



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

QUÉZIA PRISCILA DE BARROS SILVA AMORIM

**CRIATIVIDADES MUSICAIS E SUAS MANIFESTAÇÕES EM UM CONTEXTO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL**

JOÃO PESSOA

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A524c Amorim, Quezia Priscila de Barros Silva.
Criatividades musicais e suas manifestações em um
contexto de vulnerabilidade social / Quezia Priscila de
Barros Silva Amorim. - João Pessoa, 2023.
256 f. : il.

Orientação: Cristiane Maria Galdino de Almeida.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCTA.

1. Criatividade musical. 2. Vulnerabilidade social.
3. Habitus - Músico. 4. Representações sociais. I.
Almeida, Cristiane Maria Galdino de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 78.071.1(043)

QUÉZIA PRISCILA DE BARROS SILVA AMORIM

**CRIATIVIDADES MUSICAIS E SUAS MANIFESTAÇÕES EM UM CONTEXTO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música – Área de concentração: Educação Musical, pertencente ao Centro de Comunicação, Turismo e Artes da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de doutora em Educação Musical.

Orientadora: Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida

JOÃO PESSOA

2023



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

DEFESA DE TESE

Título da Tese: Criatividades musicais e suas manifestações em um contexto de vulnerabilidade social

Doutorando(a): QUÉZIA PRISCILA DE BARROS SILVA AMORIM

Tese aprovada pela Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **CRISTIANE MARIA GALDINO DE ALMEIDA**
Data: 15/02/2024 16:06:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. CRISTIANE MARIA GALDINO DE ALMEIDA
Orientadora/UFPE/UFPB

Documento assinado digitalmente
 **FABIO HENRIQUE GOMES RIBEIRO**
Data: 15/02/2024 13:12:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. FABIO HENRIQUE GOMES RIBEIRO
Membro Interno do Programa/UFPB

Documento assinado digitalmente
 **LUIS RICARDO SILVA QUEIROZ**
Data: 15/02/2024 08:24:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. LUIS RICARDO SILVA QUEIROZ
Membro Interno do Programa/UFPB

Documento assinado digitalmente
 **VIVIANE BEINEKE**
Data: 14/02/2024 15:00:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. VIVIANE BEINEKE
Membro Externo ao Programa/UDESC

Documento assinado digitalmente
 **MARIO ANDRE WANDERLEY OLIVEIRA**
Data: 14/02/2024 13:18:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. MÁRIO ANDRÉ WANDERLEY OLIVEIRA
Membro Externo ao Programa/UFRN

João Pessoa, 20 de dezembro de 2023

Dedico este trabalho aos meus pais, que precisaram de muita criatividade para encaminhar duas filhas à universidade, mesmo em meio a poucos privilégios sociais.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus vivo, criativo e criador de todas as coisas, a quem amo.

Ao meu amado esposo, Daniel Amorim e filhas, Zoe, Maria Fernanda e Ana Beatriz, pela paciência e amor a mim dispensados ao longo do tempo em que precisei me dedicar sobremodo a esta tese.

Aos meus pais, Ezequias José da Silva e Abilene da Paz Barros Silva, por acreditarem e investirem em meus sonhos quase impossíveis, sonhando junto comigo e me ajudando a realizá-los, e à minha irmã Keila Barros Silva, pelo apoio emocional constante.

À minha orientadora Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida, por todo zelo, cuidado, dedicação e compreensão durante todas as etapas vivenciadas no percurso deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa de estudos para o doutoramento.

Ao Programa de Pós-Graduação e Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), coordenação, professores e colegas de curso, pelos conhecimentos acrescentados e amizades constituídas nessa etapa de progressão acadêmica.

Aos membros das bancas de qualificação e defesa Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz, Profa. Dra. Juciane Araldi Beltrame, Prof. Dr. Fábio Henrique Gomes Ribeiro, Profa. Dra. Viviane Beineke e Prof. Dr. Mário André Wanderley Oliveira, pelas contribuições e críticas necessárias para a excelência do trabalho.

Ao Lar Educativo Cristão (LEC), pelo acolhimento e suporte em tudo o que precisei para o desenvolvimento e aplicação prática da Oficina de Criatividades Musicais (OCM).

Aos participantes que protagonizaram a etapa intervencionista desta pesquisa, contribuindo para uma mudança de perspectiva e reconstrução do meu *habitus* de musicista, professora e pesquisadora de música.

*O que foi tornará a ser, o que foi feito se
fará novamente; não há nada novo
debaixo do sol. Eclesiastes 1:9*

RESUMO

Esta tese é resultado de uma investigação qualitativa na área de Educação Musical que objetivou a compreensão das relações entre o *habitus* do músico e as representações sociais da música em dinâmicas criativas provenientes de um contexto de vulnerabilidade social, utilizando como instrumento de verificação a Oficina de Criatividades Musicais (OCM), desenvolvida ao longo da construção de pontes bibliográficas, epistemológicas e metodológicas contidas neste trabalho, considerando, também, particularidades do referido contexto socioeducativo. Essas construções apontam para a compreensão da importância da aproximação entre as temáticas de criatividade musical e vulnerabilidade social, a partir do pressuposto de que o ideal de democratização da experiência musical significativa e acessível a todos se encontra intrinsecamente ligado às vivências criativas de sujeitos em situação de aprendizagem. Fundamentando aspectos concernentes a essa, e outras aproximações, faço uso da conjugação entre as noções de *habitus* de campo social de Pierre Bourdieu e as representações sociais de Serge Moscovici, no intuito de relacionar o “por que” do “como” nos pressupostos teóricos e ações desenvolvidas na OCM, incluindo a análise do próprio *habitus*, na qualidade de professora-pesquisadora, admitindo o termo “criatividades musicais” (no plural), proposto por Pamela Burnard, no intuito de abordar multiplicidade de experiências criativas em música e suas diferentes manifestações na sociedade. Para a construção de pontes metodológicas, parto de uma perspectiva reflexiva, que buscou mobilizar técnicas consideradas pertinentes ao objeto de estudo, admitindo, neste caso específico, a aproximação da modalidade socialmente crítica da pesquisa-ação política à essa pesquisa-ação educacional desenvolvida no Lar Educativo Cristão (LEC) situado na periferia da cidade de Santa Rita – PB, junto a crianças e adolescentes com idades compreendidas entre 08 e 13 anos. Os resultados mostraram que a análise abrangente do *habitus* do músico e das representações sociais de música no referido contexto atuaram como centros disposicionais das criatividades musicais, ampliando, assim, reflexões sobre a temática da criatividade musical em contextos de vulnerabilidade social, sugerindo novos direcionamentos para pesquisas futuras no campo da educação musical.

Palavras-chave: criatividade musical; vulnerabilidade social; *habitus*; representações sociais

ABSTRACT

This doctoral thesis stems from a qualitative investigation in the field of Music Education, aiming to comprehend the relationships between musicians' habitus and social representations of music in creative dynamics within a context of social vulnerability. The study utilized the Musical Creativities Workshop (MCW) as a verification instrument, developed through the establishment of bibliographic, epistemological, and methodological bridges, taking into account the specificities of the socioeducational context. These constructions highlight the importance of bridging musical creativity and social vulnerability, grounded in the assumption that democratizing significant and accessible musical experiences for everyone is intrinsically linked to the creative experiences of individuals in learning situations. Drawing on Pierre Bourdieu's field social habitus and Serge Moscovici's social representations, the thesis explores the "why" and "how" within theoretical assumptions and actions in the MCW. The term "musical creativities" (plural), proposed by Pamela Burnard, is adopted to address the multiplicity of creative experiences in music and their diverse manifestations in society. Methodologically, the study adopts a reflexive perspective, integrating techniques relevant to the research subject. In this specific case, it aligns with the socially critical research-action modality, merging it with educational research conducted at the Christian Educational Home (CEH) in the outskirts of Santa Rita – PB, involving children and adolescents aged 8 to 13. The results demonstrate that the comprehensive analysis of musicians' habitus and social representations of music in the specified context served as dispositional centers for musical creativities, expanding reflections on the theme of musical creativity in contexts of social vulnerability and suggesting new directions for future research in the field of music education.

Keywords: musical creativity; social vulnerability; *habitus*; social representations

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1:	<i>Habitus</i> musicais familiares	80
Imagem 2:	Perpetuação do <i>habitus</i> familiar.....	81
Imagem 3:	Experiências musicais na primeira infância.....	83
Imagem 4:	Primeiras experiências profissionais em performances musicais e artísticas	87
Imagem 5:	Produções e parcerias musicais e artísticas.....	93
Imagem 6:	Ciclo de ações para o planejamento da OCM.....	103
Imagem 7:	Grupo 1 (Trem) explorando sonoridades dos objetos da “caixa de sons”	120
Imagem 8:	Grupo 2 (Mar) organizando ideias composicionais para a atividade proposta.....	121
Imagem 9:	Grupo 3 (Feira livre) produzindo seu próprio sistema de grafia em desenhos.....	123
Imagem 10:	Caminhada de escuta pelo LEC.	126
Imagem 11:	Participantes da OCM em busca de objetos sonoros no LEC.....	129
Imagem 12:	Dramaturgia e sonorização da cena escolhida pelo grupo.	131
Imagem 13:	“Roda de criação musical” utilizando sons do corpo e voz.....	145
Imagem 14:	Criação, improvisação e reprodução musical com corpo e vassouras	151
Imagem 15:	Apresentação dos grupos de criação musical.....	156
Imagem 16:	Separação e classificação dos materiais recicláveis.....	164
Imagem 17:	Sugestões de modelos de chocalhos de garrafas PET apresentados aos estudantes.....	164
Imagem 18:	Sugestões de modelos de tambores de lata e bexiga apresentados aos estudantes.....	166
Imagem 19:	A construção de “soprofones” com os participantes da OCM.....	168
Imagem 20:	Divisão em grupos menores para obtenção de ideias textuais para a canção	182
Imagem 21:	Ideias composicionais do texto da canção “Maio Laranja” elencadas no quadro	195

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1:	Planejamento das Unidades Temáticas da OCM no LEC.....	109
Quadro 2:	Planejamento das aulas referentes à 1ª Unidade da OCM no LEC.....	112
Quadro 3:	Planejamento das aulas referentes à 2ª Unidade da OCM no LEC.....	138
Quadro 4:	Planejamento das aulas referentes à 3ª Unidade da OCM no LEC.....	158
Quadro 5:	Planejamento das aulas referentes à 3ª Unidade da OCM no LEC.....	173

