência. A abordagem ativa, que envolve o uso da improvisação musical, certamente representa o contexto dentro do qual é possível analisar esta proposta mais claramente e ilustrar mais especificamente quais elementos do uso da improvisação em musicoterapia podem surgir em continuidade com o uso da improvisação, em contextos de educação musical em ambientes reflexivos. Considerando, em particular, a prática de improvisação, Bunt (1997) lembra que o termo “improvisação” deriva do latim *improvisus* (imprevisto) e, historicamente, no sentido musical, o termo pode ser relacionado ao típico caráter extemporâneo que a música ocidental de tradição culta manteve até o século XVIII.

No contexto da musicoterapia, os pacientes/clientes são convidados a improvisar junto com o musicoterapeuta para construir, traçar e reconhecer uma série de relações entre os elementos musicais “cocriados” durante a própria improvisação. A improvisação

3 Para uma descrição exaustiva destes modelos, ver Caterina; Bunt (2002), Wigram (2004), Wheeler (2015), Ricci Bitti (1998).

pode possuir um caráter mais ou menos direto, dependendo dos objetivos do caminho e das necessidades do paciente, mas inclui, no entanto, a criação extemporânea de formas expressivas sonoras ou de música ao tocar ou cantar (BRUSCIA, 1987). A densa rede de conexões construídas durante uma experiência de improvisação diz respeito não apenas às relações entre os sons existentes na improvisação, mas também às relações que são construídas entre os participantes da improvisação. Por conseguinte, pode-se dizer que o valor específico da improvisação musicoterápica não é o resultado da própria performance – de acordo com cânones estéticos predefinidos –, mas, sim, das conexões intermediárias e interpessoais que foram criadas durante o processo de improvisação.

No cenário musicoterapêutico, a tarefa do musicoterapeuta que improvisa junto com o paciente é, portanto, acolher e valorizar todas as contribuições musicais criadas pelo indivíduo, respondendo com autenticidade e de maneira direta. Esta maneira de trabalhar permite que o musicoterapeuta crie um espaço terapêutico seguro e concomitante (BUNT, 1997). Não se deve esquecer que graças ao fato de que, na improvisação musicoterapêutica, a comunicação ocorre em um plano musical não verbal (sonoro-musical), essa técnica pode desempenhar a função importante de ser usada como uma forma de diálogo pré-verbal, típica das primeiras interações adulto-criança. Tais interações devem ser feitas diretamente com processos de “sintonização afetiva” descritos por Stern (1985), e de comunicação emocional direta. Os elementos constituintes descritos aqui podem ser colocados numa relação de estreita continuidade, com algumas características já mencionadas na presente contribuição de sistemas de música interativos-reflexivos. Em particular, são sistemas adaptativos e intuitivos e, de forma semelhante à natureza extemporânea da improvisação musicoterapêutica, permitem que se aprendam as modalidades de interação enquanto se interage com o sistema. A este respeito, a construção psicológica da correção elaborada no âmbito das análises do processo comunicativo diádico é definida como uma contínua descoberta de ação individual que é suscetível de vir a ser modificada continuamente pelas ações do parceiro (FOGEL, 2000). A correção indica, portanto, a existência de uma contínua coordenação compartilhada entre os membros da díade; define-se, assim, a qualidade do processo comunicativo. Assim, como as características de SMIRs de agnosticismo e semelhança ou efeito de espelho (PACHET, 2006) favorecem tais tipos de interações diádicas (ADDESSI, 2014), o musicoterapeuta usa a música improvisada criativamente para promover e manter constantemente o contato com a criança, criar um clima de confiança para apoiar e responder, em tempo real, às necessidades específicas da criança (BUNT, 2003). E é sempre útil lembrar que, na prática de musicoterapia, a presença de referências musicais predeterminadas é mínima, e a improvisação é concebida como uma oportunidade de “encontrar e conhecer o outro através de formas sonoras geradas espontaneamente e em conjunto” (PAVLICEVIC, 2000, p. 272).

10 Conclusões e etapas futuras

Recentemente, enfatizou-se que a pesquisa atual sobre os efeitos benéficos da música são de grande importância em todas as áreas de assistência da saúde e social

(MACDONALD, 2013). Isso dá a oportunidade de adotar uma abordagem multidisciplinar que facilite uma abordagem plural da pesquisa e da prática, incorporando as contribuições teóricas de cada disciplina envolvida, como no caso da escola, para responder às necessidades que sempre mais evidenciam a coexistência de elementos que envolvem os planos emocionais-afetivos-relacionais e sociais. Se, por conseguinte, o *design* das intervenções adequadas parece basear-se na apreciação das especificidades de cada figura profissional, vale a pena recordar que a especificidade da intervenção de musicoterapia é a centralidade da observação e análise do processo interpessoal que se desenvolve principalmente através de som e da música.

Dentro do projeto MIROR, várias pesquisas experimentais foram realizadas com aplicações da plataforma nos campos da musicoterapia e reabilitação (ANAGNOSTOPOULOU, 2012; LEONI, 2011; BONFIGLIOLI; ADDESSI, no prelo b) que mostraram como a interação reflexiva com as aplicações MIROR pode promover a criatividade musical e a aprendizagem musical em uma área de musicoterapia e no uso dos princípios da musicoterapia em contextos educacionais. A partir desses experimentos e pesquisas com crianças e tecnologias reflexivas surgiram propostas de atividades criativas e expressivas que podem ser realizadas em contextos educacionais, terapêuticos, de inclusão e de atendimento (ver BONFIGLIOLI, 2015; FERRARI; ADDESSI, 2016). Novos aplicativos MIROR estão sendo processados. Em particular, estamos trabalhando com o *Royal Institute of Technology* e o *Royal College of Music*, em Estocolmo, para projetar o MIROR-Multi-Modal, um software que aplica o paradigma da reflexividade à interação musical, motora e visual. Aqueles que usarão aplicativos do MIROR poderão se beneficiar dos resultados da pesquisa até agora e, por outro lado, podem ajudar a enriquecer as experiências com novos problemas, ideias, soluções, pesquisas e experimentação, aos processos de pesquisa já realizados com o Projeto MIROR, sobre o uso de tecnologias reflexivas em contextos educacionais formais e não formais, musicoterapia, inclusão e bem-estar.

Os resultados desses estudos possibilitam a criação de novas aplicações dentro do projeto europeu *LINK-Learning In a New Key*, cujo objetivo é implementar programas de desenvolvimento profissional para professores dos ensinos fundamental e médio, focados na educação emocional e social de jovens com várias formas de necessidades (ADDESSI; BONFIGLIOLI; CLOUGH, 2016). Esses programas, voltados para professores de educação musical e outras matérias curriculares, preveem a utilização e a integração de práticas musicais, musicoterápicas e artísticas nas atividades curriculares. As ferramentas desenvolvidas no âmbito do projeto MIROR, com base em parâmetros de interação reflexiva para observação do estado do fluxo, serão usadas com técnicas de observação da musicoterapia para estudar estados de bem-estar relacionados a experiências de aprendizagem vivenciadas nas salas de aula por professores junto com crianças e adolescentes durante as atividades musicais que serão realizadas dentro do projeto *LINK*.

Referências

ADDESSI, A. R. The musical dimension of daily routines with under-four children during diaper change, bedtime and free-play. In: ILARI, B.; GLUSCHANKOF, C. (a cura di). Music in the early years: Research, theory and practice. *Early Child Development and Care*, v. 179, n. 6, p. 747-768, 2009. Special Issue.

_____. Child/machine interaction in reflexive environment. The MIROR platform. In: BRESIN, R. (a cura di). *Proceedings of the Sound and Music Computing Conference 2013*. Berlin, Verlag, 2013. p. 92-102.

_____. Developing a theoretical foundation for the reflexive interaction paradigm with implications for training music skill and creativity. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, v. 24, n. 3, p. 214-230, 2014.

_____. *La creatività musicale e motoria dei bambini in ambienti riflessivi: pratiche didattiche con la piattaforma MIROR*. Bologna: Bononia University Press, 2015.

ADDESSI, A. R.; PACHET, F. Experiments with a musical machine. Musical style replication in 3/5 year old children. *British Journal of Music Education*, v. 22, n. 1, p. 21-46, 2005.

_____. Young children confronting the Continuator, an interactive reflective musical system, *Musicae Scientiae*, v. 10, n. 1 (Suppl.), p.13-39, 2006.

ADDESSI, A. R.; BONFIGLIOLI, L.; CLOUGH, N. The impact of teachers' music training on flow experience and emotion regulation of students and teachers in the framework of the LINK project. In: NOGUEIRA, M. (Ed.). Anais do XII SIMCAM Simpósio Internacional de Cognição e Arts Musicais. *Revista ABEM*, p.113-120, 2016.

ADDESSI, A. R.; FERRARI, L.; CARUGATI, F. The Flow Grid: A technique for observing and measuring emotional state in children interacting with a flow machine. *Journal of New Music Research*, v. 44, n. 2, p. 129-144, 2015.

ADDESSI, A. R.; MAFFIOLI, M.; ANELLI, F. The MIROR platform for young children's music and dance creativity. Reflexive interaction meets body-gesture, embodied cognition, and Laban educational dance. Perspectives. *Journal of the Early Childhood Music and Movement Association*, v. 10, n. 1, p.09-18, 2015.

