

O fazer musical na infância: compondo uma sociedade democrática

Comunicação

GTE VIII – Educação Musical na Infância

Edson Ponick
Universidade Federal de Pelotas
edsonponick@gmail.com

Resumo: O trabalho a seguir é uma reflexão, no formato de ensaio, que busca estabelecer relações entre o tema geral dos congressos regionais da ABEM, o fazer musical das infâncias e a postura do/a professor/a nesse processo. Destaca duas experiências de um fazer musical envolvente (Velo, 2012; Kater e Santos, 2017), relacionando-as às reflexões de Rancière (2004, 2009, 2022) sobre escola, igualdade e emancipação. Usando o formato de rede de conversa, o texto reflete sobre: a escola como tempo e espaço livres para o aprender; o princípio da igualdade como condição para a emancipação; o jogo e a alegria como caminho e consequência de um fazer musical onde pessoas de diferentes idades convivem, partilham, descobrem e criam. Conclui que necessitamos seguir pensando e pesquisando sobre uma educação musical ativa e criativa, neste tempo e espaço rico de possibilidades, que é a escola, destacando a participação e a postura dos/as professores/as nesse processo.

Palavras-chave: Fazer musical nas infâncias; protagonismo infantil; postura do/a professor/a.

Sobre uma rede de conversa

O texto que ora apresento é um ensaio sobre o fazer musical na infância, enfatizando o protagonismo das crianças através da expressão musical. Apresento o ensaio em forma de conversa, uma rede de conversa envolvendo diferentes sujeitos. Dessa rede, fazem parte pessoas de diferentes contextos e realidades, tendo todas em comum a busca por uma experiência formativa significativa com crianças. A conversa envolve diferentes pensadores/as da escola e da vivência musical na escola.

A inspiração para propor essa forma de reflexão são as obras de Cecília Warshauer (2001; 2002), nas quais ela defende que a experiência formativa passa também pela conversa em roda ou em rede. “Aprender realiza-se numa *rede de partilhas*” (Warshauer, 2001, p. 118 – grifo da autora). E a conversa proposta aqui tem como base a concepção que Maturana dá

ao termo. Segundo ele, “[...] a palavra *conversar* vem da união de duas raízes: *cum*, que quer dizer ‘com’, e *versare* que quer dizer ‘dar voltas com’ o outro” (Maturana, 1999, p. 167).

Proponho uma conversa sobre o fazer musical das crianças na interface com a temática dos congressos regionais da ABEM para 2024: “Educação Musical, mundo do trabalho e a construção de uma sociedade democrática”. Para esta reflexão, destaco duas experiências sobre o fazer musical na e da infância; embora sejam provenientes de contextos distintos, geográfica, cultural e até economicamente falando, têm importantes aspectos em comum.

As duas experiências são “A música da Gente”, projeto de educação musical de São Carlos/SP, coordenado por Carlos Kater (Kater; Santos, 2017); e uma vivência musical com base na composição realizada pela professora doutora Ana Luísa Veloso (Veloso, 2012). Como interlocutor nesta rede de conversa, trago questões levantadas por Jacques Rancière (2004; 2009; 2022) relacionadas à educação voltada para a emancipação das pessoas, à escola como espaço de aprendizagem coletiva entre iguais e sobre o jogo e a alegria como constitutivas desta caminhada.

Ainda a título de introdução, cabe uma pequena apresentação do educador e da educadora que guiarão nossa conversa e de seus respectivos trabalhos. Carlos Kater é professor colaborador na Universidade de São Paulo e desde 2014, coordena o Projeto A Música da Gente. O sugestivo título corresponde à proposta de desafiar crianças, adolescentes e seus educadores a fazerem música em conjunto a partir das suas experiências, suas habilidades e seus conhecimentos. A doutora Ana Luísa Veloso é professora pesquisadora na Universidade de Aveiro (Aveiro, Portugal). Hoje envolvida em outros projetos que procuram democratizar o ensino da música para crianças, a experiência aqui analisada é fruto de sua tese de doutoramento (Veloso, 2012), que tinha como objetivo geral “procurar compreender de que forma atividades relacionadas com a composição musical contribuem para o desenvolvimento do pensamento musical das crianças” (Veloso, 2012, p. 18). As crianças participantes da pesquisa estudavam numa “escola pública do 1º ciclo situada em Braga” (Veloso, 2012, p. 108).