LISTA DE ABREVIACOES DE SIGLAS

OCM	- Oficina de Criatividades Musicais
D.C.	- Diário de Campo
FLADEM	- Fórum Latino-Americano de Educao Musical
G.F.	- Grupo Focal
LEC	- Lar Educativo Cristão
OSUEL	- Orquestra Sinfnica da Universidade Estadual de Londrina
PPGM	- Programa de Pós-Graduao em Música
UEL	- Universidade Estadual de Londrina
UFMA	- Universidade Federal do Maranhão
UFPB	- Universidade Federal da Paraíba
UFPE	- Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
PRIMEIRO CAPÍTULO	
1 O TRABALHO DE CONSTRUÇÃO DE PONTES	23
1.1 CONSTRUINDO PONTES TEMÁTICAS	23
1.2 CONSTRUINDO PONTES BIBLIOGRÁFICAS.....	32
1.3 CONSTRUINDO PONTES EPISTEMOLÓGICAS	44
SEGUNDO CAPÍTULO	
2 PERCURSO METODOLÓGICO	60
2.1 A FORMAÇÃO DO <i>HABITUS</i> DO MÚSICO.....	80
2.2 A CONSTRUÇÃO DO PLANO DE AÇÃO PARA A OFICINA DE CRIATIVIDADES MUSICAIS	98
TERCEIRO CAPÍTULO	
3 A OCM, O CENÁRIO E SEUS PROTAGONISTAS	110
3.1 MÚSICAS, CRIATIVIDADES, ESCUTAS E SONORIDADES	112
3.2 EXPERIMENTOS CRIATIVOS PARA CORPO, VOZ E OBJETOS SONOROS	138
3.3 CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS, EXPLORAÇÃO E “INVENÇÃO” DE SONORIDADES	158
3.4 PRÁTICAS COMPOSICIONAIS COM MÚSICA E TEXTO.....	173
3.4.1 O problema das moedinhas de chocolate	184
3.4.2 Ressignificando a coletividade do grupo	187
3.4.3 Maio laranja: violência, música e crítica social	191
CONSIDERAÇÕES FINAIS	199
REFERÊNCIAS	218
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	245

INTRODUÇÃO

Pensar as dimensões criativo-musicais em um contexto caracterizado pela situação de vulnerabilidade social, promovendo um diálogo sobre processos e práticas educativas em espaços não formais de ensino e aprendizagem musical: este foi o ponto de partida para a construção desta tese. Mas de onde surgiu essa ideia? Poderia dizer que a fusão de tais perspectivas perpassa pela minha própria trajetória de vida (e de vida musical), mas também, que determinadas questões emergem da produção de conhecimento no campo.

Ao longo das últimas décadas de produção acadêmica no campo da educação musical, os processos e práticas criativas em música vêm sendo investigados sob uma variedade de abordagens teórico-metodológicas, objetivos e espaços socioeducativos. Entretanto, ainda é possível identificar territórios exploráveis dentro dos estudos das dimensões criativas, nas relações de ensino e aprendizagem de música. A exploração de tais territórios impellem à busca por novas perspectivas de análise, ampliando, assim, a forma de olhar para fenômenos já conhecidos e discutidos na área.

O estágio embrionário dessa exploração envolve identificação, organização e categorização de determinadas lacunas na produção de conhecimento sobre o tema, no intuito de fornecer uma perspectiva mais tangível entre o que já foi produzido e o que ainda pode ser refletido, diante de constantes modificações que as sociedades e culturas vivenciam no decorrer dos tempos e da história. Esse tipo de reflexão transcende a compreensão sobre a forma como os indivíduos em situação de aprendizagem percebem, interagem ou se expressam musicalmente, mas também se ocupa em compreender como nós, professores e pesquisadores de música, nos encontramos inseridos nesse processo.

Nesse sentido, tal qual a relevância em se compreender as dinâmicas criativas em suas múltiplas manifestações, práticas e contextos, as relações entre a atuação do educador musical e as demandas provenientes do campo podem ser refletidas como indispensáveis para a própria compreensão do fenômeno criativo em música. Diante desse desafio, faz-se necessário analisar a forma como as vivências criativas são construídas nas relações de ensino e aprendizagem musical, em um dado contexto social, cultural e histórico.

Meu interesse por processos e práticas criativo-musicais surgiu ainda no início da Graduação em Música, a partir do contato com ideias de compositores e pesquisadores da música contemporânea, passando por autores de abordagens mais cognitivas e culminando no contato com a linha da aprendizagem criativa, que ocorreu no decurso bibliográfico correspondente ao meu trabalho de mestrado. Contudo, antes mesmo de saber sobre conceitos,

abordagens e metodologias criativas em educação musical, a questão da criatividade permeava memórias da primeira infância, dos primeiros contatos com a música ainda no seio familiar. Talvez por este motivo a questão da criatividade tenha adquirido proeminência nos estudos acadêmicos posteriores.

Assim, durante o percurso que resultou na elaboração da minha dissertação de mestrado¹, foram observadas uma série de conjunturas que atuam na construção de um ambiente favorável à expressão criativa, tendo como contexto um distinto espaço socioeducativo que atende crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Nesse período, realizei um estudo de caso em uma ONG² situada no contexto urbano da cidade de João Pessoa – PB, abordando a construção de sentidos e significados que impulsionam práticas criativas em música, considerando as relações de ensino e aprendizagem musical que ocorrem no âmbito do terceiro setor³.

O foco das atenções se manteve voltado para o sujeito professor, suas concepções e ações educativo-musicais, como atuantes no desenvolvimento de um ambiente favorável à expressão musical criativa. As dinâmicas desse processo foram analisadas com base na aproximação epistemológica entre a noção de *habitus* e o campo social de Bourdieu (Bourdieu, 1977; 1983; 2001; 2007; 2008) e as representações sociais de Moscovici (Moscovici, 1961; 1978; 1988; 1995; 2015). Mais precisamente, o *habitus* do músico (Burnard, 2012) e as representações sociais da música (Arroyo, 1999; 2000; Duarte, 2002; Duarte; Mazzotti, 2006), provenientes do campo local e suas inter-relações com os processos de significação e criatividade musical no referido contexto investigado.

Após a finalização do mestrado, percebi a necessidade em adentrar um pouco mais na compreensão das dinâmicas provenientes das relações entre concepções e ações educativas do professor de música e os processos simbólicos e representacionais que emergem das práticas criativas dos alunos, mantendo o foco nos contextos de vulnerabilidade social. Deste modo, passei a considerar que uma imersão mais direta no campo, agora na qualidade de professora-pesquisadora, possibilitaria um mergulho mais profundo na rede de significados e valores

¹ <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13102>

² O termo ONG (*NGO*), foi utilizado pela primeira vez no ano de 1946, quando a ONU (*NU*) definiu como organização não-governamental (*non-governmental organization*) todo o tipo de organização estabelecida sem a participação do governo, formada, portanto, por entidades sociais, pessoas físicas e/ou instituições privadas, que se organizam para determinadas finalidades sociais. (Vidal, *et al.*, 2004; Vidal, Costa; Costa *et. al.*, 2007).

³ [...] pode-se dizer que o "terceiro setor" é composto de organizações sem fins lucrativos, criadas e mantidas pela ênfase na participação voluntária, num âmbito não-governamental, dando continuidade às práticas tradicionais da caridade, da filantropia e do mecenato e expandindo o seu sentido para outros domínios, graças, sobretudo, à incorporação do conceito de cidadania e de suas múltiplas manifestações na sociedade civil (Fernandes, 1997, p. 27).

musicais compartilhados em um dado contexto socialmente vulnerável.

Assim, me propus a elaborar um curso/oficina criativa mais próxima à realidade dos estudantes de um contexto socioeducativo caracterizado por situação de vulnerabilidade, dificuldade de acesso, risco e/ou violência social/urbana. Nasceu, portanto, a ideia da construção da oficina de criatividade musical, mais tarde, denominada “oficina de criatividades musicais”, devido à adoção do termo no plural, incorporado a partir da compreensão de Pamela Burnard (2012) sobre a multiplicidade de experiências criativas em música e suas diferentes manifestações na sociedade.

Deste modo, a Oficina de Criatividades Musicais (OCM) surge como instrumento de verificação do desenvolvimento das criatividades musicais e suas manifestações práticas em um referido contexto de vulnerabilidade social, considerando múltiplas formas de exploração, execução e reflexão crítico-musical provenientes das relações entre pesquisador, campo e sujeitos. Ao longo de sua construção, a oficina foi desenvolvida com ênfase na promoção de uma cultura criativa de ensino e aprendizagem musical, incentivando os participantes a explorarem e desenvolverem suas vozes individuais e coletivas, buscando transcender o âmbito de abordagens mais tradicionais baseadas em performance.

Essa ênfase diz respeito à construção de uma ambiência favorável à expressão musical criativa e significativa, na qual os sujeitos participantes são incentivados a se expressarem musicalmente, independentemente de seus conhecimentos prévios ou habilidades técnicas. Também permite a compreensão, exploração e escuta de sonoridades e texturas em diferentes estéticas musicais, não estabelecendo, necessariamente, uma hierarquia na legitimação das práticas composicionais, com base em um modelo ou sistema específicos.

Ao abordar essas questões, a OCM busca promover um ambiente de aprendizado inclusivo e exploratório, encorajando os participantes a se envolverem em práticas musicais criativas desde o início, valorizando suas vozes individuais e fomentando um senso de coletividade, propriedade e autonomia, focalizando, prioritariamente, o desenvolvimento das criatividades musicais e suas manifestações, independentemente dos meios de produção disponíveis. Assim, ela também funciona como uma espécie de introdução à música e servindo como base para o ensino de quaisquer outras modalidades que venham a ser trabalhadas posteriormente.

Contrapondo o pensamento conservatorial de que os sujeitos deveriam, primeiramente, dominar determinados esquemas teóricos ligados às tradições musicais eurocêntricas para, em seguida, construir habilidades vinculadas a estéticas predominantes e repertórios canônicos e, só depois de tudo isso, iniciar as primeiras experimentações

composicionais e improvisatórias, a OCM se propõe a inverter essa lógica, com base em alguns questionamentos:

- E se estudantes de um determinado contexto socioeducativo iniciassem seus primeiros contatos com a música a partir de criações e experimentações coletivas?
- E se essas criações/experimentações não estivessem vinculadas a uma estética específica, modalidades instrumentais específicas ou repertórios específicos?
- E se a cada professor de música fosse possível construir sua própria OCM, de acordo com suas próprias vivências musicais e formativas, em contato direto com seus respectivos contextos de atuação (visto que cada realidade é única)?
- E se cada OCM fosse criada juntamente aos estudantes, de modo que nenhuma fosse igual à outra?
- Como surgiria a primeira OCM e de que maneira ela poderia auxiliar professores e estudantes de música a construírem suas próprias?
- Que tipo de pressupostos teóricos e metodológicos poderiam ser utilizados para a elaboração da OCM?

É evidente que tais questionamentos não surgiram em um exato instante de epifania, tampouco foram elencados nessa mesma ordem. Eles foram despontando ao longo de um percurso iniciado na elaboração do projeto de pesquisa aprovado para o ingresso no doutorado, no qual me foi permitido ampliar discussões e estabelecer pontes necessárias para a construção de uma questão preliminar de pesquisa: de que maneira a OCM auxilia na compreensão do desenvolvimento das criatividadees musicais e suas manifestações em um contexto de vulnerabilidade social?

Essa questão preliminar conferiu à OCM um *status* de protagonismo e autonomia, no sentido de que ela não se constitui em uma metodologia específica, mas se apresenta como uma proposta aberta e variável, mais próxima aos sujeitos e contextos envolvidos nas relações de ensino e aprendizagem musical. Nesse sentido, a construção das pontes que possibilitaram os processos de construção e desenvolvimento da oficina, aproximam territórios conhecidos do campo da educação musical, em articulações que se estabelecem com outras áreas do conhecimento científico, tomando empréstimos de noções, teorias e conceitos já consolidados em outras ciências.