ADDESSI, A. R.; ANELLI, F.; BENGHI, D.; FRIBERG, A. Child-computer interaction at the beginner stage of music learning: Effects of reflexive interaction on children's musical improvisation. *Frontiers in Psychology*, v. 8, n. 650, 2017. DOI: <10.3389/fpsyg.2017.00065>.

ADDESSI, A. R.; ANAGNOSTOPOULOU, C.; NEWMAN, S.; OLSSON, B.; PACHET, F.; VOL-

PE, G.; YOUNG, S. *MIRROR Project Final Report*, 2013. Disponível em: <http://www.mirror-project.eu/download/Final-Report_3rd-Year.pdf>.

ALEXAKIS, A.; KHATCHATOUROV, A.; TRIANTAFYLLAKI, A.; ANAGNOSTOPOULOU, C. Measuring musical creativity advancement. In: BRESIN, R. (Ed.). *Proceedings of the Sound and Music Computing Conference*. Berlin: Logos Verlag, 2013.

ANAGNOSTOPOULOU, C.; ALEXAKIS, A.; TRIANTAFYLLAKI, A. A computational method for the analysis of musical improvisations by young children and psychiatric patients with no musical background. In: CAMBOUROPOULOS, E.; TSOUGRAS, C.; MAVROMATIS, P.; PASTIADIS, K. (a cura di). *Proceedings of the 12th International Conference on Music Perception and Cognition and the 8th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music*. Thessaloniki, Greece, 2012, p. 64-68.

ANZIEU, D. *Les enveloppes psychiques*. Paris : Dunod, 1996.

BARONI, M. Elogio della musicologia sistematica. *Rivista Italiana di Musicologia*, v. 2, n. 20, p. 332-352, 1985.

_____. *Suoni e significati*. Attività espressive nella scuola. Torino: EDT, 1997.

BEEBE, B.; LACHMANN, F. M. *Infant Research e trattamento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2003.

BONFIGLIOLI, L. La componente MIROR-Impro nel setting musicoterapico: un percorso di musicoterapia di gruppo con i bambini. In: ADDESSI, A. R. (a cura di). *La creatività musicale e motoria dei bambini in ambienti riflessivi: pratiche didattiche con la piattaforma MIROR*. Bologna: Bononia University Press, 2015. p. 139-152.

_____. L'integrazione sociale attraverso la comunicazione sonoro-musicale: un percorso di musicoterapia con i bambini di tre anni. *Infanzia*, v. 2, p. 130-132, 2008.

BONFIGLIOLI, L.; ADDESSI, A. R. *Improving communication through reflexive musical interaction in therapeutic setting with children*. (no prelo a).

_____. *New technologies in music therapy with children: A pilot study with the MIROR platform, and adaptive system based on the "reflexive interaction" paradigm* (no prelo b).

BRUNER, J. *Child's talk: Learning to use language*. Trad. it. Armando. New York: W.W. Norton & Co., 1983.

BRUSCIA, K. *Improvisational models of music therapy*. Springfield, Illinois: Charles Thomas Publisher, 1987.

_____. *Defining Music Therapy*. New York: Barcelona Publishers, 1998.

BUNT, L. *Musicoterapia, un'arte oltre le parole*. Edizioni Kappa: Roma, 1997.

_____. Music therapy: A resource for creativity, health and well-being across the lifespan. In: ODENA, O. (a cura di). *Musical creativity: Insights from music education research*. Farnham, UK: Ashgate, 2012. p.165-181.

BUNT, L 'Music Therapy with Children: A Complementary Service to Music Education?' *British Journal of Music Education*, vol.20, no.2, Cambridge University Press, 2003, p. 179-195.

CANEVARO, A. Mediatori efficaci. *Appunti sulle politiche sociali*, v. 6 p. 01-05, 2007.

CARDOSO de ARAÚJO, R.; ADDESSI, A. R. Um estudo sobre a improvisação musical de crianças num contexto musical interativo/reflexivo. *Música em Contexto*, v. 8, n. 1, p. 76-91, 2014.

CATERINA, R.; BUNT, L. *Musicoterapia*; In: NATTIEZ, J. J.; BENT, M.; DALMONTE, R.; BARONI, M. (a cura di). *Enciclopedia della musica, Il sapere musicale*. V. 2. Torino: Einaudi, 2002, p. 419-442.

CROSS, I. Musicality and the human capacity for culture. *Musicae Scientiae*, v. 12, p.147–167, 2008.

CSIKZSENTMIHALYI, M. *Creativity*. Flow and the Psychology of discovery and invention. New York: Harper Collins Edition, 1996.

DELANDE, F. *Le condotte musicali*. Bologna: Clueb, 1993.

DELIÈGE, I. Similarity perception -- Categorization -- Cue abstraction. *Music Perception*, v. 18, p. 233-243, 2001.

DISSANAYAKE, E. Antecedents of the temporal arts in early mother-infant interaction. In: WALLIN, N. L.; MERKER, B.; BROWN, S. (a cura di). *The origins of music*. Cambridge, MA: MIT Press, 2000. p. 389-410.

ENGEL, G. The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*, v. 19, p. 129-136, 1977.

FERRARI, L.; ADDESSI, A. R. Early exploration of digital sound: Two-three year old children interacting with the MIROR Impro. In: PITT, J.; RETRA, J. (a cura di). *MERYC2013*. Proceedings of the European Network of Music Educators and Researchers of Young Children. The Hague (Finland), 2013. p. 359-368.

_____. A new way to play music together: The Continuator in the classroom setting. *International Journal of Music Education*, v. 32, p. 171-184, 2014.

_____. Suonare con il MIRROR-Impro: potenzialità inclusive nei sistemi interattivi riflessivi musicali. In: EMILI, E. ANGELO (a cura di). *L'aula possibile*. Firenze: Libri Liberi, 2016. p 104-118.

FOGEL, A. *Developing through relationships: Origins of communication, self and culture*. London: Harvester Wheatsheaf, 1993.

_____. Oltre gli individui: un approccio storico-relazionale alla teoria e alla ricerca sulla comunicazione. In: GENTA, M. L. (a cura di). *Il rapporto madre-bambino*. Roma: Carocci, 2000. p. 123-161.

FOLKESTAD, G.; HARGREAVES, D. J.; LINDSTRÖM, B. Compositional strategies in computer-based music-making. *British Journal of Music Education*, v. 15, n. 1, p. 83-97, 1998

GALILEI, V. *Dialogo della musica antica et della moderna*. Ed. Roma: Reale Accademia d'Italia, 1934. [Firenze, Marescotti, 1531]

GRATIER, M. Grounding in musical interaction: Evidence from jazz performances. *Musicae Scientiae*, v. 12, n. 1 (Suppl.), p. 71-110, 2008.

GRATIER, M.; APTER-DANON, G. The musicality of belonging: Repetition and variation in mother-infant interaction. In: MALLOCH, S.; TREVARTHEN, C. (Eds.). *Communicative musicality*. Oxford, New York, NY: Oxford University Press, 2008. p. 301-327.

IMBERTY, M. *La musique creuse le temps. De Wagner à Boulez: Musique, psychologie, psychoanalyse*. Paris: L'Harmattan, 2005.

LABAN, R. *The mastery of movement*. 4. ed. London, UK: Macdonalds & Evens Limited, 1980.

LEMAN, M. *Embodied music cognition and mediation technology*. Cambridge, MA: MIT Press. 2007.

_____. Systematic musicology at the crossroads of modern music research. In: SCHNEIDER, A. (Ed.). *Systematic and comparative musicology: Concepts, methods, findings* Hamburger. Jahrbuch für Musikwissenschaft. V. 24. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2008. p. 89-115.

LEONI, M. "No stato io solo!". Un'esperienza con la piattaforma MIRROR (Musical Interac-

tion Relying On Reflexion) in un contesto educativo speciale. Tesi di laurea in Metodologia dell'Educazione Musicale, Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, relatore Prof.ssa Anna Rita Addressi, corr. Dott.ssa Luisa Bonfiglioli, Università di Bologna, 2011.

MACDONALD, R. A. R. Music, health, and well-being: A review. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, v. 8, 2013. Disponível em: <<http://doi.org/10.3402/qhw.v8i0.20635>>.

MALLOCH, S.; TREVARTHEN, C. (Eds.). *Communicative musicality*. Exploring the basis of human companionship. Oxford: Oxford University Press, 2009a.

MALLOCH, S.; TREVARTHEN, C. Musicality: Communicating the vitality and interests of life; In: MALLOCH, S.; TREVARTHEN, C. (a cura di). *Communicative musicality*. Exploring the basis of human companionship, Oxford: Oxford University Press, 2009b, p. 01-10.

MARGULIS, E. H. *On repeat*. How music plays the mind. New York: Oxford University Press, 2014.

MCPHERSON, G. From child to musician: Skill development during the beginning stage of learning an instrument. *Psychology of Music*, v. 33, p. 05-35, 2005.

MITHEN, S. *The singing Neanderthals: The origin of music, language, mind and body*. London: Weidenfeld & Nicolson, 2005.