A experiência musical criativa, com ênfase na improvisação, na composição, na criatividade, não é exclusividade do projeto e da pesquisa aqui abordados. Outras vozes da educação musical brasileira já estão nessa conversa há bastante tempo e corroboram as reflexões aqui sugeridas. Fonterrada, por exemplo, publicou uma obra com um título inspirador – Ciranda dos sons: práticas criativas em educação musical – onde ela reflete sobre

uma interlocução com a educadora musical espanhola Chefa Alonso. Da mesma forma, é preciso mencionar Hans-Joachim Kollreutter (Brito, 2011; 2015), um dos mestres de Carlos Kater e de Teca Alencar de Brito, e que é uma grande referência para a educação musical no Brasil. Cito ainda as pesquisas e experiências de Viviane Beineke (2008; 2009; 2012) e a Abordagem PONTES (Oliveira, 2015), também interessadas em desenvolver uma musicalidade com sentido a partir da criatividade e do protagonismo das crianças. Como o objetivo deste ensaio não é buscar o estado da arte sobre o tema, limito-me a estas referências, a título de exemplo. Parafrazeando Tom e Vinícius, “outras notas vão entrar” nesta roda; todas reverberam nesta sintonia sonora da criatividade como elemento essencial da música na educação infantil.

Sobre o mundo do trabalho e a escola

“Onde será que o começo se esconde?”, pergunta cantando ou canta perguntando o grupo Tiquequê (2018). Os versos da canção sugerem que a pergunta sobre começo, meio e fim é complexa e que o bom mesmo é seguir pensando, procurando e, nesse processo, cantando, brincando e fazendo música. Começo meu ensaio, refletindo sobre o “mundo do trabalho”, parte do tema dos congressos regionais da Abem de 2024, e sua separação do “mundo do lazer”. E volto para Cecília Warschauer, destacando que as dualidades, típicas da nossa sociedade, ecoam também na escola. “O processo de divisão entre trabalho e lazer, pensamento e emoção, ciência e arte, vivido em nossa sociedade, é reproduzido pela escola” (Warschauer, 2002, p. 28). Ao separar esses mundos, a escola simplifica a complexidade própria do ser humano, do ser gente, apartando também os dois agentes que convivem na sala: o/a professor/a – aquele/a que sabe, conhece e precisa ensinar – e as crianças – aquelas que não sabem, não conhecem e precisam aprender.

Tal separação é necessária se concebemos a escola como espaço e tempo de ensino do/a professor/a e aprendizagem da criança ou espaço e tempo de preparação. No entanto, “[a] escola não é preparação, ela é separação” (Rancière, 2022, p. 79). O filósofo e professor francês Jacques Rancière alerta que “[e]scola não quer dizer fundamentalmente aprendizagem, mas tempo livre” (Rancière, 2022, p. 77). Tempo livre das obrigações de busca por sobrevivência; livre do trabalho remunerado. A escola é tempo livre para aprender, para descobrir, para criar, para construir vínculos e para fazer música também. “[A escola é, antes de mais nada] o lugar situado fora das necessidades do trabalho, o lugar onde se aprende por

aprender, o lugar da igualdade por excelência (Rancière, 2022, p. 78). A fundamentação para esta afirmação está na origem da palavra “escola” na antiga Grécia. “A *skholé* grega separa dois usos do tempo: o uso daqueles cujas obrigações do trabalho e da produção retiram, *por definição*, o tempo de fazer outra coisa; e o uso daqueles que *têm tempo*, ou seja, são dispensados das exigências do trabalho” (Rancière, 2022, p. 77).