Por territórios conhecidos da educação musical, destaco as ilhas da criatividade musical e da vulnerabilidade social, conjugadas nesta tese como temáticas interdependentes, considerando a proposição do fenômeno criativo como elemento indispensável para se pensar

em uma democratização da experiência musical, evidenciando, assim, o compromisso com as demandas socialmente excluídas. Por empréstimos de noções, teorias e conceitos, me remeto às relações entre as noções sociológicas de *habitus*, campo e capital, de Pierre Bourdieu e a teoria das representações sociais do psicólogo social Serge Moscovici, para trabalhar convergências entre o desenvolvimento das criatividades musicais, o *habitus* do músico e as representações sociais da música.

Dentro dessa perspectiva da construção de pontes entre territórios temáticos conhecidos no campo da educação musical, somada à admissão de empréstimos de bases epistemológicas provenientes de outras áreas do conhecimento, a questão da escolha do campo local compreendeu aspectos específicos que atuam na definição do problema de pesquisa. Essa definição considera o questionamento preliminar, mas adiciona especificidade ao *locus* investigativo e às bases epistemológicas que sustentam o corpo teórico desta tese, considerando que cada contexto socioeducativo possui suas dinâmicas, de modo que as investigações empíricas trazem, em si mesmas, características próprias de seus cenários e protagonistas.

No caso específico desta investigação, a escolha do local onde a OCM seria realizada perpassou por um percurso marcado por modificações e adiamentos decorrentes da fase mais crítica da pandemia da Covid-19. Contudo, embora a delimitação do campo empírico tenha sofrido redefinições ao longo desse processo, os critérios de seleção permaneceram os mesmos, priorizando contextos caracterizados pela situação de vulnerabilidade social de seus participantes, independentemente de suas experiências musicais prévias.

Após tentativas anteriores junto a outras instituições locais com características semelhantes, foi selecionado como campo empírico para a realização da OCM o Lar Educativo Cristão (LEC), projeto social situado na cidade de Santa Rita – PB que atende crianças e adolescentes em situação de pobreza, violência e risco social. Assim, a partir da definição do *locus* investigativo e das conjugações teóricas adotadas para fundamentar as discussões contidas neste trabalho, foi possível delimitar o seguinte problema de pesquisa: de que maneira as relações entre o *habitus* do músico e as representações sociais da música atuam nas dinâmicas criativas provenientes da OCM no LEC?

Delimitado o problema de pesquisa, o objetivo central deste trabalho busca compreender de que maneira as relações entre o *habitus* do músico e as representações sociais da música atuam nas dinâmicas criativas provenientes da OCM no LEC, considerando a situação de vulnerabilidade social de seus participantes. Para isso, as estratégias metodológicas adotadas se encontram inseridas nos parâmetros da pesquisa-ação educacional (Albino; Lima, 2009; André, 2010; Cohen; Lewin, 1949; 1947a; 1947b; 1948; Manion, 1994; Monceau, 2005;

Engel, 2000; Thiollent; Colette, 2014; Tripp, 2005), admitindo o uso da modalidade socialmente crítica, que envolve ação prática e reflexão crítica para promover mudanças e resolver problemas em um determinado contexto.

Essa delimitação metodológica atuou diretamente na organização dos objetivos específicos deste trabalho investigativo, que se propõe a:

- Identificar a influência do meu próprio *habitus* nos pressupostos metodológicos e práticas educativo-musicais desenvolvidas na OCM no LEC;
- Descrever o ciclo contínuo de planejamento, ação, observação e reflexão socialmente crítica próprios da pesquisa-ação educacional;
- Refletir sobre processos simbólicos e representacionais que emergem das relações de ensino e aprendizagem musical criativa no referido contexto;
- Analisar as relações entre o *habitus* do músico (professor-pesquisador) e as representações sociais da música nas dinâmicas criativas provenientes do referido contexto.

Dentre outras reflexões, busquei promover uma discussão a respeito das relações de ensino e aprendizagem musical, com o foco na democratização de uma experiência musical criativa, que contemple indivíduos e grupos de contextos e acessos socialmente diferenciados. Deste modo, a necessidade da imersão direta no campo local, na qualidade de professora-pesquisadora, se deu pela apropriação de uma elaboração mais próxima à realidade dos alunos, utilizando a OCM como instrumento de verificação dos processos simbólicos e representacionais que emergem das práticas criativas dos sujeitos da pesquisa.

Nesse sentido, a análise da formação do *habitus* do músico (professor-pesquisador) se constitui em um objeto de autoanálise, a partir de uma perspectiva descritiva da minha própria trajetória de vida musical, sistematizada com base em orientações epistemológicas previamente delimitadas. Trata-se, portanto, de um exercício autocrítico (e sistematizado) que pode servir para a melhoria da minha própria prática, demonstrando a relevância do autoconhecimento no aperfeiçoamento da atividade docente, ao mesmo tempo em que as contribuições do campo e dos sujeitos modificam concepções e ações educativas previamente elaboradas nesse percurso.

Nessa construção intersubjetiva, considerei também os processos simbólicos e representacionais que emergem de práticas criativas dos sujeitos participantes da pesquisa como objetos de representações sociais do campo e sujeitos. As pontes teóricas utilizadas nesse percurso contaram com contribuições provenientes do trabalho de Domingos Sobrinho (1998;

2003; 2006; 2012), que vem desenvolvendo articulações entre as ideias de Pierre Bourdieu e Serge Moscovici há mais de 30 anos de pesquisa.

A utilização das articulações propostas pelo autor para a conjugação entre as noções *habitus* e campo social de Bourdieu e as representações sociais de Moscovici foram relevantes tanto pela adequação às temáticas propostas, quanto por seu reduzido uso em pesquisas socioeducacionais, sobretudo no campo da educação musical. Embora a existência de outras pesquisas voltadas para as temáticas de criatividade musical e vulnerabilidade social, poucas se encontram alicerçadas sob as bases teóricas apresentadas, tampouco estabelecem as referidas interlocuções.

Considerando que algumas etapas concernentes a este trabalho perpassam por construções de pontes entre “ilhas” já conhecidas do campo da educação musical, o primeiro capítulo desta tese foi organizado no sentido de promover a compreensão de articulações temáticas e epistemológicas propostas para a compreensão do objeto de estudo. Essas construções se ocupam em ambientar diferentes perspectivas que alimentam discussões, reflexões e aproximações necessárias para a conjugação entre criatividade musical e vulnerabilidade social.

As aproximações entre essas temáticas incluem uma série de desdobramentos provenientes das referidas articulações, incluindo temáticas circunvizinhas que auxiliam na compreensão das relações entre o *habitus* do músico e as representações sociais da música nas dinâmicas criativas provenientes da OCM no LEC. A partir desses desdobramentos, prossigo para a construção de pontes bibliográficas e epistemológicas, no intuito de fundamentar o corpo teórico desta tese, admitindo noções e conceitos advindos de outras áreas do conhecimento científico, buscando proximidades com o campo da educação musical.

Construídas as pontes temáticas, bibliográficas e epistemológicas, prossigo para a descrição do percurso metodológico deste trabalho, com base em uma perspectiva reflexiva para coleta e análise dos materiais coletados em campo, elencando como principal instrumento de verificação, a própria OCM, descrevendo procedimentos, estratégias e recursos previstos para obtenção de dados, além da preocupação ética com a proteção do cenário da pesquisa e os sujeitos protagonistas.

Deste modo, o segundo capítulo desta tese se ocupa em descrever os procedimentos metodológicos utilizados para a obtenção de dados empíricos desta investigação qualitativa em educação musical, compreendendo a pesquisa-ação como uma abordagem reflexiva e colaborativa que envolve um ciclo contínuo de planejamento, ação, observação e reflexão socialmente crítica. Esses aspectos enfatizam a natureza iterativa do procedimento

investigativo, permitindo que novas informações sejam incorporadas ao longo do processo, promovendo estratégias adaptativas e orientadas para a melhoria contínua.

No campo educativo-musical, a adoção da pesquisa-ação tem contribuído para o experimento de novas estratégias metodológicas, promovendo conhecimento pedagógico-musical com vistas ao desenvolvimento da articulação docente, transformações socioeducativas e promoção de vivências musicais significativas para os alunos. Além de aspectos relativos à abordagem e instrumentos de coleta de dados utilizados, o segundo capítulo também inclui a descrição do processo de seleção do campo empírico, modificações sofridas ao longo do desenvolvimento de bases metodológicas, bem como questões concernentes a preocupações éticas relativas à intervenção do pesquisador no campo, proteção do cenário e de seus protagonistas.

A partir de então, abordo o processo descritivo de construção da OCM, levando em consideração a influência do *habitus* do músico nas escolhas curriculares, inclusões, exclusões e organização inicial da oficina, prosseguindo para a fase de planejamento e diagnóstico que antecede à etapa intervencionista da pesquisa-ação. Essa descrição foi concebida no sentido de analisar a influência do meu próprio *habitus* nas etapas elaborais do plano de ação da oficina, em conformidade com o conhecimento produzido no campo da educação musical e outras áreas do conhecimento científico, incluindo aspectos relacionados à realidade socioeducativa do *locus* investigativo.

Esse percurso traz como ponto de partida a descrição da minha trajetória de vida musical, justificando a importância de fornecer perspectivas pessoais que auxiliem a compreender processos mais subjetivos, como crenças, valores e limitações presentes na construção do meu próprio *habitus*, na qualidade de musicista, professora e pesquisadora de música. Tal perspectiva também considera a influência de *habitus* institucionais específicos presentes em minha formação musical e docente, que impactaram diretamente as dinâmicas vivenciadas em todas as etapas do planejamento e execução prática da OCM.

Para isso, realizei na primeira seção do capítulo uma análise introspectiva e retrospectiva, no intuito de identificar as influências provenientes de minha trajetória de vida musical, formação e experiências como professora e pesquisadora de música na concepção desta proposta de ensino musical criativo para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Considerando as influências que atuam sobre a construção do meu *habitus* e a realidade socioeducativa do referido contexto, a seção subsequente do mesmo capítulo aborda a etapa de planejamento e diagnóstico da pesquisa-ação, como fase que antecede à etapa intervencionista realizada no LEC.

Conforme mencionado anteriormente, após mudanças de *locus* investigativos advindas de adiamentos resultantes das alternâncias entre medidas mais restritivas e flexibilizações sanitárias decorrentes da pandemia da Covid-19, foi possível construir a OCM junto a crianças e adolescentes de um projeto social desenvolvido na cidade de Santa Rita, PB. Essa etapa da pesquisa correspondeu à fase intervencionista da pesquisa-ação, realizada entre os meses de abril e junho de 2022 no Lar Educativo Cristão (LEC), especificamente para uma turma de participantes com idades compreendidas entre 08 e 13 anos.

Após as etapas de planejamento e diagnóstico, a fase intervencionista da pesquisa compreendeu os processos de ação e implementação e de avaliação e reflexão, próprios do ciclo crítico-reflexivo da pesquisa ação, conforme abordado no terceiro capítulo. Trata-se, portanto, de uma seção descritiva em relação às abordagens utilizadas na oficina, incluindo procedimentos bem-sucedidos, fracassos, retomada de objetivos, dificuldades e ressignificações, situações próprias das dinâmicas criativo-musicais em sala de aula, enfatizando a situação de vulnerabilidade social do contexto.