NADEL, J.; BUTTERWORTH, G. (Eds.). *Imitation in infancy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

NADEL, J. Imitation and imitation recognition: Functional use in preverbal infants and nonverbal children with autism. In: MELTZOFF, A. N.; PRINZ, W. (Eds.) *The imitative mind: Development, evolution and brain bases*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2002, p. 42–62.

PACHET, F. Musical interaction with styl. *Journal of New Music Research*, v. 32, n. 3, p. 333-341, 2003.

_____. On the design of Flow Machine. In: TOKORO, M. (a cura di). *A learning zone of one's own: Sharing representations and flow in collaborative learning environments*. The Netherlands: IOS Press, 2004. p. 111–134.

_____. *Creativity studies and musical interaction*. In: DELIÈGE, I.; WIGGINS, G. A. (a cura di), **Musical creativity**. Hove: Psychology Press, 2006. p. 347-358.

PACHET, F.; ROY, P.; BARBIERI, G. Finite-Length Markov processes with constraints. *Proceedings of IJCAI 2011*, Barcelona, July 2011.

PAPOUŠEK, M. Communication in early infancy: An arena of intersubjective learning. *Infant Behavior and Development*, v. 30, p.258-266, 2007.

PAVLICEVIC, M. Improvisation in Music Therapy: Human Communication in Sound. *Journal of Music Therapy*, Volume 37, Issue 4, 1 December 2000, p. 269–285

POSTACCHINI, P. L.; RICCIOTTI, A.; BORGHESI, M. *Lineamenti di musicoterapia*. Roma: Carrocci, 1998.

POSTACCHINI, P. L.; BORGHESI, M.; RICCHIOTTI, A. *Musicoterapia*. Roma: Carocci, 2004.

RICCI BITTI, P. E. (Ed.). *Regolazione delle emozioni e artiterapie*. Roma: Carocci, 1998.

RIZZOLATTI, G.; FADIGA, L.; FOGASSI, L.; GALLESE, V. From mirror neurons to imitation: Facts and speculations. In: MELTZOFF, A. N.; PRINZ, W. (a cura di). *The imitative mind*. Development, evolution, and brain bases. New York, NY: Cambridge University Press, 2002. p. 247-266.

ROWE, V.; TRIANTAFYLLAKI, A.; ANAGNOSTOPOULOU, C. Young pianists exploring improvisation using interactive music technology. *International Journal of Music Education*, v. 33, p. 113-130, 2014.

RUWET, N. Méthodes d'analyse en musicologie. *Revue belge de Musicologie*, v. 20, p. 65-90, 1966.

SAWYER, K. R. Improvised conversation: Music, collaboration and development. *Psychology of Music*, v. 27, p. 192-216, 1999.

STERN, D. N. *Il mondo interpersonale del bambino*. Torino: Boringhieri, 1985.

_____. *The present moment in psychotherapy and in everyday life*. New York, NY: Norton, 2004.

TAFURI, J. *L'educazione musicale*. Teorie, metodi, pratiche. Torino: EDT, 1995.

_____. Processes and teaching strategies in musical improvisation with children. In: DELIÈGE, I.; WIGGINS, G. A. (a cura di). *Musical creativity*. Hove: Psychology Press, 2006. p. 134-158.

TOIVIAINEN, P. (Ed.) Similarity perception in listening to music. *Musicae Scientiae*, v. 11, Special Issue, 2007.

TRIANAFYLLAKI, C.; ANAGNOSTOPOULOU, A.; ALEXAKIS, A. An exploratory study of young children's technology-enabling improvisation. In: CAMBOUROPOULOS, E.; TSOUGRAS, C.; MAVROMATIS, P.; PASTIADIS, K. (a cura di). *Proceedings of the 12th International Conference on Music Perception and Cognition and the 8th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music*. Thessaloniki, Greece, 2012. p.1009-1015.

VOLPE, G.; VARNI, G.; ADDESSI, A. R.; MAZZARINO, B. BeSound: Embodied reflexion in childhood. In: *Proceedings of the 11th International Conference on Interaction Design and Children (IDC2012)*. New York, NY, USA, ACM, 2012. p. 172-175.

VYGOTSKY, L. S. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1962.

WALLERSTEDT, C; LAGERLOF, P. Exploring turn-taking in children's interaction with a new music technology. *HeKupu*, v. 2, n. 5, p. 20-31, 2011.

WIGRAM, T. *Improvvisazione*. Metodi e tecniche per clinici, educatori e studenti di musicoterapia. Roma: Ismez, 2004.

WIGRAM, T.; PEDERSEN, I. N.; BONDE, L. O. *Guida generale alla musicoterapia*. Teoria, pratica clinica, ricerca e formazione. Roma: Ismez, 2003.

WHEELER, B. L. (a cura di). *Music therapy handbook*. New York, NY: Guilford Press, 2015.

ZAGATTI, F. *La danza educativa*. Principi metodologici e itinerari operativi. Bologna: Mousikè Progetti Educativi, 2004.

ZATORRE, R. J. Beyond auditory cortex: Working with musical thoughts. In: OVERY, K.; PEREZ, I.; ZATORRE, R. J.; LOPEZ, L.; MAJNO, M. (Eds.). *The Neurosciences and Music-IV. Learning and Memory*. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 2012, p. 222-228.

Práticas surpreendentes: uma estratégia de ensino na formação do professor de música*

Astonishing practices: A teaching strategy in music teacher education

Kirsten Fink-Jensen
(in memoriam)

Tradução:

*Ana Ester Correia Madeira**
ana_ecm6@hotmail.com

*Teresa Mateiro***
teresa.mateiro@udesc.br

* Tradução do texto original publicado no Livro *Professional Knowledge in Music Teacher Education*, editado por Eva Georgii-Hemming, Pamela Burnard e Sven-Erik Holgersen (Farnham, Ashgate, 2013, p.139-155). Aparece aqui sob a permissão de Ole Soegaard, esposo de Kirsten Fink-Jensen (in memoriam).

** Cantora, Professora de Música da Educação Infantil no Educandário Imaculada Conceição (Florianópolis/SC). Mestre em Música pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

*** Professora Associada da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Atua no Departamento de Música e nos Programas de Pós-Graduação Mestrado em Música (PPGMUS) e Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES). É doutora em Educação – Educação Musical pela *Universidad del País Vasco* (Espanha). Realizou pós-doutorado na Lund University (Suécia).

Resumo

O capítulo de Fink-Jensen centra-se em duas questões fundamentais para o desenvolvimento da prática pedagógica de estudantes de música em formação docente: como a teoria pode contribuir para o desenvolvimento da prática e como a relação entre teoria e prática pode ser abordada durante a formação. Concebendo o professor como um pesquisador propõe a implementação de uma estratégia de ensino que denominou de “práticas surpreendentes”, apoiando-se em conceitos antropológicos e fenomenológicos, bem como em teorias do campo da psicologia, da pedagogia e da educação musical. O ponto central é a identificação de uma situação-problema e, para isso, é essencial que o estudante seja capaz de observar de forma aberta e sensível, deixando para trás premissas teóricas já estabelecidas para que possa gerar novas possibilidades para tal situação de ensino.

Palavras-chave: professor pesquisador, técnicas de observação, prática de ensino

Abstract

The Fink-Jensen’s chapter focuses on two key questions (issues) for the development of the pedagogical practice of music students in teacher education: how theory can contribute to the development of practice and how the relationship between theory and practice can be addressed during their education. Conceiving the teacher as a researcher she proposes the implementation of a teaching strategy that he called “astonishing practices”, relying on anthropological and phenomenological concepts, as well as on theories of the field of psychology, pedagogy and music education. The central point is the identification of a problem situation and, for this, it is essential that the student is able to observe in an open-sensuous way, leaving behind theoretical premises already established so that it can generate new possibilities for such a teaching situation.

Keywords: teacher as researcher, observation techniques, teaching practice

Prólogo

Práticas surpreendentes: uma estratégia de ensino na formação do professor de música

As preocupações de Kirsten Fink-Jensen com a prática pedagógica de seus estudantes são as mesmas de inúmeros professores formadores de muitas outras partes do mundo. Em seu texto, a autora destaca a distância entre os cursos de formação docente e as situações reais do exercício profissional, ou seja, a teoria fundamentada em um ideal de ensino e a prática no cotidiano das salas de aula. Propõe a implementação de uma estratégia de ensino que denominou de “práticas surpreendentes”, apoiando-se em conceitos antropológicos e fenomenológicos, bem como em teorias do campo da psicologia, da pedagogia e da educação musical. O ponto central de partida é a identificação de uma situação-problema que se torna evidente durante a prática pedagógica. Para tanto, o estudante em formação docente é convidado a refletir sobre uma ação observada a fim de gerar novas possibilidades para uma determinada realidade.

Tive o privilégio de conhecer a professora dinamarquesa Kirsten Fink-Jensen nos encontros da Rede Nórdica de Pesquisa em Educação Musical (*Nordic Network for Research in Music Education*), durante os anos em que vivi na Suécia (2007-2010). Entretanto, foi no Encontro realizado na Universidade de Örebro, onde fui professora, que tive um contato mais próximo e me encantei com sua forma de pensar. Foi ela que me indicou para ler e dialogar com a autora de um trabalho de doutorado em andamento sobre o ensino de música para imigrantes na Suécia, durante uma das seções do Encontro. Escolha perfeita, pois eu também era imigrante. Essa desafiadora experiência ficará para sempre em minha memória.