Pensado desta forma, o trabalho do/a professor/a é ser muito mais um/a mediador/a das aprendizagens, das descobertas, das interrelações que caracterizam o complexo tempo e espaço (livre), que é a escola. Nesse sentido, a proposta “criAtiva” de Tiago Madalozzo (2022), sugerindo que tanto professor/a quanto crianças “joguem-se” na música, parece ir ao encontro da *skolé* grega. Afirmo aqui o que Madalozzo (2022, p. 58) deixa como pergunta sugestiva em seu texto: É preciso “[...] deslocar o foco da ideia do professor que ‘ensina’ música para o professor que ‘faz’ música com as crianças, admitindo que a cultura musical das crianças é muito mais complexa de o que poderia pretender um olhar adulto verticalizado”. O mundo complexo da escola envolve trabalho e lazer, atividade e criatividade, descoberta e criação, num tempo e espaço livre e separado para realizar tais experiências.

Sobre embrutecimento e emancipação

Sendo a escola uma separação das exigências por sobrevivência, o que se espera do/a professor/a nesse contexto? A resposta a esta questão pode ser encontrada na reflexão de Rancière sobre o embrutecimento como oposição à emancipação na educação. Essa ideia é defendida pelo autor, em especial na obra “O mestre ignorante” (2004). Rancière se inspira na experiência de um revolucionário francês do século XIX, Joseph Jacotot, que foi convocado a ser professor de francês para uma comunidade holandesa. Meio ao acaso, e com uma audácia aventureira, Jacotot descobriu o princípio da igualdade como sendo o essencial para uma educação emancipadora. Rancière argumenta que esse princípio é essencial para enfrentar a crença de que há inteligências inferiores e superiores, e ambas embrutecem o convívio social. “O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência. E o que embrutece os ‘inferiores’ embrutece, ao mesmo tempo, os ‘superiores’” (Rancière, 2004, p. 65). Falando sobre o equilíbrio entre o discurso sobre a música e o incentivo à vivência musical, Kater faz uma relação com a verticalidade ainda marcadamente presente na sala de aula. Segundo ele “[...] todas as vezes em que o educador se identifica exclusivamente com a função do “professor que dá aulas”, ele se veste de ‘transmissor de

informações' e assume posição de excessiva verticalidade em relação ao grupo, no papel estreito de 'ensinante'" (Kater; Santos, 2017, p. 156).

Se as inferioridades e superioridades embrutecem, o ensino baseado na igualdade emancipa a ponto de deixar o emancipado aprender. E ela é uma postura inicial, não a consequência de uma caminhada. "A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes." (Rancière, 2004, 11). Veloso (2012, p. 157) relata sua postura de participante e não de interventora nos processos de construção das composições. "Eu juntava-me ao grupo como mais uma performer, mais uma compositora, com quem os alunos trocavam e partilhavam ideias. [...] O processo decorreu sempre num contexto de partilha, em que todas as ideias eram valorizadas de igual forma". Postura semelhante adota o protagonista Jacotot, da obra de Rancière, e que leva o autor a refletir sobre embrutecimento e emancipação. "O princípio da desigualdade, o velho princípio, embrutece não importa o que se faça; o princípio da igualdade, o princípio Jacotot, emancipa qualquer que seja o procedimento, o livro, o fato ao qual se aplique" (Rancière, 2009, p. 50).

A postura adotada pela professora Ana Luísa Veloso na sua experiência de composição com crianças também tem eco na reflexão de Warshauer, ao destacar a presença do professor no processo de participar da construção de visões de mundo das crianças. "O professor, mais do que um transmissor de informações, é um construtor de sentido, reconhecendo que o processo de aprendizagem é a construção de uma visão de mundo." (Warshauer, 2001, p. 168). O resultado é que "[...] professor e alunos passam a interagir como músicos, todos eles entusiasmados e prontos a dar o seu melhor em relação à composição" (Veloso, 2012, p. 71). A relação de igualdade entre professores/as e crianças, no que tange à criação musical, ainda carece de maior atenção e maior ênfase também. Segundo Fonterrada (2015, p. 125), essa relação "[...] mereceria mais atenção por parte dos pesquisadores, pois, se não se investe na formação de professores e no cuidado na relação professor/aluno, os resultados pedagógicos podem ficar comprometidos".