No caso específico dessa intervenção, busquei relacionar aspectos da modalidade socialmente crítica, proveniente da pesquisa-ação política, aos objetivos da pesquisa ação educacional, abarcando ideais de equidade e justiça social que atuam na construção da identidade musical do grupo participante da oficina. O percurso admitiu variadas formas de observações e entrevistas, utilizando os grupos focais (Carey, 1994; Charlesworth; Rodwell, 1997; Crabtree; Yanoshik; Miller; O'connor, 1993; Morgan, 1993; 1997; Morgan; Krueger, 1993) como instrumentos de verificação para a compreensão dos processos simbólicos e representacionais que emergem do campo e sujeitos da pesquisa.

Para a análise das relações entre meu próprio *habitus* e as representações sociais da música provenientes do campo e sujeitos, utilizei uma perspectiva reflexiva, pautada na combinação de diferentes estratégias, no intuito de promover maior aproximação possível com o objeto de estudo, conforme abordado no quinto e último capítulo desta tese. O foco dessa discussão se concentra no desenvolvimento das criatividades musicais e suas manifestações práticas vivenciadas na OCM no LEC, relacionando conjugações entre o *habitus* do músico e as representações sociais da música presentes nas dimensões de ensino e aprendizagem musical com ênfase nos processos e práticas criativas.

As implicações dos resultados de todas as etapas desse processo se voltam para o âmbito da educação musical em contextos de vulnerabilidade social, mantendo o foco nas dimensões criativo-musicais e suas manifestações, considerando uma perspectiva globalizante e contextual de música, que atue na formação humana, pautada em ideais de justiça e equidade

social. Nesse sentido, a OCM pode ser percebida tanto como instrumento de verificação de dados coletados, em conformidade com os objetivos e bases teórico-metodológicas desta tese, como também pode servir de incentivo para que outros professores e pesquisadores construam suas próprias OCMs, de acordo com suas próprias trajetórias de vida musical, considerando variedades contextuais de suas práticas educativas.

Dentre outras contribuições, busco realizar uma reflexão a respeito do desenvolvimento de metodologias criativas em música, as quais, devido à sua replicabilidade, têm o potencial de serem aplicadas em uma variedade de contextos e realidades distintas. Nesse sentido, a expansão da OCM para diferentes ambientes socioeducativos, embasada em fundamentos teóricos diversos e adaptada para públicos heterogêneos, emerge como um campo propício para investigações mais amplas no âmbito da educação musical. Tal expansão visa enriquecer e diversificar práticas pedagógicas em música, promovendo, assim, uma multiplicidade de abordagens no ensino musical.

Além disso, este trabalho se propõe a abrir um campo de pesquisa relevante no que concerne à análise das dinâmicas interativas entre diferentes dimensões do *habitus* do músico e das representações sociais da música, especialmente em contextos socioeducativos vulneráveis. Este enfoque visa compreender como tais dimensões influenciam o desenvolvimento das criatividades musicais, buscando identificar suas manifestações em distintos cenários de ensino e aprendizagem de música. Essa abordagem reflexiva não apenas proporciona transformações individuais na prática docente, mas também contribui para a construção de uma cultura educacional mais democrática e participativa, fundamentada na valorização da diversidade e no reconhecimento de diferentes perspectivas.

PRIMEIRO CAPÍTULO

1 O TRABALHO DE CONSTRUÇÃO DE PONTES

1.1 CONSTRUINDO PONTES TEMÁTICAS

Se uma única teoria ou campo do conhecimento científico fosse suficiente para analisar fenômenos sociais complexos, como a música, por exemplo, o trabalho do pesquisador musical poderia ser simplificado. Contudo, o campo da música compreende aspectos da trajetória humana e suas relações com significados e significantes, contextos e épocas, sociedades e culturas. Essas dimensões englobam questões cognitivas, afetivas, psicossociais, antropológicas, históricas, culturais, artísticas, dentre outras, analisadas sob diferentes lentes teóricas, possibilitando cadeias de múltiplas articulações.

No caso específico da educação musical, as dimensões e funções do conhecimento pedagógico em música podem ser refletidas em diálogos que se estabelecem entre teorizações e práticas de ensino e aprendizagem, em diferentes épocas, espaços e contextos. Nesse sentido, a construção da Educação Musical como campo epistemológico parte do princípio de que a pedagogia da música se entrelaça com outras disciplinas, sobretudo as ciências humanas, embora possua determinadas peculiaridades que a caracterizam.

Assim, o cruzamento de ideias pedagógicas pautadas nas ciências humanas, orientadas pela cultura e ideais estético-musicais produzem as peculiaridades dos saberes educativo-musicais. Esses saberes vêm ganhando sistematização e notoriedade em várias partes do mundo, sobretudo a partir do século XX, na medida em que o campo da educação musical se consolida. Em cada fase desse processo ocorrem transformações resultantes de complexas redes que se misturam a novas leituras e interpretações de mundo, dos indivíduos, dos grupos sociais, das contribuições científicas, das produções culturais de diferentes povos, dentre outros aspectos que afetam a sensibilidade dos seres humanos (Fernandes, 2013; Fonterrada, 2005; 2021; Mateiro; Ilari, 2012).

A partir de então, se considerarmos as temáticas proeminentes da educação musical ocidental como ilhas, algumas pontes vêm sendo construídas no intuito de ampliar e/ou transcender abordagens mais tradicionais, focadas na apreensão e reprodução do código escrito-lido. Trata-se, portanto, de uma busca por perspectivas mais contextuais, relativas à compreensão do fenômeno musical como um todo, apontando os processos e práticas criativas como dimensões fundamentais para o desenvolvimento de novas metodologias de ensino e

aprendizagem de música, em múltiplos espaços e contextos.

As reflexões sobre o desenvolvimento de novas metodologias para o ensino e aprendizagem de música consideram uma variedade de abordagens teórico-metodológicas para a construção de uma linguagem globalizante e contextual. O objetivo é que os estudantes de música possam desenvolver capacidades de percepção, de modo a construir sentidos e significados fundamentais para a compreensão do fenômeno musical, ao mesmo tempo em que são incentivados a refletir sobre as experiências vivenciadas e a se expressar criativamente.

De acordo com Bernardes (2001), a necessidade de uma abordagem globalizante e contextual para o ensino de música diz respeito à própria complexidade da natureza do fenômeno musical, compreendendo a música como um “objeto multifacetado, inteligível em vários níveis inter-relacionados” (Bernardes, 2001, p. 60-61). Nessa perspectiva, a atuação do educador musical envolve tanto aspectos cognitivos (relativos aos códigos, contextos e suas significações) quanto processos motivacionais, afetivos e sociais, que atuam na construção da própria identidade (e identidade musical) dos indivíduos em situação de aprendizagem.

Essa ideia de uma educação musical mais abrangente, que prioriza o envolvimento direto com a música em suas diferentes modalidades e relacionadas à consciência sobre os elementos do discurso musical, encontra respaldo no pensamento de Keith Swanwick (2016; 2014; 2011; 1999; 1994; 1986; 1979), que influenciou uma série de pesquisas voltadas para uma abordagem mais cognitiva, com ênfase em processos de construção do conhecimento a partir da criação musical.

Precisamos evitar uma atitude reducionista, imaginando que construímos a experiência musical a partir de átomos rudimentares: que, por exemplo, primeiro percebemos intervalos ou tons isolados e que linhas ou texturas musicais são formadas em nossa mente apenas depois que uma análise das partes componentes tenha sido feita. O oposto certamente é verdadeiro. A descrição analítica é um modo perceptivo e conceitual diferente que pode ter algum valor, mas pode nos desviar da frase, do gesto expressivo, do jogo da estrutura musical, da coerência e da abrangência de passagens musicais (Swanwick, 2014, p. 43).

Trata-se, contudo, de um lento e gradativo processo de interação com a música, formando uma rede complexa a partir da acumulação de um conjunto de conhecimentos musicais (formalizados ou não), que não dependem, necessariamente, de um domínio teórico prévio. Esse processo abrange uma série de aspectos das experiências musicais dos indivíduos e transcende ao enfoque do material escrito (lido), repertório, notação, sistema e/ou período específicos, mas requer o desenvolvimento de metodologias e abordagens criativas e desafiadoras que promovam autonomia e iniciativa para criação e pesquisa (Borges, 2008;

2014; Borges; Fonterrada, 2007; Da Costa Nazario; Mannis, 2014; Green, 2012; Mannis, 2012; Mannis; Markeas, 2014; Tanaka-Sorrentino, 2009; 2010; 2012).

De modo geral, as metodologias ou abordagens criativas para o ensino de música podem ser compreendidas como aquelas que buscam promover uma vivência musical crítico-reflexiva, a partir de explorações e interações que favorecem novas formas de aproximação dos sujeitos com o perceber, o fazer e o criar musicalmente, considerando indivíduos e seus contextos, ampliando universos de escuta, produção e consumo musical. Elas se apresentam como propostas mais abertas, que dão abrangência à formação musical integral de sujeitos em situação de aprendizagem, estimulado de forma sistemática e reiterada as capacidades de especialização da escuta, análise e formulação/criação, características da expressão musical.

As discussões provenientes das metodologias e abordagens criativo-musicais se aprofundam para uma ideia de renovação ou reinvenção da própria metodologia de ensino de música, quer em contextos conservatoriais e acadêmicos, quer em espaços cada vez menos formalizados de ensino e aprendizagem musical. Esses ideais não consideram especificamente, ou principalmente, o benefício de certos grupos, mas informam metas e decisões que afetam a vivência e experiência musical de todos os alunos.

O reconhecimento de que a música é um fenômeno diversificado e que suas formas de organização e significado lhe conferem identidades singulares em cada contexto cultural tem nos alertado para a necessidade de rompermos com hegemonias estéticas, com perspectivas ontológicas e epistemológicas baseadas em modelos de criação e prática musical unilaterais, com histórias lineares do fenômeno musical e com padrões educacionais configurados exclusivamente a partir de modelos voltados para repertórios canônicos dominantes nas instituições de ensino. Essa tendência vem cada vez mais iluminando novos horizontes para a pesquisa, a prática e a formação em música, levando profissionais da área a romper com paradigmas tidos, durante muito tempo, como absolutos na abordagem do fenômeno musical (Queiroz, 2015, p. 198).

Nesse sentido, a educação musical estaria alinhada à “busca de uma sociedade mais humana, tecida em uma pluralidade de estratégias que permitam articular políticas de igualdade com políticas de diversidade” (Queiroz, 2015, p. 204). Considerando a música como um fenômeno humano, aspectos inerentes às estruturas e sistematizações constituídas por cada povo ou cultura expressam elementos simbólicos e relacionais da dimensão humana, em suas diferentes representações e formas de compartilhamento. Deste modo, os parâmetros estéticos que constituem os elementos das linguagens e estruturações musicais perpassam pelas trajetórias construídas por cada grupo social, povo ou cultura, em cada época e contexto.

Assim, o reconhecimento da necessidade do rompimento com determinados preconceitos, auxilia o educador musical na atenção para a riqueza de parâmetros estéticos e

culturais que configuram diferentes expressões, vinculadas a múltiplas dimensões sociais. O início desse rompimento perpassa pela problematização de modelos hegemônicos enraizados no sistema de ensino formal de música, que, muitas vezes, impede que professores e alunos atentem para a complexidade do fenômeno musical e sua vasta teia de significados que dão sentido à vida humana.