Kirsten Fink-Jensen (1945-2014) foi professora no Departamento de Psicologia e Educação da Escola Superior Dinamarquesa de Formação de Professores e da Faculdade de Educação da Dinamarca (DPU). Atuou no Programa de Mestrado em Educação Musical da DPU, criado em 2006, em colaboração com o Programa de Musicologia da Universidade de Copenhague. Seus estudos centravam-se nas perspectivas fenomenológica e psicológica, assim como na pedagogia da música.

Teresa Mateiro

1 INTRODUÇÃO

“O que significa a experiência no ensino?” “Como formar professores¹ de música a fim de prepará-los para lidar com situações pedagógicas e, ao mesmo tempo, desenvolver ainda mais sua prática docente? Questões como essas são essenciais a todos os educadores nas universidades, faculdades de educação, escolas de educação básica e escolas de música. Professores recém-formados que atuam no ensino fundamental e médio criticam, com frequência, os currículos de graduação em educação que deveriam tê-los preparado para o magistério. Algumas dessas críticas lidam com a relação entre teoria e prática no programa curricular. “A formação docente é muito teórica”, eles dizem, ou “a teoria que aprendemos não tem relação com os problemas que enfrentamos diariamente!” Pode haver muitas explicações para tais questionamentos que não estão relacionadas apenas à estrutura e ao conteúdo dos currículos de graduação em educação, mas também aos métodos específicos de ensino utilizados.

Tenciono discutir as duas questões iniciais (acima) buscando entender como a teoria pode contribuir para o desenvolvimento da prática e como a relação entre teoria e prática pode ser abordada na formação do professor de música. Minha resposta para essas questões se baseia na compreensão do professor como certo tipo de pesquisador. O “professor de música como pesquisador” constitui o tema deste capítulo e é tratado de diferentes formas em outros estudos. Um exemplo bastante conhecido é o livro *The Practitioner-Researcher*, de Jarvis (1999). Para este trabalho, apoio-me no artigo *Music Teachers as Researchers* de Brian Roberts (1994). Ele ressalta que a pesquisa em educação musical pode ser caracterizada pelo uso de informação privilegiada do professor de música e que este deve estar envolvido no processo de pesquisa. Defendo que este ponto é um desafio tanto para a pesquisa em educação musical quanto para a formação de professores de música. Defendo, além do mais, que este ponto indica um desafio para o professor formador buscar dois objetivos:

- Ensinar os futuros professores de música acerca das técnicas de observação.
- Ensinar os futuros professores de música como aplicar a teoria na prática.

Proponho a implementação de uma estratégia de ensino, “práticas surpreendentes”, a qual eu venho utilizando e desenvolvendo em uma disciplina na universidade por um período de mais de oito anos. Uma “estratégia” de ensino não é o mesmo que um “método” de ensino. Este é um conceito que sugere ao professor as possíveis formas concretas de ensinar que podem ser utilizadas em diferentes situações de ensino. “Estratégias de ensino” são princípios gerais para um procedimento aplicado em uma disciplina e que deve ser seguido pelos alunos. Ao seguir uma estratégia de ensino, os estudantes em formação docente podem usar métodos diferentes, dependendo do problema educacional com o qual eles estão lidando.

¹ Nota das tradutoras: utilizaremos o genérico masculino “professor” para nos referirmos a ambos os sexos, estando cientes que essa decisão poderá despertar polêmicas.

A estratégia de ensino “práticas surpreendentes” foi introduzida como um exercício em uma disciplina do mestrado em educação musical. Os participantes eram professores de música com diferentes qualificações. Alguns eram do programa de musicologia, outros eram professores de música (bacharéis) e outros tinham se formado em conservatórios de música como instrumentistas ou professores de música. Portanto, os alunos do programa almejavam uma carreira profissional em diferentes níveis do sistema educacional.

A condição para a estratégia é entender que a teoria *pode* e *deve* contribuir com a prática (KVERNBEKK, 2001) e que o conhecimento teórico é necessário para o desenvolvimento da prática. Portanto, o objeto da estratégia foi desenvolver nos estudantes a compreensão de como a teoria pode auxiliar os professores sobre e durante sua prática.

Exemplos apresentando o modo de dois estudantes utilizarem de forma diferente essa estratégia são incluídos para descrever e discutir como o nível de familiaridade com o campo de trabalho influencia o processo. O estudo empírico de como a estratégia funciona foi baseado em relatórios, entrevistas, diários de campo e questionários de avaliação preenchidos pelos participantes após o término da disciplina.

2 A IDEIA DAS “PRÁTICAS SURPREENDENTES”

O ponto de partida da estratégia é um problema, selecionado pelo estudante em formação, que se torna evidente para o estudante que observa em uma situação uma prática na aula de música. O primeiro desafio para o estudante em formação é ser capaz de “ver” um problema. A situação observada pode ser complexa, com muitos fatores diferentes influenciando o que acontece. O problema pode surgir de uma questão musical, mas a relação entre alunos e professor, e entre o professor e o objeto musical também exerce grande influência. Além disso, cada situação de ensino é parte de um contexto institucional condicionado por leis, pela economia, por tradições e, assim por diante. É necessário saber algo sobre todas essas condições para entender o pano de fundo de um problema que aparece na situação observada. O professor tem de refletir pedagógica e psicologicamente sobre como planejar o ensino e responder a diferentes acontecimentos na sala de aula. Porém, a capacidade de responder de forma profissional em momentos específicos exige tanto o conhecimento profissional quanto a capacidade de se posicionar aberta e sensivelmente. Assim, embora a estratégia de ensino “práticas surpreendentes” englobe a introdução de teorias pedagógicas e psicológicas, o ponto central de partida é um problema que se tornou evidente em uma situação prática de ensino. O que o licenciando vê? Ele ou ela fica se perguntando por que algo aconteceu? Para destacar esta parte da estratégia, introduzo o conceito de “surpreendente”, fundamentando-me na antropologia. Consequentemente, um dos princípios para a efetivação da estratégia é que o professor em formação deva atuar como observador participante da situação selecionada na aula de música.

2.1 Surpresa

A antropologia cultural entende que a surpresa é um sentimento universal. Os antropólogos encontram diferenças culturais nos sentimentos de admiração, curiosidade, excitação, entusiasmo, simpatia; ao passo que outros podem reagir com horror, indignação, condescendência e até falta de interesse (SHWEDER, 1991). Ficar “surpreso” é um fenômeno – um sentimento – que pode surgir no encontro com algo ou alguém em alguma situação específica. Reside na ruptura com as expectativas desenvolvidas com base em experiências, hábitos ou conhecimentos adquiridos anteriormente. Para experimentar esse sentimento, o professor precisa estar aberto, assumindo a posição de um pesquisador antropólogo, atitude que exige, também, que todas as formas de teoria pessoal ou profissional sejam colocadas de lado por um momento. Um exemplo desses pensamentos pré-definidos podem ser compreensões, teorias pedagógicas ou psicológicas conhecidas ou discursos reais sobre o fenômeno em foco (ZAHAVI, 2001; 2003, p. 21).

Uma questão central neste exercício é como compreender a prática da observação neste contexto. Então, discuto, a seguir, a prática do “ver”.

3 O PROBLEMA DO “VER”

As observações são baseadas na percepção. Para um observador participante, “ver” não significa apenas usar a visão no sentido biológico, mas em todos os sentidos. É central, na psicologia, a questão de como o conhecimento é gerado. No empirismo, “simplesmente ver” refere-se ao processo sensível que caracteriza a visão: o fato de a luz entrar através da pupila e lançar uma imagem na região fotossensível na parte posterior do olho. O observador complementa essas sensações por meio de associações que resultam da aprendizagem (GLEITMAN; FRIDLUND; REISBERG, 1999, p. 252). Em contraste, os nativistas² argumentam que o observador desempenha um papel ainda mais importante na percepção. A percepção não pode ocorrer sem interpretação e, portanto, eles concluem que os mecanismos utilizados na percepção são inatos. Outras discussões realizadas entre psicólogos resultaram na conclusão de que as realizações da percepção não são puramente aprendidas nem inatas (GLEITMAN; FRIDLUND; REISBERG, 1999, p. 225).

Ver e observar são essenciais não só para os pesquisadores, mas também para os professores. Para refletir e agir sobre um problema identificado no ensino, o educador tem de ser capaz de “ver” o problema. Como veremos mais adiante, a familiaridade com o campo pode ser um problema bem como uma vantagem nessa questão.

Percepção é a palavra-chave na observação participante. Qual seria, então, o papel do conhecimento teórico? Tone Kvernbekk argumenta que “o conhecimento teórico aumenta muito nossa capacidade de ver na prática, principalmente por causa de seu papel vital na percepção cognitiva indireta” (KVERNBEEK, 2000, p. 357).

² Nota das tradutoras: nativista é aquele que, na antropologia, procura valorizar a cultura do local em reação à imposição de uma cultura externa, em geral dominante.