Talvez ainda estejamos presos à ideia de que é responsabilidade do/a professor/a (na sua superioridade) transmitir conteúdos musicais às crianças. Perdemos assim a oportunidade de construir relações e significados na troca de saberes e experiências diferentes (não desiguais). Numa postura de igualdade emancipadora, somos portadores/as de um legado que certamente pode e vai contribuir na formação musical das crianças. Mas é necessário que haja uma postura de mediação entre gerações e saberes, uma construção coletiva que lembra, nas

palavras de Veloso, uma teia de significados. “Nesta teia de significados construídos, os professores são, por um lado, representantes do legado do passado, e, por outro, impulsionadores de futuros; são portanto o elo de ligação entre mundos diversos, responsáveis pelo diálogo entre gerações” (Veloso, 2012, p. 240).

Kater acrescenta outros dois aspectos importantes nesta reflexão. Por um lado, ser este elo entre gerações e saberes prescinde de uma postura de acolhimento aos discursos e manifestações culturais; por outro, o esse modo de fazer música vem acompanhado do elemento lúdico, que convive muito próximo com o imprevisto. Segundo ele, “[...] a ‘Música da Gente’ passeia por territórios da experimentação sonora, acolhe as discursividades e a imprevisibilidade inerente à ludicidade, as manifestações da cultura e as expressões musicais dessa gente miúda (pequenos compositores)” (Kater; Santos, 2017, p. 155). Voltando ao princípio da igualdade de Rancière, na ludicidade, no jogo, todos/as os/as participantes estão na mesma situação e buscam juntos/as superar algum desafio. Madalozzo, com base em Delalande e Gainza, sugere que crianças e pessoas adultas joguem-se na experiência musical. “Entendo que este ‘jogar-se na música’ caracteriza o trabalho colaborativo que se espera de uma relação entre crianças e adultos (professores) mediada ou permeada pela música” (Madalozzo, 2022, p. 53). Jogar-se na música, que é, segundo Delalande, um “jogo de criança”, é aceitar o desafio de expressar-se sonoramente, num fazer coletivo que, ainda que com tropeços e conflitos, gera alegrias e boas emoções, como veremos a seguir.

Sobre a alegria de (con)viver, criar e apresentar

Não há como falar desse processo de iguais se emancipando ludicamente na experiência musical formativa sem destacar a alegria que está presente nesses momentos. A ludicidade, o jogo, o brincar com sons relacionam-se diretamente com a alegria e o prazer de conviver, de descobrir a música como forma de expressão pessoal e coletiva. Kater, ao elencar as principais características do projeto, desta que “[...] a exploração sonora, o desenvolvimento da musicalidade e a expressão pessoal de cada participante adquirem fluência mediante estratégias lúdicas diversas” (Kater; Santos 2017, p. 153). O resultado é descobrir-se criador/a, compositor/a, superando limites e potencializando habilidades. Kater atribui a esse processo, a essa característica do projeto o fato de ouvir “[...] com tanta frequência crianças dizerem: ‘Criar me deixa feliz!’” (Kater; Santos, 2017, p. 1).