[...] É evidente que nenhuma proposta de educação musical vai contemplar todos os universos musicais existentes em uma cultura. No entanto, entender processos de transmissão de música em diferentes situações, espaços e contextos culturais permite a realização de propostas coerentes para o ensino musical. Assim, acreditamos que a partir do conhecimento de distintas perspectivas do ensino e aprendizagem da música, o educador estará mais apto para a (re) apropriação e/ou a criação de estratégias metodológicas capazes de abarcar diferentes dimensões da educação musical [...] os diferentes mundos musicais e os distintos processos de transmissão de música em cada sociedade nos fazem perceber que a educação musical está diante de uma pluralidade de contextos, que têm múltiplos universos simbólicos. Dessa maneira, somente criando estratégias plurais e entendendo a música como algo que tem valor em si mesmo, mas que também traz outros sentidos e significados, poderemos pensar num verdadeiro diálogo entre educação musical e cultura. Um diálogo que transpasse o discurso verbal e se insira no discurso musical de cada grupo e/ou contexto social. (Queiroz, 2004, p. 102-106).

De acordo com o autor, do mesmo modo como compreendemos que há diversidades em música, é preciso entender a necessidade de uma diversidade de estratégias para seu ensino, já que a multiplicidade de contextos musicais existentes exige dos professores de música uma variedade de abordagens em suas formas de escuta, ensino, aprendizagem, diálogos e fazeres musicais. Nesse sentido, é possível aprender com práticas informais que ocorrem em diferentes espaços e contextos sociais, “não no intuito de transplantá-los para as instituições formais, mas sim com o objetivo de, a partir deles, entender diferentes relações e situações de ensino e aprendizagem da música” (Queiroz, 2004, p. 102-106).

Essa ampliação traz à tona a questão da flexibilização do papel da notação musical tradicional, ampliando possibilidades para além dos cânones da tradição ocidental europeia, na medida em que se percebe o interesse dos estudantes por novas sonoridades e novos meios de produção. Trata-se de uma perspectiva que afeta diretamente processos e práticas educativas em música, bem como competências necessárias para a formação do educador musical, possibilitando ressignificações de sentidos e valores musicais para o ensino formal.

Essa perspectiva se contrapõe à visão cultural unilateral que contribui para a perpetuação de dominações que tendem a privilegiar determinados saberes e práticas sobre outras. Os professores, por sua vez, começam a repensar a necessidade de permanecer no sistema/repertório vigente e passam a promover o fomento da apreciação crítica e do

conhecimento de outras estéticas (contemporâneas, culturas populares, músicas de “outros povos”, tecnologias digitais, dentre outros), contribuindo para uma formação mais abrangente, criativa e estimulante, contemplando, inclusive, formas de aprendizagem informal.

Aquele que se restringe à leitura da partitura perde a capacidade de “ouvir” (lato sensu), e essa é a perda mais lastimável para um músico. A perda dessa função de modo pleno prejudica não apenas a capacidade improvisatória do músico, o desenvolvimento de sua criatividade, como dificulta o fazer musical em conjunto e, muitas vezes, as suas mais finas nuances estilísticas e interpretativas, quer estejam ligadas à percepção da música que produz ou que reproduz de outrem, pois, o aluno que “não se ouve” (escuta atenta) fica prejudicado na percepção e na apreciação musical como um todo (Tanaka-Sorrentino, 2012, p. 33).

Dentro desse aspecto, cresce o fomento da valorização e legitimação de “outras estéticas músicas”, admitindo não apenas sua utilização, mas toda uma reflexão metodológica quanto à abordagem de expressões de diferentes origens, épocas e culturas. De acordo com Penna (2015), embora repertórios diversos tenham sido incorporados aos currículos, muitas vezes permanecem abordados por modelos de ensinamentos cristalizados nos padrões eruditos. Nesse sentido, a música, enquanto som, praticamente desaparece, sendo vista como consequência de uma representação gráfica, quando na realidade deveria ser o contrário.

A música não é um conjunto de notas ordenadas segundo uma série de regras. Regras e combinações constituem um acidente menor no campo artístico, no qual contam a criatividade, a mudança, a forte coesão semântico-pragmática, a originalidade e ainda, a transgressão. [...] Modelo artístico significa trabalhar com a música a partir da música, construindo conhecimentos a partir de uma fazer sensível e inteligente, diferente de um fazer meramente empírico. Com as reflexões e fundamentos teóricos pertinentes e sempre com base na experiência vivenciada pelo aluno. E, especialmente, contando com um elemento que se destaca na arte, que é a já mencionada criatividade, que surge de maneiras e de modos inesperados, invalidando uma planificação exaustiva, de curto prazo (Simonovich, 2009, p.19-20).

Essa problematização sobre a supervalorização dos modelos hegemônicos da tradição ocidental europeia sobre os currículos, métodos e abordagens educativas em educação musical não pressupõe uma posição teórica de “supremacia” da cultura popular, tampouco defende a exclusão do repertório “erudito”, mas reflete sobre a criação de “condições para que todos possam ampliar o seu acesso ao saber e à arte, em suas diversas formas” (Penna, 2015, p. 46). Trata-se de uma perspectiva que não considera as experiências musicais como provenientes de um vazio, mas como significativas, na medida em que são orientadas e associadas a vivências e contextos de seus respectivos protagonistas.

[...] a concepção de música e de arte que embasa a nossa prática pedagógica torna-se suficientemente ampla para abarcar a multiplicidade, indicando o diálogo como

prática e princípio para lidar com a diversidade. O diálogo como princípio baseia-se numa concepção dinâmica de cultura, que a entende como ‘viva’, em constante processo (Penna, 2010, p. 93).

Nesse sentido, o domínio dos esquemas de expressão é necessário para a superação da passividade do receptor. Esse rompimento do divisor social entre criadores e expectadores faz com que o estudante de música tenha condições de produzir, criar, divergir e, até mesmo, criticar uma obra musical e artística. Para a autora, quando um indivíduo pode recriar sua própria música, este a possui ativamente e passa a participar de um jogo social que reserva o acesso à arte e a cultura para uma minoria da população.

A musicalização, portanto, não deve ter um padrão musical exterior e alheio, impondo-o para ser reverenciado, em contraposição à vivência do aluno. A cultura do oprimido – tantas vezes desconhecida, tida como não representativa, como totalmente determinada pela indústria cultural – é complexa e multifacetada, integrando elementos do conformismo e resistência. As diversas manifestações musicais, mesmo quando baseadas em estruturas mais simples, são sempre significativas, no contexto de vida de seus produtores (Penna, 2015, p. 45).

É neste ponto da discussão que evoco a questão dos contextos e acessos socialmente diferenciados à educação musical e artística. De acordo com Bowman (2007), o “nós”, criado pela introdução e preocupação com a equidade e justiça social para a educação musical, pode ser considerado um “nós” em crise, tendo em vista que a tradicional concepção de “música pela música” sobrepõe as preocupações estéticas e artísticas sobre todas as demais, silenciando ou ignorando vozes (músicas, práticas, manifestações, culturas) dos excluídos da educação musical.

Para o autor, o conjunto de suposições sobre a natureza e valor da música que segrega cirurgicamente a “verdadeira música” ou “verdadeira arte” das demais, encontra-se enraizado em nossa forma de pensar, falar e de fazer música, por meio de um pensamento já tão internalizado que delimita nossa concepção de música e de nós mesmos. Deste modo, a identidade do educador musical convencional, criada e sustentada por imperativos sistemas de práticas sociais institucionais, se encontra tão fortemente ligada aos mesmos modos de pensar, atuar e escolher, que sua contingência se torna praticamente imperceptível. Talvez, uma das provocações mais incisivas de Bowman (2007) para essa discussão, seja afirmar que:

A diversidade musical é uma vítima conspícua do atual estado homogêneo da educação musical, mas dificilmente é a única. Deveríamos desenvolver uma identidade profissional (incluindo o ingresso para a prática e nossas ideias de competência musical) em torno do que, provavelmente, constitui o ato profissional na educação musical - diagnóstico especializado e tratamento de problemas - e se reconhecêssemos a divergência radical de tais atos profissionais entre o fenômeno musical e as práticas educacionais diversas - a face e o caráter da educação musical

seriam muito, muito diferentes do que vemos hoje. Enquanto a face da educação musical permanecer branca, de classe média, musicalmente profissional e assim por diante, a justiça social continuará sendo uma das promessas não cumpridas da educação musical - e as disposições éticas das quais ela depende, permanecerão como preocupações periféricas, em vez de imperativos profissionais (Bowman, 2007, p. 121-122 – tradução nossa).⁴

Dentro desse aspecto, destaco ainda a questão do tratamento equitativo e justo na educação de alunos com diferentes origens e os vários aspectos ligados às práticas pedagógicas de professores de música, conforme abordado por Sands (2007). O foco da discussão da autora se encontra nos resultados do quanto os termos “justiça social” e “equidade” são aplicados como ideais que direcionam as decisões curriculares, independentemente da origem racial, étnica ou socioeconômica dos estudantes que ocupam os espaços de ensino e aprendizagem musical.

A problematização de Sands (2007) parte do seguinte questionamento: o que acontece quando se justapõe os termos “justiça social” e “equidade” com o ensino e a aprendizagem musical e sua aplicação ao conteúdo instrutivo e ao currículo na escola e nos programas de formação em música? Embora o foco curricular não contemple todas as questões sobre equidade e justiça social na formação do educador musical, essa perspectiva já fornece um espaço crítico para se refletir sobre as desigualdades que os currículos geralmente incorporam, auxiliando na compreensão dos contextos históricos, valores subjacentes e estruturas de poder que criam e sustentam tais desigualdades.

A partir de então, surge uma série de questionamentos a respeito de nossas exclusões musicais, que não deixam de ser exclusões de pessoas, já que, no intuito de reivindicar o *status* profissional como educadores de música, criamos estações fronteiriças e territórios marginalizados. Deste modo, as relações entre grupos e classes podem ser rigorosamente distintas pelo ideal do “consumo legítimo” das “obras legítimas”, a partir do ponto de vista propriamente estético sobre objetos já constituídos esteticamente, permitindo a classificação das obras musicais como “vulgares” ou “puras”, celebrando uma espécie de “hierarquia na legitimidade das práticas musicais”, conforme observado por Bozon (2000).

⁴ *Musical diversity is a conspicuous casualty of the currently homogeneous state of music education, but it is hardly the only one. Were we to develop professional identity (including entry to practice and our ideas of musical competence) around what arguably constitutes the professional act in music education—expert diagnosis and treatment of problems—and were we to acknowledge the radical divergence of such professional acts among musically and educationally diverse practices—the face and the character of music education would be very, very different from the one we see today. As long as the face of music education remains white, middle class, musically-professional, and the like, social justice will remain one of music education’s unfulfilled promises—and the ethical dispositions upon which it depends will remain peripheral concerns rather than professional imperatives.* (Bowman, 2007, p. 121-122)

Longe de ser uma atividade unificadora no que concerne todos os ambientes sociais e todas as classes, a música é o lugar por excelência da diferenciação pelo desconhecimento mútuo; o gosto e os estilos seguidamente se ignoram, se menosprezam, se julgam, se copiam (Bozon, 2000, p. 147)

Ou seja, as manifestações, associações ou produções consideradas menos legítimas no plano cultural de uma determinada sociedade, buscam sua legitimação através do contato com associações da mesma natureza, com o objetivo de obter certo reconhecimento local. As mais prestigiadas, tendem a manter seu *status* de legitimação através dos benefícios de poderes locais (ou públicos), com atividades mais raras e fortemente valorizadas, deixando claro o desejo de serem distinguidas das demais, como arte “mais valorosa”, “mais musical”, “mais artística”, “mais adequada” para a apreciação e ensino.