Kvernbekk apresenta a diferença entre três ações: “ver”, “ver como” e “ver que”. Considero essa distinção produtiva em uma discussão sobre como a teoria pode contribuir para a prática com o conhecimento. Segundo Kvernbekk, a noção de “ver” designa um processo simples que não envolve a utilização do conhecimento profissional na formação de uma crença sobre o que se vê. Simplesmente vemos coisas quando olhamos ao redor. Podemos ver um ser vivo voando na floresta, sem saber nada sobre ele. “Ver como”, por outro lado, expressa relações entre ver e conhecer. “Ver como” refere-se ao fato de que o observador carrega consigo suas associações, imagens, entendimentos e ações de situações semelhantes anteriores. Por exemplo, um ser vivo voando na floresta pode parecer um floco de neve (ver como), mas podemos saber de experiências anteriores e por meio do conhecimento empírico que, na verdade, é uma espécie de inseto (ver que). As imagens, entendimentos e ações anteriores são sempre parte da perspectiva do observador e afetam sua maneira de ver na situação. Um fenomenólogo argumentaria que a percepção não é simplesmente ver, mas pelo menos “ver como”. Não obstante, a fenomenologia almeja “ver” usando a técnica epoché, o processo de tentar colocar a perspectiva pessoal de lado.

A noção “ver que” expressa a relação entre ver e conhecer. “Ver que” permite-nos ver fatos e não apenas objetos, é como uma percepção cognitiva indireta (KVERNBEKK, 2000). Pode haver uma diferença entre o nosso senso comum e o conhecimento que obtivemos nas teorias (por exemplo, as baseadas em pesquisas ou questões filosóficas de nossa educação e formação profissional). Isso é apresentado no modelo da Figura 8.1. O modelo representa a compreensão tanto da noção da teoria quanto da relação entre teoria e prática.

4 UM MODELO DA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

A teoria pode ser colocada em diferentes níveis em relação à prática. Um modelo, exemplo dessa relação, foi feito por Erich Weniger (WENIGER *apud* IMSEN, 1997).

As teorias são generalizações do conhecimento. Quando um professor ganha experiência em um longo período de ensino, ele desenvolve pressupostos gerais do que é apropriado fazer, junto com opiniões normativas sobre problemas educacionais. Um dos pontos do modelo da Figura 8.1 é que um professor profissional deve ser capaz de usar a teoria em todos os três níveis. Mas, há uma necessidade de distinguir diferentes conceitos de teoria. No primeiro nível, o professor já tem uma perspectiva teórica quando entra em sala de aula (T1 na figura). Algumas dessas teorias não são aparentes, elas são uma parte de uma vivência, um conhecimento implícito de experiências e estudos anteriores. No nível de prática, o professor deve reagir ao que está acontecendo. Em suas ações, ele pode recorrer ao “ver que” do senso comum ou de uma teoria baseada em pesquisa. Algumas posições teóricas podem ocorrer em discussões verbais com colegas antes ou depois da aula (nível T2). Essas teorias podem ser resultado de experiências do que “funciona” nas aulas de música, ou podem decorrer de estudos anteriores e discursos reais sobre o que é importante na educação musical. Vamos chamar o conhecimento dos níveis T1 e T2 de “conhecimento cotidiano”.

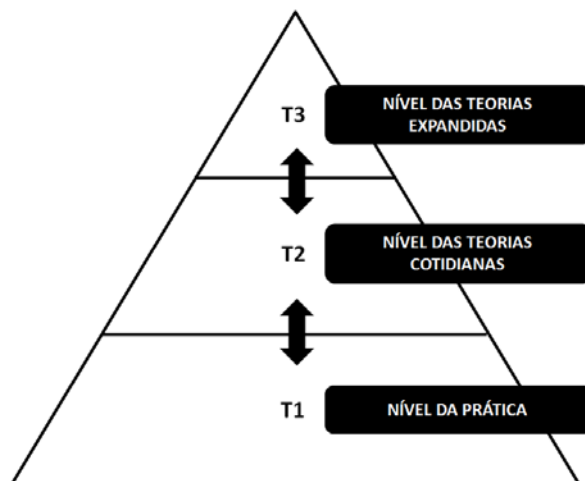


Figura 8.1: Modelo de Erich Weniger de teorias em diferentes níveis

As teorias nos níveis T1 e T2 são todas teorias parcialmente pessoais, as quais são desenvolvidas como resultado de experiências ou uma mistura de experiência com uma compreensão cotidiana de questões que podem envolver a educação musical. Essas teorias são um tanto concretas porque estão ligadas a situações específicas ou a um contexto específico. Esse não é o caso das teorias no terceiro nível (T3), pois elas são abstratas, desenvolvidas como afirmações gerais sobre questões psicológicas, filosóficas ou pedagógicas. Elas são baseadas em uma argumentação cuidadosa e/ou em resultados empiricamente fundamentados. Essas teorias são instrumentos de reflexão sobre questões pedagógicas que emergem nas situações de ensino; teorias que tornam possível ao professor desenvolver sua prática pedagógica. Com o passar do tempo, novas teorias podem ser incorporadas e tornar-se parte do conhecimento cotidiano do professor. A capacidade de refletir nesse nível é o objetivo do trabalho quando se trata de aplicar a estratégia de “práticas surpreendentes”.

“Teoria” não é um conceito preciso. Existem muitos modelos teóricos diferentes na educação. Kvernbekk descreve duas concepções gerais da teoria: uma é a sintática (positivista) e a outra é a semântica (KVERNBEKK, 2005). A concepção sintática é baseada em uma hipótese que é confirmada cientificamente; a semântica toma como ponto de partida um problema ou fenômeno ocorrido em um contexto educacional. Seguindo a posição semântica, as teorias são construídas dos fenômenos observados.

A estratégia das práticas surpreendentes é baseada no modelo teórico semântico. A formação de uma nova teoria acontece em dois passos ou, mais especificamente, dois processos de abstração. O primeiro é uma descrição escrita do fenômeno em foco, enfatizando os aspectos mais interessantes em uma reflexão de senso comum. O segundo processo da abstração é baseado na análise de uma perspectiva teórica relevante (T3). A seguir um exemplo de como isso pode acontecer.

Um grupo de alunos do primeiro ano irá tocar em conjunto uma peça rítmica. Eles estão tocando instrumentos diferentes. Uma menina, Anne, está tocando o instrumento conga. O professor mostra às crianças como tocar e elas tentam seguir o professor. Anne não toca na primeira vez e continua olhando para o professor. Em seguida, ela olha para as mãos dos outros alunos. Finalmente, ela olha para suas próprias mãos e começa a tocar. Todos conseguem tocar a música, com exceção de Anne. As outras crianças sentem a batida da música e tocam sincronicamente enquanto Anne não consegue seguir o movimento rítmico.

Do ponto de vista do senso comum, o problema pedagógico nesse caso está relacionado à participação de Anne na atividade musical. Questões gerais podem estar relacionadas com as competências rítmicas das crianças aos sete anos de idade e como o professor pode reagir quando a criança tem dificuldade em sentir o ritmo de uma peça musical. Uma possibilidade é estudar teorias das competências rítmicas das crianças encontradas na área da psicologia sobre o desenvolvimento musical das crianças (HARGREAVES, 1986). Os pensamentos de um professor sobre como se relacionar com o problema podem ser elucidados em diferentes teorias acerca da didática e da formação³ (NIELSEN, 1998).

Em outras palavras, o processo analítico consiste em dois passos: primeiro, é necessário reduzir o fenômeno a uma questão central. O professor precisa de ferramentas analíticas para fazer essa abstração. Em primeiro lugar, o professor deve perguntar: "O que significa o fato de Anne não sentir a pulsação da música?". Várias explicações diferentes são possíveis: talvez a criança estivesse tendo uma manhã não muito boa e estivesse com dificuldades para se concentrar (uma questão de humor). Ou ela pode ter problemas no movimento das suas mãos (uma questão de desenvolvimento de habilidades motoras). Ou ela não percebe a estrutura rítmica da música (uma questão de desenvolver a percepção rítmica).

Existem outras possíveis explicações. Quando o professor seleciona uma delas, ele faz uma abstração de um conjunto de fatos.

Segundo, o processo analítico deve continuar a partir de outras perspectivas relacionando-as com a principal abstração. Esse processo é um movimento para o próximo passo, o qual envolve a construção de uma teoria com base em argumentações documentadas e, em determinadas formas de pesquisa, regras mais imperativas. A parte final desse processo é baseada na contribuição das teorias no nível T3.

Estes dois processos fazem parte da fase analítica no exercício das práticas surpreendentes.

O resultado de minhas reflexões sobre a relação entre teoria e prática e como implementá-las na formação de professores de música é o desenvolvimento do modelo descrito abaixo.

³ Nota das tradutoras: Ver FLIKINGER, H-G.. Herança e Futuro do Conceito de Formação (Bildung), Educação & Sociedade, v.32, n.114, p.151-167. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

5 O MODELO DAS PRÁTICAS SURPREENDENTES

A parte prática dessa estratégia de ensino consiste em cinco fases, as quais são comuns para vários tipos de pesquisa que usam o método qualitativo (HAAVIND, 2000; RØNHOLT; HOLGERSEN; FINK-JENSEN; NIELSEN, 2003). O modelo é um exemplo de como usar a observação participante na educação, tendo a pesquisa como inspiração. As descrições das cinco fases estão a seguir.