Trago novamente Cecília Warschauer para esta roda, que também fala sobre a alegria na experiência criativa e formativa artística. “Arte e alegria caminham juntas e possibilitam a abertura para o Outro. Viver e educar(-se) com alegria é, portanto, caminho para a convivência solidária” (Warschauer, 2001, p. 142). A alegria perpassa a tese da professora Ana Luísa Veloso, explicitando um sentimento presente nos mais diversos momentos e situações de aprendizagem, composição, performance, descobertas, encontros. A descrição a seguir exemplifica essa constante alegria presente em sala de aula. “Logo a seguir a esta troca de ideias os alunos deslocaram-se para as suas mesas e começaram a trabalhar. Alegria, dedicação, empenho. Tudo isto estava presente nos seus rostos, nos seus gestos” (Veloso, 2012, p. 265). Em outro momento, após chegar a um bom resultado na busca por sonoridades expressivas, ela conclui: “Os alunos saltam de alegria, com o efeito produzido” (Veloso, 2012, p. 301).

A alegria também reluz no resultado final, numa *performance*, que pode ser somente para os/as colegas como para um público mais amplo. Veloso destaca o sentimento generalizado que havia entre as crianças musicistas na noite do concerto final, depois de um longo processo de descobertas, experiências composicionais e ensaios. Ela via ali, “[...] um grupo orgulhoso por poder mostrar aos pais, amigos, professores e funcionários da escola o seu trabalho, aquilo que, em conjunto, haviam conseguido, e o modo como cada um contribuía, de forma única e insubstituível, para esse momento [...]” (Veloso, 2012, p. 166). E a alegria não acabava com o final da aula (ou do concerto). Em conversa com os pais e as mães das crianças, transparecia o seu entusiasmo contando como as crianças chegavam em casa após a aula de música ou como se preparavam para ela. “Falaram-me da alegria que aquelas crianças sentiam quando iam para as aulas de música, daquilo que contavam em casa, de como tudo isto parecia impossível” (Veloso, 2012, p. 318). A alegria e o prazer extrapolam assim a sala de aula; chegam em casa e voltam para a escola, segundo o relato dos pais.

Embora Rancière não aborde o tema da alegria no Mestre Ignorante, ele discorre sobre o prazer e sobre a necessidade humana de partilhar prazer e pena.

O principal serviço que o homem pode esperar do homem refere-se a essa faculdade de comunicar entre si o prazer e a pena, a esperança e o medo, para se comoverem reciprocamente: ‘Se os homens não tivessem a faculdade, uma faculdade igual, de se comoverem e de se enternecerem reciprocamente, eles se tornariam rapidamente estrangeiros uns aos outros; eles se dispersariam ao acaso sobre o globo e as sociedades se dissolveriam [...]’ (Rancière, 2004, p. 106).

Interpretando prazer e pena por alegria e tristeza na citação acima, percebemos a força da experiência vivida pelas crianças, pela professora e pela comunidade escolar como um todo, ao compartilharem sua música entre si e com as pessoas próximas ao contexto familiar e escolar. E, se é a comoção que nos mantém unidos em comunidade, também ela salta aos olhos na experiência relatada na tese. Ao explicitar o contexto da sua pesquisa, Veloso ressalta as emoções e as relações presentes durante o processo. “Esta história é feita de muitas cores, muitas emoções, muitas alegrias e de relações de amizade que acabaram por se tornar bastante profundas” (Veloso, 2012, p. 108). O mesmo se pode dizer da “Música da gente” onde as composições “refletem na superfície processos internos em construção, espécie de receptáculos que integram emoções e entendimentos vivos, ativos, moventes” (Kater; Santos, 2017, p. 160). É a expressão musical, repleta de sentidos, por emergir da vontade humana de se expressar sonora e coletivamente, despertando emoções e congregando pessoas.

Sobre (con)sequências

Jogar-se na música, de forma lúdica e aberta ao imprevisto, com alegria e curiosidade – atitudes próprias do ser criança (ou do ser gente) – parece continuar sendo o desafio de uma educação musical significativa na escola. Penso que é necessário seguir refletindo a respeito de um fazer musical mais ativo, criativo e significativo. E nesse sentido, as provocações de Rancière podem nos auxiliar. Construir democracia pela emancipação precisa acontecer como uma experiência de estar junto, participando; de envolver-se com alegria. Esse é um dos grandes desafios do/a professor/a que trabalha com educação musical de crianças. E é também o grande desafio para os cursos de Licenciatura em Música, onde pessoas adultas se formam porque pretendem tornar-se educadores musicais. Resistir ao embrutecimento pela emancipação significa fazer da escola lugar de prazer e pena, como lembra Rancière; o que significa tornar os espaços e tempos da sala de aula um lugar para cada um/a poder encontrar o seu lugar, o “quem” fala, quem e o que sente; assim como o de ser espaço e tempo para acolher alegrias e sofrimentos das pessoas que ali convivem.