Desta forma é possível relacionar as competências que fabricam a formação e produção musical, a partir das estruturas de classes sociais, que correspondem aos estilos de vida de um determinado grupo ou contexto de práticas e/ou ensinamentos.

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, as aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de ‘dons’ ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em ‘distinção de qualidade’, e legitima a transmissão da herança cultural (Bourdieu, 1999, p. 58).

Ou seja, ao mesmo tempo que a hierarquia na legitimidade das práticas musicais é celebrada e sustentada pelas estruturas de classes sociais que compõem a sociedade, ela contribui para a manutenção das distinções provenientes de tais estruturas, favorecendo a perpetuação dos excluídos da educação musical. Mas, afinal, quem são os excluídos da educação musical? Essa é uma questão que merece atenção.

De acordo com o que vem sendo tecido até então, aqueles que não receberam da família ou da escola os instrumentos necessários para interpretação das obras musicais e artísticas, vivenciam experiências espontâneas e assistemáticas, cujas possibilidades dependem diretamente das condições sociais às quais se encontram inseridos. Assim, os excluídos da educação musical podem ser considerados os indivíduos que, por algum motivo, não possuem acesso à musicalização como processo educacional orientado (Penna, 2015), tendo suas experiências reduzidas ao âmbito dos estímulos externos, com pouca experimentação, apropriação e domínio, isentando-se, muitas vezes, de uma crítica à realidade musical e social

em que se vive.

Embora as experiências espontâneas possuam importante papel na construção de sentidos musicais dos sujeitos, esses processos não são equivalentes à uma experimentação orientada, relacionada e articulada aos esquemas de percepção desenvolvidos na complementaridade que se estabelece entre vivências mais informais e a riqueza de significações provenientes da música, em suas diferentes manifestações, práticas e contextos. Surge, então, outra questão: É possível que indivíduos com privilégios sociais também sejam excluídos da educação musical? Sim. Contudo, ainda que seja possível observar esse tipo de situação em grupos socialmente privilegiados, não será equivalente ao âmbito das realidades dos contextos socialmente vulneráveis, quer por parâmetros quantitativos ou qualitativos.

Por parâmetros quantitativos, destaco a proporção numérica de indivíduos em situação de exclusão social, dificuldade de acesso, risco, violência e pobreza, em relação àqueles pertencentes às classes dominantes, sobretudo em países onde essa desigualdade pode ser percebida sem o auxílio de lentes especializadas, como o Brasil. Por parâmetros qualitativos, destaco a questão da natureza e apropriação dos bens culturais e artísticos (visitas aos museus, galerias de arte, viagens, acesso a concertos, teatros, inclusão digital, dentre outras atividades e privilégios sociais conferidos às classes dominantes), conforme apontado por Bourdieu e Darbel (2003):

O código artístico, como sistema dos princípios de divisões possíveis em classes complementares do universo das representações oferecidas a determinada sociedade em determinado momento do tempo, assume o caráter de uma instituição social. Sistema historicamente construído e baseado na realidade social, este conjunto de instrumentos de percepção que constitui o modo de apropriação dos bens artísticos (e, de forma mais geral, dos bens culturais em determinada sociedade, em determinado momento do tempo), não depende das vontades, nem das consciências individuais, além de impor-se aos indivíduos singulares, quase sempre sem seu conhecimento, definindo as distinções que eles podem operar e as que lhes escapam (Bourdieu; Darbel, 2003, p. 75).

Por esse motivo, torna-se cada vez mais necessário que as reflexões sobre o ideal de democratização de uma experiência musical significativa e comprometida com a criatividade perpassem pelas demandas socialmente excluídas. Embora o reconhecimento dos esforços e avanços nesse sentido, são poucas as pesquisas que relacionam a dimensão criativa com os contextos vulneráveis.

Contudo, a conjugação entre as referidas temáticas pode ser considerada como um território fecundo, tanto em ampliações e consolidações no próprio campo da educação musical, quanto em relações que se estabelecem com outras áreas do conhecimento científico. Para isso,

é preciso compreender as relações entre os sujeitos e seus respectivos contextos; o campo social e seus diferentes tipos de capital; os sistemas de disposições duráveis e as construções simbólicas e representacionais que emergem do grupo em questão.

1.2 CONSTRUINDO PONTES BIBLIOGRÁFICAS

Pesquisas no campo da educação musical⁵ vêm abordando a temática da criatividade sob uma variedade de enfoques, contextos e tendências, ao longo das últimas décadas de produção acadêmica, tanto no cenário nacional, quanto internacional. Também tem sido crescente o número de trabalhos dedicados ao ensino de música em contextos socialmente vulneráveis, sobretudo em abordagens mais recentes. Contudo, embora as duas temáticas ocupem relevância em publicações acadêmicas na atualidade, o que se percebe é uma ausência de problematizações sistemáticas fundamentadas na articulação entre ambas.

Ocorre que no campo da música as discussões sobre criatividade vêm sendo sistematizadas como temáticas proeminentes desde o final do século XIX, enquanto reflexões provenientes da educação musical em contextos socialmente vulneráveis ganham espaço apenas nas últimas décadas de produção acadêmica. Essa lacuna temporal entre os dois territórios de pesquisa pode ser atribuída, inicialmente, ao longo período da história ocidental em que o estudo do fenômeno musical (e seus ensinamentos) privilegia o contexto das elites⁶.

Esse privilégio pode ser percebido não apenas pela perspectiva do acesso socialmente diferenciado à educação musical e artística, mas pela própria detenção e instrumentalização dos saberes musicais por parte das classes dominantes. Tais saberes passam a ser compartilhados como sistemas hegemônicos de perpetuação das estruturas de poder, atendendo, muitas vezes, a interesses de dominação política, econômica e religiosa, no decorrer de séculos de colonização epistemológica eurocentrista.

Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização

⁵ Para a construção desta revisão bibliográfica utilizei como fonte de pesquisa o Bancos de teses e dissertações digitais de Programas de Pós-Graduação em Música no Brasil; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); *Open Music Library*; Periódico da *International Society for Music Education* (ISME); Revista da ABEM, Revista Em Pauta, Revista OPUS, Revista ORFEO/UDESC, Revista PerMusi; Revista Música Hodie.

⁶ É possível identificar uma gama variada de sinônimos que nem sempre resulta em consensos, mas que confere uma variedade de pontos de vista epistemológicos. *Elites, classes dominantes, classes dirigentes* são algumas formas de denominar os grupos que ocupam elevada posição nas hierarquias sociais (Setton, 2021, p. 7).

do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia (Oliveira; Candau, 2010, p. 19).

Embora o fim do colonialismo tradicional, a subalternização de povos e culturas encontra-se engendrada nas estruturas que constituem o padrão mundial do poder capitalista, conforme apontado por Quijano (2005; 2007). O autor propõe que a colonialidade “se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder” (Quijano, 2007, p. 93) e se faz presente em imaginários e estruturas subjetivas de nosso cotidiano. No caso da perspectiva da colonialidade do saber eurocentrista, não apenas os europeus, mas aqueles que foram educados sob sua supremacia, perpetuam os modelos de dominação aos quais foram submetidos.

A colonialidade transferiu-se do âmbito do poder para o campo do saber, tornando-se mantenedora da hegemonia eurocêntrica como perspectiva superior do conhecimento, ou seja, o jogo de poder e dominação se mantém no âmbito do conhecimento. A colonialidade do saber considera as epistemologias não hegemônicas insuficientes, ingênuas, sem valores universalizáveis, resultando na falta de legitimação de conhecimentos que não estão dentro do padrão instituído (Galon, 2021, p. 43).

De acordo com Galon (2021), a colonialidade do saber pode ser observada em um ciclo geracional de transmissão entre músicos e professores de música, pautado em um modelo conservatorial eurocentrista que permeia todas as instâncias do ensino de música no Brasil. Essa realidade também pode ser observada em outros países da América Latina, que passaram por processos de colonização semelhantes ao nosso, conforme apontado por Domingues (2021, p. 51):

Por causa do processo de colonização, os países de nosso continente sofrem ainda hoje com desigualdades sociais, econômicas e culturais. No primeiro caso, é preciso dizer que as pessoas não usufruem do mesmo acesso aos mesmos aparatos sociais, do acesso às instituições aos direitos garantidos por estas. Em relação às desigualdades econômicas, chamamos a atenção para o fato de que nem todas as pessoas que vivem nos países latino-americanos possuem poder de compra para usufruir dos bens pelo fato de não terem condições de pagar por eles. No que diz respeito às desigualdades culturais, é preciso sinalizar que as músicas, por exemplo, gozam de status culturais distintos. Isto significa dizer que as músicas europeias tendem a ter uma centralidade nos processos de educação musical, enquanto os fazeres e práticas musicais, assim como os repertórios que são oriundos das culturas populares e/ou originários tendem a ser mais marginalizados, sejam eles indígenas ou afro-diaspóricos, por exemplo. (Domingues, 2021, p. 51).

Nesse sentido, a busca por um caráter mais identitário em nossos processos pedagógicos musicais pode ser considerada uma tarefa mais difícil, sobretudo pelos vestígios da colonialidade encontrados nas sociedades latino-americanas. Partindo dessa perspectiva, é possível presumir que o interesse pela manutenção da supremacia eurocêntrica no ensino de música tenha contribuído para um longo período de espera pela inclusão de novos cenários, práticas e protagonistas. Esse pode ser um dos motivos pelos quais as temáticas mais próximas aos contextos socialmente vulneráveis tenham emergido apenas nas últimas décadas de produção acadêmica em educação musical, a partir da abertura para novas possibilidades de escuta, produção e consumo, em múltiplos espaços socioeducativos.

De acordo com Del Ben (2003; 2014), tem sido crescente o número de investigações provenientes dos espaços não formais⁷ de ensino e aprendizagem musical e esse crescimento pode ser percebido em publicações nacionais e internacionais. De modo geral, tais espaços acolhem programas educativos provenientes de contextos extraescolares e são caracterizados pela flexibilização curricular e de perfil profissional, no que concerne à formação dos educadores atuantes, conforme observado por Almeida (2005).

No Brasil e na América Latina, publicações referentes às práticas educativo-musicais em contextos não formais de ensino e aprendizagem tendem a contemplar o universo das ONGs e projetos sociais, cujas atividades são direcionadas a sujeitos em situação de vulnerabilidade. Ao longo dos últimos anos, pesquisas⁸ relacionadas a esses contextos e sujeitos transitaram entre uma perspectiva otimista quanto ao reconhecimento do terceiro setor como um espaço amplo e favorável para a atuação do educador musical e outra mais crítica, em relação ao perfil profissional do educador atuante e o trabalho educativo-musical ofertado.