5.1 A fase da preparação

O contato e o conhecimento prévio são as palavras-chave nesta fase. O licenciando faz contato com um professor ou escolhe uma situação de sua própria prática. Em ambos os casos, ele leva em consideração seu conhecimento prévio da prática selecionada e escreve-a antes que a observação ocorra. Nesta fase, a gravação em vídeo não é relevante.

5.2 A fase da observação

O estudante está presente com uma câmara de vídeo na prática selecionada. Ele pode participar de duas maneiras diferentes: como um observador externo ou como um professor. Como um observador externo, ele grava em vídeo ou faz anotações sobre observações importantes *durante* a situação; como professor ele faz anotações *após* a situação. As anotações podem ter como suporte as descrições da estrutura física da sala, das instalações e dos participantes. É relevante também colocar algumas perguntas ao professor antes da observação, como as questões a seguir:

- Qual é o conteúdo? Quais são as atividades musicais? Qual é o tipo de música?
- Qual é o objetivo do ensino?
- Por que os alunos irão aprender esse assunto?
- Como eles devem ser ensinados? Que métodos podem ser úteis?
- Quais os materiais devem ser usados?
- Por que este é o momento ideal para ensinar este assunto, dadas as qualificações dos alunos?
- Quais são as características da instituição em que o ensino acontece?

Durante ou depois da observação, o estudante toma nota dos sentimentos, sensações e experiências surpreendentes. Tomar notas é apenas uma das técnicas usadas na observação participante. Entrevistas com os participantes são relevantes complementos para as observações. A gravação em vídeo dessa fase é essencial, o que se torna evidente nos exemplos abaixo.

5.3 A fase da coleta de dados

O estudante descreve com base em observações, entrevistas e anotações, focando no que o surpreendeu com relação aos seus conhecimentos prévios. As descrições

são um resultado da primeira análise no senso comum. Na primeira descrição, o estudante tem de ser muito aberto e tornar o comportamento dos participantes claro para o leitor. A gravação de vídeo lhe oferece a possibilidade de comparar as observações com as anotações do diário de campo. Podem ser feitas gravações adicionais e o exercício pode ser completado usando a técnica de “estimulação de recordação”, que inclui uma apresentação das gravações de vídeo aos participantes selecionados. Os comentários desses participantes podem, então, fornecer informações importantes no processo de análise. Mais tarde, o estudante tem de mostrar sua gravação de vídeo para outros colegas para descobrir como eles entendem a situação. O estudante deve fazê-lo sem revelar sua própria compreensão da situação.

5.4 A fase da análise

Nesta fase, o aluno pode recorrer a uma variedade de informações e perspectivas teóricas para refletir sobre os fenômenos observados. Neste processo, as gravações de vídeo são um material importante para um estudo mais aprofundado e analítico dos detalhes da situação. Depois de estudar as gravações de vídeo, o estudante escolhe o fenômeno central e decide quais teorias são capazes de lançar luz sobre isso. A decisão pode ser discutida com outras pessoas – outros estudantes, ou os próprios participantes observados. Esta fase é a base para um produto (um texto) a ser usado na próxima fase.

5.5 A fase da apresentação

Esta fase diz respeito ao relatório e à apresentação oral. O estudante apresenta seu projeto de forma escrita e verbal como um tópico para discussão. A apresentação final ocorre quando o estudante faz uma prova oral e escrita. Ele faz um relatório de 25 páginas que é o ponto de partida para uma discussão entre o estudante e o professor.

Essas cinco fases não são cronológicas. Os três primeiros passos devem ser realizados um após o outro. Mas, na fase analítica o aluno se movimenta entre o material dos dados e as diferentes perspectivas teóricas, como em uma espiral hermenêutica (FINK-JENSEN, 2007).

O ponto de partida não é um estudo de teoria ou pesquisa anterior, seguido por uma pergunta de pesquisa para orientar o projeto. Desta forma, esta estratégia difere de outras estratégias corriqueiras do professor. Embora o objetivo da estratégia seja obter uma visão sobre como a teoria pode contribuir para o desenvolvimento da prática, o ponto de partida é empírico. O procedimento pode lembrar a “teoria fundamentada”, mas a abordagem é diferente. O primeiro passo do processo analítico é baseado em um método fenomenológico. A diferença é que, desde o início, a perspectiva em primeira pessoa sempre tem de aparecer. Este posicionamento se baseia na constatação de que o professor ou pesquisador sempre tem experiências, expectativas, sentimentos e interesses prévios que influenciam sua maneira de ver e a teoria da prática que está em jogo em uma determinada situação.

No próximo tópico, apresentarei o modo como a estratégia foi implementada na

disciplina. A implementação revelou alguns problemas. A capacidade dos estudantes de ter uma atitude aberta como um observador participante parecia depender do seu grau de experiência como professores de música. Vou apresentar este problema em dois casos com dois alunos diferentes.

6 A IMPLEMENTAÇÃO DAS PRÁTICAS SURPREENDENTES

A prática pedagógica dos estudantes de música em formação docente foi marcada pelo fato de eles terem de trabalhar com um caso baseado em estudos empíricos. As observações foram realizadas em escolas do ensino fundamental ou médio, ou na universidade, no conservatório ou em uma escola livre de música.

O estudante em formação trabalhava em conjunto com o professor de música que concordou em participar do projeto do estudante. Alternativamente, o próprio estudante poderia observar a própria prática, o que, por sua vez, implicou outras questões e proporcionou um desafio particular.

Antes de iniciar o projeto, cada estudante foi orientado a escrever suas próprias expectativas relacionadas ao local e aos participantes. Para entender a sua própria perspectiva pessoal, ele tinha de escrever suas próprias condições e conhecimentos prévios. Que tipo de educação musical ele vivenciou na escola, no tempo livre ou em outra circunstância? Ele tinha consciência das suas preferências pedagógicas ou musicais? Poderia haver uma tendência para esquecer essas expectativas e preferências depois de ter feito as observações.

Com a intenção de preparar os alunos para o trabalho empírico, foram introduzidos e discutidos métodos de pesquisa. A disciplina incluía, em particular, uma introdução a respeito de como criar um estudo de caso; o método e as questões relacionadas à "observação participante"; o uso de diferentes técnicas, como gravações em vídeo e entrevista de estimulação de recordação, e uma introdução sobre a análise do material empírico. Para a análise, o estudante tinha de encontrar teorias relevantes. Para esse propósito, foram introduzidos diferentes tipos de teorias básicas psicológicas e educacionais. Ao trabalhar com seus projetos individuais, os estudantes muitas vezes tiveram de complementá-los com outras teorias para esclarecer o fenômeno escolhido.

Ao colocar em prática a estratégia das práticas surpreendentes, ocorreram vários problemas que são comuns a outros métodos de pesquisa. No entanto, a seguir, enfatizarei apenas um problema específico encontrado pelos estudantes de música em formação.

Na introdução, referi-me ao que Brian Roberts disse sobre a informação privilegiada do professor de música ser uma vantagem para a pesquisa em educação musical. O estudante de música em formação também tem um tipo de familiaridade com as situações que ele observa. Familiaridade é algo que tem a ver com as perspectivas pessoais. Em uma pesquisa baseada em princípios fenomenológicos, a perspectiva pessoal sempre deve ser considerada. A familiaridade, portanto, é um ponto forte, mas também é um problema. Nos dois exemplos a seguir, mostro como a familiaridade foi um problema para dois diferentes estudantes de música em formação que estavam trabalhando com as "práticas surpreendentes".

6.1 Familiaridade: a questão chave para o uso da estratégia

O uso das 'práticas surpreendentes' era algo novo para os estudantes, e foi difícil, para eles, deixar de lado abordagens teóricas para o projeto desde o início. No entanto, isso era necessário, porque a surpresa depende da capacidade do estudante de estar presente de forma aberta e sensível, deixando para trás as premissas teóricas tanto pessoais quanto estabelecidas.

Isso nos leva ao fato de que os estudantes tiveram de desenvolver técnicas para refletir sobre sua perspectiva pessoal. Esta necessidade tornou-se especialmente evidente em minha pesquisa quando o professor era muito experiente. Um professor experiente tem a vantagem de ter muitas ideias sobre o que fazer e conhecimento sobre o que funciona. Ele desenvolveu uma posição normativa, de maneira que sua perspectiva pessoal dominou a ponto de impedi-lo de observar de forma aberta e sensível. Ele desenvolveu certo tipo de cegueira. A "surpresa de Dinah" (a seguir) é um exemplo de como isso ocorreu em minha pesquisa na universidade.

Dinah era um dos professores mais experientes no grupo de estudantes em formação. Contudo, todos tinham algum nível de familiaridade com o campo de observação. Essa familiaridade se originou da participação deles como aprendizes ou professores nas aulas de música em escolas, escolas livres de música, universidade ou outros contextos musicais. Embora a familiaridade possa capacitar o observador a compreender várias atividades práticas e acadêmicas, ela pode prejudicá-lo ao observar problemas em situações educacionais. A familiaridade faz parte do conhecimento cotidiano que pode influenciar uma impressão mais sensível na situação observada. Portanto, eu tive de considerar a questão de como a familiaridade de um estudante com o campo observado poderia influenciar sua habilidade para observar de forma sensível e aberta. O que a estratégia das práticas surpreendentes oferece para resolver este problema para estudantes com níveis muito diferentes de experiência no ensino? Para ilustrar e discutir este problema, descrevo a seguir a "surpresa" que se tornou evidente em suas descrições das observações de aulas de música em uma escola pública e em outra do ensino médio. Para ilustrar e discutir este problema, descrevo a seguir a surpresa de dois estudantes que se tornou evidente nas descrições de suas observações de aulas de música em uma escola de ensino médio.