Pensar na educação musical como prática de emancipação requer também escutar(-se) e colocar-se ao lado das crianças em suas descobertas e experimentações musicais. E isso pede-nos a coragem de ensaiar, de testar, de improvisar, de repetir e aperfeiçoar, de desistir e recomeçar. “Um *dever* música (qualidade, intensidade, fluxo) está esparramado no cotidiano

escolar, latente à espreita de quem queira entrar nesse jogo musical, sendo afetado e afetando as obras, numa potência de expressão e de vida” (Oliveira, 2012, p. 14). Sejam os nós afetados por essa latência esparramada no chão da escola, levando para o encontro com as crianças só a nossa latência musical, que também é genuína, obviamente, e é muito valorizada pelas crianças. Elas precisam da nossa participação, não da nossa imposição; esperam a nossa mediação, não a nossa intervenção.

Ana Luísa Veloso e Carlos Kater, entre outros educadores e educadoras musicais hoje e num passado não tão distante, compartilham possibilidades que apontam para uma educação musical mais significativa. Inspirar-se nestas experiências, seguir lendo e envolvendo outros agentes nesta roda (ou rede) de conversa, como Rancière, por exemplo, pode contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática.

Referências

BEINEKE, Viviane. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 20, 19-32, set. 2008.

BEINEKE, Viviane. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa*. Tese. 289f. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais. *Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 45-60, jan./abr. 2012.

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter Educador: o humano como objetivo da educação musical*. 2.ed. São Paulo: Peirópolis, 2011.

BRITO, Teca Alencar de. *Hans-Joachim Koellreutter: ideias de mundo, de música, de educação*. São Paulo: Peirópolis; EDUSP, 2015.

DELALANDE, Francois. *A música é um jogo de criança*. 1ª Ed. São Paulo: Editora Peirópolis, 2019.

FONTEERRADA, Maria T. de O. *Ciranda de sons: práticas criativas em educação musical*. 1.ed. São Paulo, Editora Unesp Digital, 2015.

KATER, Carlos; SANTOS, Regina M. S. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 26, n. 48, p. 151-166, jan./abr. 2017.

MADALOZZO, Tiago. Criatividade na educação musical: para pensar as pedagogias ativas e criativas um século depois. In: ROSSETO, Robson; VASCONCELLOS Sonia Tramuja [Orgs.] *Arte, educação e formação docente: textos escolhidos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. P. 45-62.

MATURANA, Humberto. (MAGRO, C.; GRACIANO, M; VAZ, N. Org.) *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. *A abordagem PONTES para a Educação Musical: aprendendo a articular*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lílian do Valle. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34. 2009.

RANCIÈRE, Jacques. Escola, produção, igualdade. In: CARVALHO, José S. F. de. *Jacques Rancière e a escola: educação, política e emancipação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. (p. 75 - 103).

TIQUEQUÊ. *Quero Começar*. Vídeo no YouTube, 24/05/2018. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=dbasJPEInmk>. Último acesso: 03/08/2024.

VELOSO, Ana Luísa. *Voar até ao Comboio dos Segredos: A construção de significados partilhados no desenvolvimento do Pensamento Musical em Crianças do 1º Ciclo do EB*. Tese de doutorado. 353f. Departamento de Comunicação e Arte. Universidade de Aveiro, 2012.

WARSCHAUER, Cecília. *Rodas e rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

WARSCHAUER, Cecília. *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Paz e terra. 2002.