Considerando as contribuições desses (e de outros) trabalhos para a consolidação de temáticas relativas à educação musical em contextos socialmente vulneráveis, surgem novos aspectos a serem observados, tendo em vista que o próprio conceito de vulnerabilidade social traz em si mesmo uma perspectiva mais dinâmica, sendo compreendido neste trabalho como:

⁷ De acordo com Libâneo (2010), a educação não formal é caracterizada por atividades com certo grau de institucionalização, mas baixo grau de estruturação e sistematização. No âmbito da educação musical, são considerados espaços não formais de ensino de música, organizações com certo grau de institucionalização, tais como ONGs, projetos sociais, igrejas, associações comunitárias, cursos livres de música, dentre outros (Oliveira, 2000; 2003).

⁸ (Almeida, 2005; Amorim, 2018; Amorim; Almeida, 2021; Andrade, 2009; Arantes, 2009; De Barros; Afonso, 2021; Cançado, 2006; Eckert, 2010; Felippin, 2010; Galizia; Kruger; Korsokovas, 2009; Gohn, 1999; 2010; Hikiji, 2006; Kater, 2004; 2008; Kleber, 2006; 2011; 2014; Lühning, 2013; Maciel, 2010; Muller, 2005; Nascimento, 2009; Oba; Louro, 2010; Oliveira, 2003; Penna; Barros; Mello, 2012; Queiroz, 2004; 2005; Santos; Brasil, 2021; Souza, 2004; 2014; Utsunomiya, 2011).

[...] o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais econômicas culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores (Abramovay, 2002, p. 29).

De acordo com essa definição, qualquer grupo, quer por situação de exclusão social, cultural, dificuldade de acesso, violência/risco, isolamento, trânsito urbano/rural, imigrantes refugiados, dentre outros, que se encontre em situação de desvantagem para o desempenho e mobilidade social de seus atores, pode ser considerado um grupo socialmente vulnerável. Essa perspectiva amplia o universo de cenários e protagonistas, compreendendo não apenas o contexto das ONGs e projetos sociais provenientes do terceiro setor, mas abarcando uma série de outras demandas decorrentes das modificações pelas quais as sociedades e culturas passam ao longo dos tempos e da história, incluindo o mais recente cenário pandêmico⁹.

Deste modo, o dinamismo que o próprio conceito de vulnerabilidade social traz para a discussão sobre educação musical em contextos socialmente vulneráveis amplia a possibilidade de abordagens para além dos cenários e sujeitos predominantes nas últimas décadas de produção sobre o tema. Entretanto, é na amálgama com a dimensão criativa que centralizo o foco da discussão desta tese, partindo do pressuposto de que não há democratização de uma experiência musical significativa, sem uma vivência criativa (Penna, 2015).

Considerando a temática da criatividade musical em contexto de vulnerabilidade social como o eixo que se desdobra em uma série articulações, faz-se necessário explicitar sobre quais terrenos se fundamentam as problematizações propostas para este trabalho, delimitando, assim, perspectivas e olhares sobre o fenômeno, campo e sujeitos. Devido à lacuna temporal entre ambas as temáticas e o número incipiente de pesquisas que as relacionem em profundidade, ainda não é possível apontar caminhos e tendências na conjugação entre as “ilhas” da criatividade musical e da vulnerabilidade social. Entretanto, a partir da trajetória de construção do primeiro território, é possível estabelecer pontes que o conectem ao segundo.

Assim, tomo como ponto de partida a temática da criatividade musical no contexto da educação musical ocidental no final do século XIX, período em que ocorre maior abertura para expressões criativas e discussões sobre a participação de crianças nesse processo. A discussão sobre esses temas ganha força no cenário entreguerras, a partir de movimentos internacionais de renovação escolar, sobretudo entre as décadas de 1920 e 1940. Nesse recorte,

⁹ A realidade da educação musical nesse cenário é apresentada em artigos recentes que abordam a temática do ensino remoto emergencial em decorrência das medidas sanitárias de isolamento e distanciamento social para controle da proliferação da Covid-19 (Beineke, 2021; Cantão, 2020; Barros, 2021; Domingues, 2020).

faz-se necessário destacar o pioneirismo da abordagem da estadunidense Satis Coleman (1939; 1933; 1932; 1931; 1922), sobretudo no que concerne à abertura para a participação de crianças em atividades criativas, envolvendo construção de instrumentos e associando sua proposta pedagógica à valorização e estímulo à criatividade.

A educadora iniciou seus primeiros experimentos para crianças ainda na década de 1910, adentrando no quadro docente da Lincoln School em 1919 e escrevendo sua primeira obra *Creative Music for Children* no ano de 1922. De acordo com Moreira (2021; 2019), o trabalho de Coleman exerceu forte influência no cenário entreguerras, sendo divulgado em diversos países e apresentado de maneira positiva, pois, ainda que não fosse seguido de forma direta ou integral, era considerado uma proposta inspiradora. Dentre outras questões inovadoras, a educadora compreendia a improvisação como um hábito a ser fomentado desde a infância, negando a ideia da exclusividade da prática improvisativa a indivíduos “naturalmente inclinados” à mesma.

Coleman advoga pelo lugar das práticas de improvisação e composição desde o início da aprendizagem musical das crianças. Ela argumenta que a abertura para a criação não deveria estar subordinada ao conhecimento de harmonia ou outros saberes complexos, nem deveria ser exclusividade de crianças que demonstram aptidão ou inclinação, pois, para Coleman (1922), a competência de criar pode ser desenvolvida e já se mostra no fazer musical desde os primeiros anos. O que, segundo ela, era visto por muitas pessoas como “dom especial” (Coleman, 1922, p.176) era, na verdade, resultado de hábitos incentivados desde cedo (Moreira, 2021, p. 90).

De acordo com Moreira (2019; 2021), a atribuição de pioneirismo à Coleman quanto às suas ideias inovadoras para a educação musical (e criatividade) abre espaço para o reconhecimento da contribuição de outros educadores e educadoras não pertencentes ao quadro predominantemente masculino e europeu. Este pode representar um pequeno passo na inclusão de proposições pedagógicas provenientes de outros contextos/atores, no intuito de revisar a própria construção da trajetória da educação musical, tanto no cenário internacional quanto em publicações nacionais.

E por falar em protagonismo masculino, os conhecidos teóricos dos métodos ativos¹⁰ em educação musical adquirem *status* em publicações nacionais, que confere aos seus respectivos expoentes posição de destaque, inclusive, em temáticas proeminentes das

¹⁰ Por método ativo entende-se uma educação musical pautada na experiência de vida, na vivência prática, que aproxima a música e o educando, diferenciando-se, assim, da prática tradicional do ensino de música, em que o contato do aluno com a música se dá por meio da teoria e da técnica, com ênfase na compreensão racional de conceitos, apartada da vivência musical (Mantovani, 2009, p. 39).

abordagens criativas. De acordo com Fonterrada (2005), os métodos ativos surgiram como “[...] resposta a uma série de desafios provocados pelas grandes mudanças ocorridas na sociedade ocidental na virada do séc. XIX para o XX” (Fonterrada, 2005, p. 107). Caracterizam-se, portanto, como propostas mais descritivas, pautadas na vivência, experiência e fazeres musicais, utilizando métodos e atividades práticas, e/ou princípios filosóficos mais gerais, enfatizando o ensino pelo diálogo, de modo participativo (Penna, 2011).

Sobre aqueles que despontaram no início do século XX, destacaram-se no Brasil as propostas de Émile-Jaques Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff e Shinichi Suzuki. Sustentados por suas concepções originais, esses referenciais serviram de base para o desenvolvimento de novas propostas de ensino e aprendizagem musicais, incluindo sua aplicação aos processos e práticas criativas em música. Algumas dessas propostas são consideradas mais “abertas” e outras, mais “fechadas”, sobretudo no que concerne às atividades de criação e improvisação individuais e coletivas (Mateiro; Ilari, 2011; Penna, 2011; Mantovani, 2009, Fonterrada, 2005).

Quanto aos protagonistas da chamada “segunda geração”, estes se tornam conhecidos na segunda metade do século XX e se diferenciam dos anteriores “pela utilização de material musical alinhado às mudanças ocorridas na música de vanguarda, em contraposição à música tradicional e folclórica, enfatizada pelos primeiros” (Mantovani, 2009, p. 39). As propostas destes pedagogos musicais trazem forte ênfase nos processos de criação, composição e escuta ativa, sendo os mesmos representados por George Self, John Paynter, Murray Schafer e Boris Porena, cujos princípios e metodologias são caracterizados, sobretudo, pela sensibilização da escuta e o desenvolvimento da curiosidade sonora dos sujeitos em situação de aprendizagem musical.

Os Educadores musicais desse período alinham-se às propostas da música nova e buscam incorporar à prática da educação musical nas escolas os mesmos procedimentos dos compositores de vanguarda, privilegiando a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características, e evitando a reprodução vocal e instrumental do que dominam a “música do passado” (Fonterrada, 2005, p. 165).

A influência das ideias desses compositores e educadores pode ser observada em vertentes posteriores, sobretudo quando há necessidade de contraposição a propostas menos abertas à improvisação e experimentação musical. Nesse contexto, destaco a relevância das contribuições da educadora musical argentina Violeta Hemsy Gainza que, atentando para os processos neoliberais que influenciaram a educação musical nas décadas de 1980 e 1990, propôs caminhos alternativos aos métodos homogeneizadores de ensino e aprendizagem de

música, abrindo caminho para as chamadas “pedagogias musicais abertas¹¹” no contexto da América Latina.

A obra de Gainza (1983; 1988; 2002; 2004a; 2004b; 2010; 2011; 2013; 2015) adquire lugar de destaque nesta revisão bibliográfica por, pelo menos, três aspectos principais. O primeiro deles diz respeito à influência dos ideais estético-musicais e pedagógicos do educador canadense Murray Schafer na construção das propostas da educadora, estabelecendo uma espécie de ponte entre os métodos ativos da segunda geração e o pensamento precursor para o surgimento das pedagogias musicais abertas.

Sob forte influência “shaferiana”, o movimento iniciado por Violeta Gainza culminou para a criação do Fórum Latino-Americano de Educação Musical (FLADEM), na companhia da costa-riquenha Carmen Méndez, da colombiana Gloria Valencia e da chilena Margarita Fernández, todas educadoras musicais, estando presente no início da criação desse fórum, também, a brasileira Marisa Fonterrada (Brito, 2012; Domingues, 2021; Fladen, 2016; Gainza, 2015; Mendés, 2015). Esse protagonismo feminino vem a ser o segundo aspecto relevante a ser destacado nesta revisão bibliográfica, tendo em vista a proeminência masculina observada nos métodos ativos da primeira e segunda geração, por exemplo.

Além de ser possível afirmar que o FLADEM se constitui em uma organização originalmente feminina, a questão contextual também se destaca em relação às propostas de educadores e educadoras oriundos(as) de países com realidades distantes às nossas, devido a características específicas que aproximam os países latino-americanos. Este vem a ser o terceiro aspecto a ser considerado dentre as contribuições de Gainza para as discussões propostas neste trabalho. Conforme abordado no início deste capítulo, assim como o Brasil, outros países da América Latina sofreram e sofrem com a forte presença do processo colonizador e hoje se encontram na periferia do sistema capitalista.

[...] falar sobre criação musical em experiências de educação musical no contexto latino-americano significa levar em conta as questões da colonialidade e seus desdobramentos; as desigualdades sociais, econômicas e culturais; e, por fim, a forte marca interseccional que aparece nos processos criativos desenvolvidos nas experiências com o ensino-aprendizagem de música (Domingues, 2021, p. 51).