6.2 A surpresa de Michael

Michael é um estudante de vinte anos com uma experiência de ensino limitada. Estudou musicologia na Universidade de Copenhagen e nunca tinha cursado uma disciplina de didática da música. Michael e outros três estudantes entraram em contato com um professor de uma escola de ensino médio e marcaram para realizar a gravação em vídeo de uma aula de música. No dia combinado, o professor não estava presente por motivos de saúde. Assim, Michael concordou em ministrar a aula enquanto os outros estudantes participaram sentados na sala com uma câmera de vídeo. Michael não conhecia os alunos da turma e, por causa de suas experiências anteriores no ensino médio, ele não

nutriu grandes expectativas no que concerne a eles.

A aula é sobre cantar em um coral. Primeiramente, Michael pediu que os alunos se organizassem em um semicírculo. Depois, ele pediu às sopranos para ficarem do lado direito e às contraltos do lado esquerdo. De imediato uma menina perguntou: "O que eu sou?" Michael respondeu: "Aqueles que possuem uma voz aguda, vão para direita, e aquelas que possuem uma voz grave, à esquerda". As meninas discutiram o assunto entre si e uma delas perguntou: "Sopranos são as vozes graves, não são?". Duas meninas logo foram para a direita. Uma menina, então, solicita: "Você poderia, por favor, mostrar quais notas você quer que cantemos?". Primeiro, Michael tocou uma nota aguda ao piano. Em seguida, ele a demonstrou cantando em falsete. Todas as meninas riram e depois todas as meninas do grupo das sopranos se deslocaram para o grupo das contraltos.

Apesar de não ter grandes expectativas, Michael ficou surpreso com a falta de conhecimento dos alunos sobre os termos musicais. Michael usou um vocabulário acadêmico que ele entendia como uma linguagem comum, mas parecia não ser o caso. Ele levou muito tempo para entender isso.

A surpresa de Michael se encontra nas competências acadêmicas dos alunos. Ele não as conhecia e isso gerou problemas de comunicação. Sua abordagem prática de educação musical é baseada em "tentativa e erro" em função de sua falta de experiência. A vantagem da "tentativa e erro" como estratégia de ensino é a sua flexibilidade: o professor sabe que ela pode não funcionar. Ele está pronto para experimentar um novo método. Na comunicação com as meninas isso se tornou evidente. O desafio é explicar o significado das palavras soprano e contralto. Ele pode tocar uma nota, cantá-la ou usar a linguagem, falando sobre vozes agudas e graves. Seu conhecimento sobre esses diferentes métodos se baseia em sua educação musical e em sua experiência prévia. Ele tem muita familiaridade com o vocabulário musical e é também capaz de usar esse conhecimento. Ele tem competência profissional na matéria de música, mas não está preparado para a prática do ensino.

No processo de ensino, Michael teve problemas pedagógicos devido à sua inexperiência, mas, por outro lado, sua "observação" não foi influenciada por concepções pedagógicas normativas desenvolvidas ao longo dos anos por meio da prática docente. Ele analisou o problema de forma aberta, discutindo-o sob a perspectiva do "incômodo didático" e a questão das competências do professor em relação à capacidade de atuar na situação (RØNHOLT, 2003). O "incômodo didático" é um fenômeno de nível fenomenológico (realidade observada) que se manifesta através das expressões e ações corporais e verbais, sendo de crucial importância para os processos de ensino e aprendizagem. Um incômodo didático oferece a possibilidade de uma "situação pedagógica" (uma oportunidade imprevista para a ação pedagógica).

6.3 A surpresa de Dinah

A estudante Dinah tem mais de quarenta anos e tem grande experiência no ensino de música em diferentes escolas e níveis. Atualmente, ela está ensinando música para

professores do centro de recreação e está cursando didática da música na Escola Dinamarquesa de Educação. Assim, ela tem os pré-requisitos necessários para poder refletir sobre as situações pedagógicas no Nível T3.

Dinah observou uma aula com crianças do segundo ano de uma escola pública. A atividade musical era um jogo de canto com movimentos. Dinah descreveu a situação da seguinte forma:

As crianças estão em pé em um círculo. Eles vão ensaiar uma nova música. O texto tem muitas palavras e nem o texto nem a melodia são fáceis de lembrar. O professor apresenta a música às crianças, falando sobre uma "nova dança" e, ao mesmo tempo, mostrando a coreografia. As crianças estão conscientes dos movimentos. Imitando os movimentos do professor, elas se "esquecem" de cantar.

Depois da observação, Dinah estudou a gravação em vídeo e escreveu sobre seus sentimentos em um nível de senso comum (em itálico estão as suas reflexões didáticas, sem destaque são suas próprias observações):

No vídeo, vi que as crianças estavam muito engajadas na atividade de canto. Mas, eu também vi que foi muito difícil para elas aprender uma nova melodia, um novo texto e a coreografia ao mesmo tempo. *Acredito que teria sido uma ideia melhor ensinar separadamente as três partes da atividade. Talvez as crianças tivessem tido mais condições para cantar a música.* Eu notei também que a música não tinha acompanhamento e estava numa tonalidade baixa. *Acredito que um acompanhamento poderia ajudar as crianças a cantar no tom. Eu também acredito que seria mais fácil para as crianças cantarem em uma tonalidade mais aguda.* Percebi que as crianças estavam preocupadas, principalmente, com a coreografia. *Pergunto-me se é possível que as crianças dessa idade façam tantas coisas ao mesmo tempo e também tenham uma experiência estética.* Mais tarde, eu vi que a parte cantada da atividade estava dando suporte à coletividade. *Essas observações me levaram a querer escrever sobre a atividade de canto porque acredito que, para essa idade, é uma disciplina fundamental no ensino de música.*

Em suas reflexões, ela não pôde deixar de usar o seu próprio conhecimento sobre esse tipo de atividade. O seu especial interesse no canto é muito evidente. A sua "surpresa" é expressa na frase: *Pergunto-me se é possível que as crianças dessa idade façam tantas coisas ao mesmo tempo e também tenham uma experiência estética.* Além disso, Dinah ficou surpresa pelo fato de as vozes das crianças não serem trabalhadas pedagogicamente e que não fosse dada atenção para cantar em uma tonalidade apropriada e natural para a extensão da voz infantil. Na perspectiva normativa de Dinah isso foi um problema. Uma conclusão é que a sua surpresa estava principalmente naquilo que o professor não fez! Por esta razão, ela perguntou ao professor sobre seus objetivos educacionais nessa atividade. O professor respondeu que o andamento era o foco e o objetivo era criar uma sensação de comunidade musical, fazendo uma orquestra de vozes sem instrumentos. Os objetivos da atividade de cantar foram:

- Que as crianças se divertissem fazendo parte da atividade.

- Que as crianças adquirissem, indiretamente, novos conhecimentos sobre música
- Que movimento e canto pudessem acontecer juntos
- Que as crianças adquirissem conhecimento sobre diferentes formas musicais de expressão, neste caso, a combinação de som e movimento.

A teoria do cotidiano do professor era que a combinação de som e movimento poderia ser transferida para situações do dia-a-dia. Ele presumiu que a capacidade de combinar e coordenar diferentes expressões são essenciais para o desenvolvimento do cérebro e da educação em geral. O professor pensa que muitos adultos hoje são incapazes de coordenar canto e movimento, e que a integração dos movimentos em uma atividade de canto é mais fácil para as crianças. De um modo geral, é importante que as crianças se movam porque o movimento fortalece a capacidade para aprender e, ao mesmo tempo, faz com que as crianças fiquem mais relaxadas.

Assim, esse conhecimento cotidiano deu ao professor uma boa razão para realizar a atividade. A surpresa de Dinah apontou para um dilema entre as intenções do professor e a capacidade das crianças de fazer várias coisas ao mesmo tempo. Dinah, com seu particular interesse no cantar, notou aquilo que não funcionava, mas ela só foi capaz de observar uma pequena parte do processo. Talvez o conhecimento de Dinah sobre a voz infantil fosse maior que o do professor. O fato é que a surpresa de Dinah foi uma espécie de incômodo didático ligado a uma pergunta: "Por que o professor não vê a possibilidade de ensinar a cantar?" (isso era importante para Dinah, mas não para o professor). Dinah admitiu que, nessa situação, ela se coloca na posição do professor e pensa em como ela mesma agiria.

Isso destaca a questão das perspectivas teóricas que ela trouxe para a sala de aula. A maneira como Dinah lidou com o exercício se caracterizou por sua posição normativa. As teorias que ela desenvolveu em sua própria prática dominaram suas reflexões e, para ela, foi difícil olhar sua própria posição a partir de uma meta-perspectiva. A vantagem desse posicionamento é o conhecimento dela sobre "o que é possível" em uma situação como essa e o seu conhecimento sobre a voz. O perigo do seu posicionamento é que, sem uma atitude autorreflexiva, ela pode escolher, na análise, teorias que enfatizam suas próprias preferências ao invés de tentar desafiar suas próprias preconcepções. Em vez de abordar a questão da importância do canto, ela deveria estar aberta na primeira abstração analítica de sua observação e perguntar sobre os termos da atividade: o professor atingiu o objetivo dessa atividade? Se não, quais problemas ocorreram? Também é possível lidar com um problema relativo ao conhecimento musical do professor participante por meio de uma questão mais geral: quais as competências musicais necessárias para o professor implementar esse tipo de atividade musical? Esta é uma questão muito mais aberta à discussão detalhada do que o desejo de Dinah de escrever sobre a importância da atividade de canto. Existe o perigo de que escrever sobre a importância do canto não represente um desafio, mas apenas confirme o seu posicionamento.

6.4 Familiaridade: problema ou vantagem?

Esses exemplos parecem indicar que é mais fácil para professores inexperientes ter uma atitude aberta. Michael ainda não desenvolveu uma posição normativa; cada reação dos alunos é um desafio para ele. Por causa de suas perspectivas teóricas, é fácil para ele analisar o fenômeno, embora ele ainda precise de algum treinamento para poder atuar a partir do resultado de suas reflexões na prática. No caso de Michael, ele vivencia diretamente situações-problema. Isto é também algo que tem a ver com a música como disciplina. Em muitas atividades musicais há uma exigência para a performance e o aluno torna-se muito visível para o professor que, então, seja capaz de observar o resultado das suas iniciativas.

As práticas surpreendentes não substituem a formação prática pedagógica de que Michael precisa. Mas o exercício proporciona a oportunidade para que ele possa treinar suas habilidades analíticas em um episódio concreto advindo da prática. Para fazer isso, ele precisa de conhecimento teórico pedagógico ou psicológico.

Dinah tem muita experiência no ensino de música. Ela está familiarizada com as atividades que observa e sabe o que é melhor! Isso cria sérios problemas na fase analítica. O principal problema é como ela pode aprender a “ver” suas próprias considerações normativas (FIELD; LATTA, 2001). A estratégia das práticas surpreendentes baseia-se na necessidade de refletir sobre o próprio posicionamento. Isso acontece no confronto com as perspectivas de outros estudantes ao assistir à gravação de vídeo. Ao repetir o estudo da gravação de vídeo, ela verá algo que não era visível durante a primeira observação. Essas etapas são maneiras de criar uma distância de si mesmo, vendo-se como parte da situação. De modo ideal, isso pode resultar em uma importante autoconsciência que pode melhorar sua visão ao criar novas questões ao invés de usar explicações tradicionais. Uma questão central é: é possível entender esse fenômeno de outra maneira? Dinah imediatamente “vê que”. Porém, sua base para “ver que” são experiências anteriores e as preferências que ela desenvolveu em relação ao canto no ensino de música. Não traz novas ideias para ela. Isso teria sido possível se ela estivesse aberta às intenções do professor. No entanto, seu conhecimento profissional de canto é forte e permite que ela critique o conhecimento profissional do professor.

A conclusão é que a gravação de vídeo é de grande importância na estratégia – por exemplo, no posicionamento de Michael como professor e pesquisador. Ao olhar para as gravações de vídeo, foi possível que ele refletisse sobre sua própria participação e discutisse a situação com três estudantes que o acompanhavam. Meu estudo sobre a implementação da estratégia da prática surpreendente, na minha experiência de ensino, tem mostrado que o processo de anotar as preconcepções em combinação com a observação de vídeo é uma maneira importante para o estudante desenvolver sua autoconsciência de forma mais aprofundada. Esse pré-conhecimento dá ao estudante um acesso parcial ao seu conhecimento tácito, enfatizando suas expectativas. Estas expectativas podem ser provocadas na situação, ampliando suas considerações pedagógicas normativas. Esse processo é reforçado ao analisar as gravações de vídeo e ao apresentá-las para outras pessoas – por exemplo, em uma entrevista usando a técnica

de estimulação de recordação (LYLE, 2003) em um diálogo com o professor observado. Nesse processo, sua teoria cotidiana será desafiada por outras teorias em todos os níveis. Alguns alunos precisaram de muito apoio de minha parte nesse processo e muitos anos de familiaridade com o campo não pareceu ser, necessariamente, uma vantagem. As gravações de vídeo, em sua maioria, forneceram uma grande quantidade de informações a todos os estudantes e, assistindo-as várias vezes, eles experimentaram um avanço na própria compreensão.

7 CONCLUSÃO

No início deste artigo perguntei: “O que significa a experiência no ensino?” “Como formar professores de música a fim de prepará-los para lidar com situações pedagógicas e, ao mesmo tempo, desenvolver ainda mais sua prática docente?”. Implementar a estratégia de ensino “práticas surpreendentes” oferece uma oportunidade para que os estudantes possam observar problemas na educação musical e lidar com eles. Seguindo esta estratégia, é necessário que os estudantes tenham experiência em primeira mão de uma prática de ensino de música. Mas, estar presente na situação não é suficiente. Os estudantes precisam ter conhecimento sobre métodos de pesquisa – em particular de observação participante – e, na análise, algumas teorias pedagógicas e psicológicas relevantes.

O argumento de Brian Roberts sobre a importância da informação privilegiada do professor de música foi discutido nos exemplos de Dinah e Michael. A familiaridade com a situação é ao mesmo tempo uma vantagem e um desafio. As atitudes normativas estão intimamente ligadas à familiaridade. No decorrer do tempo, teorias e experiências da prática se misturam em um tipo de personificação e podem resultar em ideias normativas. O desafio é, então, continuar a ser capaz de adotar uma atitude aberta.

Experiência no ensino não é apenas experiência prática, mas também experiência de usar a teoria na prática. Essas experiências devem se basear em um alto grau de abertura para novos entendimentos de como lidar com problemas bem conhecidos.

Perguntas para reflexão

1. Como vocês entendem o conceito de surpresa neste capítulo e por que ele é importante?
2. Como o professor pode se preparar para estar presente de maneira aberta e sensível nas situações de ensino?
3. Como o conhecimento teórico pode contribuir para o desenvolvimento da prática?

8 REFERÊNCIAS

FIELD, James C.; LATTA, Margaret A. Macintyre. What constitutes becoming experienced in teaching and learning? *Faculty Publications: department of teaching, learning and teacher education*, 2001. Disponível em: <<http://digitalcommons.unl.edu/teachle>

arnfacpub/5>. Acesso em: 17 de Setembro de 2012.

FINK-JENSEN, Kirsten. Attunement and bodily dialogues in music education. *Philosophy of Music Education Review*, n. 15, v.1, p. 53-68, 2007.

GLEITMAN, Henry; FRIDLUND, Alan J.; REISBERG, Daniel. *Psychology*. New York: W. W. Norton, 1999.

HAAVIND, Hanne (Ed.). *Kjønn Og Fortolkende Metode: metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk, 2000.

HARGREAVES, David J. *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

IMSEN, Gunn. *Lærerens Verden: innføring i generell didaktik*. Oslo: Tano Aschehoug, 1997.

JARVIS, Peter. *The Practitioner-Researcher: developing theory from practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1999.

KVERNBEKK, Tone. *Pedagogisk Teoridannelse: insider, teoriformer of praksis*. Bergen: Fagbokforlaget, 2005.

KVERNBEKK, Tone. Seeing In Practice: a conceptual analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, n. 44, v. 4, 358-370, 2000.

KVERNBEKK, Tone. Teorityper og bruk av teori. In: NIELSSEN, Frede V.; JØRGENSEN, Harald (Eds.). *Nordisk Musikkpedagogisk Forskning årbok 5*. Oslo: NMH-publikasjoner, Norges Musikkhøgskole, p. 25-42, 2001.

LYLE, John. Stimulated Recall: a report in its use in naturalistic research, *British Educational Research Journal*, n. 29, v. 6, p. 861-878, 2003.

NIELSEN, Frede V. *Almen Musikdidaktik*. Copenhagen: Akademisk Forlag, 1998.

ROBERTS, Brian. Music teachers as researchers, *International Journal of Music Education*, n. 23, v. 1, p. 24-33, 1994.

RØNHOLT, Helle. Didaktiske irritationer. In: RØNHOLT, Helle; HOLGERSEN, Sven-Erik; FINK-JENSEN, Kirsten; NIELSEN, Anne Maj (Eds.). *Video i Pædagogisk Forskning: krop og udtryk i bevægelse*. Copenhagen: Forlaget Hovedland, p. 106-153, 2003.

RØNHOLT, Helle; HOLGERSEN, Sven-Erik; FINK-JENSEN, Kirsten; NIELSEN, Anne Maj. *Video i pædagogisk forskning: krop og udtryk i bevægelse*. Copenhagen: Forlaget Ho-

vedland, 2003.

SHWEDER, R. A. *Thinking Through Cultures: expeditions in cultural psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

ZAHAVI, Dan. Beyond Empathy: phenomenological approaches to intersubjectivity, *Journal of Consciousness Studies*, n. 8, v. 5-7, p. 151-167, 2001.

ZAHAVI, Dan. *Fænomenologi*. Copenhagen: Roskilde Universitetsforlag, 2003.