¹¹ [...] o conceito das pedagogias abertas teria surgido como uma resposta à situação da educação musical latino-americana no final do século XX que, em plena era do neoliberalismo, rendera-se ao fascínio pelas modas e modelos educativos que vinham se multiplicando desde a década de 1980. As relações entre reflexão e prática nos territórios da educação, principalmente na área das artes, teriam se enfraquecido à medida em que se fortaleceram o enfoque condutivista e a pesquisa educativa, que passou a ser considerada como mola mestra da eficiência. (Barros, 2017, p. 33).

Nesse contexto de uma perspectiva mais aberta e mais latinoamericana é possível aproximar ainda mais as pedagogias criativas em educação musical aos contextos socialmente vulneráveis no Brasil. Essa aproximação ocorre, sobretudo, pela semelhança de determinados aspectos das estruturas sociais e questões educacionais próprias de países que lidam com os desdobramentos da colonialidade. Em outras palavras, é como se nossos vizinhos pudessem dialogar conosco de forma mais análoga, tanto no sentido contextual, quanto na busca por uma valorização identitária.

A abertura pedagógica é uma das bases da educação musical latinoamericana proposta pelo FLADEM. Abertura significa não se vincular a modelos, sem ignorá-los, no entanto. Implica, ainda, em ampliar nossa visão, discernindo entre o que é aceitável e o que é preciso descartar. Abertura é eliminar preconceitos, arrogâncias e dogmatismos, aceitando outros modos de organização do ensino. Mas [...] a real abertura é mental, é a aceitação, a compreensão e o aproveitamento da diversidade estética, filosófica, pedagógica, ideológica e musical. É também a predisposição para agregar, para experimentar novas propostas e manter-se atento ao que emerge. O contrário da abertura é o fechamento, a limitação, a estagnação. Concluindo, a abertura pedagógica é uma posição humanista no campo da educação [...] O modelo artístico aberto conta com objetivos, mas que podem ter diferentes dimensões, respeitando os resultados para os distintos indivíduos. Por ser aberto, propõe uma leitura permanente das necessidades e um diagnóstico atento da emergência de aspectos musicais, relacionais e de aprendizagem, visando a promover a melhor relação possível entre as pessoas e a música. Nesse sentido, não existem ações calculadamente predeterminadas, mas estas se constroem em conjunto ou na interação entre os aspectos. Trata-se de reconhecer os elementos que emergem de modo a possibilitar novas ações e atitudes frente ao fenômeno musical. Nunca se fecha e caminha segundo as épocas e lugares. Está, por definição, em permanente construção, aprofundamento e exploração (Simonovich, 2009, p. 19-20)

Mantendo esse olhar para a realidade brasileira, as contribuições de Hans-Joachim Koellreutter tornam-se, também, oportunas para a construção das pontes temáticas aqui propostas. Embora seu trabalho não esteja relacionado às pedagogias musicais abertas latinoamericanas evidenciadas no FLADEM, é possível estabelecer aproximações contextuais e propositivas. De acordo com Brito (2011; 2015), a proposta desse compositor, educador e ensaísta alemão, naturalizado brasileiro, evidencia não apenas a formação especializada de músicos, mas a formação integral de seres humanos, priorizando a relevância e o sentido da música na vida humana em cada sociedade, considerando suas características e necessidades.

Em suas reflexões sobre a educação musical no chamado “Terceiro Mundo”, América Latina e Brasil, Koellreutter (1990) observa que os nossos programas de ensino reproduzem parâmetros dos países economicamente influentes da Europa Ocidental e/ou Estados Unidos, desconsiderando a própria realidade local. Contudo, flutuações resultantes dos conflitos de condições sociais e culturais colocam em questão certos valores tradicionais, em detrimento de outros. Isso significa, por exemplo, que determinadas obras musicais, ou o

próprio conceito de criação musical como um todo, podem ter um tipo de representação para um europeu carregado de uma tradição musical de mais de dois milênios, mas em um novo contexto, embora permanecessem reconhecidas, não necessitassem de valorização semelhante.

Valor não é qualidade absoluta. Valor é a qualidade relativa de um objeto a ser valorizado, que exprime uma relação, e, precisamente, uma relação dinâmica, entre este e o homem, conseqüentemente entre este e a sociedade. Características de altura, duração, timbre, intensidade e outras, não são necessariamente objetivas em uma obra de arte. Não se deve esquecer, que, em verdade, não há objetividade. Que objetividade é sempre um mínimo de subjetividade. Porque o homem não pode desempenhar o papel de um observador objetivo, mas, ao contrário, está a cada momento sendo compreendido no mundo observado, influenciando as propriedades do objeto observado. Valor é sempre valor para uma determinada pessoa ou para um determinado grupo de pessoas. Portanto, valor relativo [...] A compreensão de uma obra de arte, portanto, pode se dar de diferentes maneiras. Ouvintes com bagagem sociocultural diferente colocam-se de forma diversa frente a uma obra de arte, vivenciam está de formas diferentes e a valorizam de formas diferentes (Koellreuter, 1990, p. 126-127).

Nessa perspectiva, a abordagem de Koellreuter (1990; 1998) observa prioritariamente o universo cultural do estudante (conhecimentos prévios, necessidades, interesses), de modo que o processo educativo-musical se torne significativo, propondo, inclusive, a superação do currículo fechado, dando lugar a uma averiguação criteriosa sobre o que, de fato, seria importante para o aluno/grupo/contexto de ensino.

Sua proposta almejava um ensino da música em que o diálogo e o debate entre os alunos, o respeito ao próximo, o aprender a escutar, assim como a submissão de interesses próprios aos do grupo consistissem em aspectos trabalhados durante as aulas. Além disso, visava uma superação da dicotomia professor/aluno, como também de posturas individualistas no meio artístico. Instaurar uma noção de coletividade e interação nos espaços pedagógicos foi um de seus ideais. Deste modo, Koellreuter pensou a educação musical enquanto espaço cujos planos de comunicação agregassem também a convivência, as trocas, o diálogo, ao invés de restringir-se aos conhecimentos musicais (Zanetta; Brito, 2014, p. 4).

Esse ideal de formação integral do ser humano e não apenas de um músico especializado, pressupõe a construção de um ambiente favorável à exploração, experimentação, reflexão, criação, questionamentos, crítica musical, dentre outros, onde o professor de música passa a promover situações que estimulem o exercício da comunicação, bem como o debate sobre aspectos relacionados à música e à própria vida dos sujeitos em situação de aprendizagem. Assim, o educador considerava as atividades de criação, improvisação e composição como fundamentais para a formação musical e humanas dos educandos.

A educação musical como meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo; de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, como, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe, ou seja, a subordinação dos interesses pessoais aos do grupo, as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo e da inibição causados por preconceitos, o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão (Koellreutter, 1998, p. 43).

Assim, considero que as ideias de Koellreutter, juntamente com as contribuições teóricas do movimento latino-americano das pedagogias musicais abertas contribuem diretamente para a construção de pontes temáticas entre criatividade musical e vulnerabilidade social, sob a luz de um ideal de formação musical integral e humanizadora, que contemple indivíduos de contextos e acessos socialmente diferenciados. Essa perspectiva integral e humanizadora é abordada por Kater (1993; 1996; 1997; 1998; 2004; 2018), como um projeto educativo humano, no qual o indivíduo passa a ter a oportunidade de representar sua própria história de vida e de vida musical, identificando-se como sujeito criativo em todas as etapas formativas.

De acordo com Kater (2004), a educação musical tem como uma de suas finalidades, favorecer modalidades de compreensão dos sujeitos sobre música e sobre o mundo, a partir de processos de conhecimento e autoconhecimento que propiciam uma visão mais ampla e criativa da realidade musical e contextual que os circundam. Dentre outras reflexões sobre o tema, o autor ressalta que a educação musical em contextos socialmente vulneráveis requer um combinado de metodologias diferentes, que contemplem objetivos musicais e sociais, com vistas ao desenvolvimento humano dos cidadãos por meio da música.

No caso da educação musical temos tanto a tarefa de desenvolvimento da musicalidade e da formação musical quanto o aprimoramento humano dos cidadãos pela música. Por outro lado, ao destinar-se a indivíduos em situação de risco pessoal e social, localizados na periferia dos benefícios oferecidos pela sociedade – e em níveis acentuados de distanciamento senão exclusão – a educação musical representa uma alternativa prazerosa e especialmente eficaz de desenvolvimento individual e de socialização. Assim, compartilhar as informações que possuímos como classe social e também socializar os conhecimentos que produzimos como indivíduos dessa mesma sociedade fornece sentido e consistência à sua integração, bem como expansão de perspectivas e qualidade de participação (Kater, 2004, p. 46).

Contudo, para que o educador musical seja capaz de promover uma experiência musical humanizadora, que contemple sujeitos de diferentes experiências musicais, contextuais, histórias de vida e concepções de mundo, faz-se necessário o desenvolvimento da

percepção da realidade que o cerca. Essa percepção favorece a compreensão de estruturas simbólicas que se expressam através de saberes, valores e representações que configuram as relações de ensino e aprendizagem musical.

É nesse contexto que a linha emergente da aprendizagem criativa corrobora no sentido de refletir sobre o papel do professor no desenvolvimento da criatividade de indivíduos em situação de aprendizagem. Essa abordagem trouxe como referencial comum pesquisas desenvolvidas por Anna Craft (2010) e Pamela Burnard (2000; 2012; 2013; 2015; 2018), enfatizando as dinâmicas de um ensino que considera a multiplicidade de concepções e características de práticas criativas observadas a partir do contexto no qual são desenvolvidas.

A abordagem da aprendizagem criativa envolve, sobretudo, experimentação, criação, ideias inventivas que surgem em sala de aula, abarcando campos específicos do conhecimento, trazendo para o foco da questão as perspectivas do aluno. De acordo com Craft (2010), a necessidade de uma vivência criativa para a aprendizagem ganha evidência na medida em que a criatividade passa a ser cada vez mais considerada como disposição fundamental para a vida e cuja prática promove o fomento das capacidades investigativas e segurança para a construção do conhecimento.

É importante perceber como a criatividade é relevante para todos os aspectos da aprendizagem [...]. É relevante na matemática, assim como na arte, é relevante no faz de conta e na resolução de uma disputa no playground, ou na produção de ideias na área de design e tecnologia. É tão relevante nas texturas de tinta na pintura, na produção de massa e areia, quanto é no trabalho que temos que realizar para entender o último jogo de computador. É relevante para a vida [...] (Craft, 2010, p. 124).

No caso do conhecimento musical, as contribuições de Burnard (2000; 2012; 2013; 2015) seguem no encorajamento às reflexões dos estudantes de música a respeito das suas próprias experiências musicais, de modo a compreenderem de que maneira estão compondo, expressando seus pontos de vista sobre suas práticas, valorizando suas formas de pensar e fazer música. Dessa linha surgem trabalhos como os de Viviane Beineke (2009; 2011; 2014; 2015; 2017) que refletem sobre o papel do professor na construção das relações em sala de aula e nas dinâmicas do ensino/aprendizagem criativa.

Compor, apresentar e criticar música em sala de aula: cada um desses momentos contribui para que as dimensões da aprendizagem criativa se articulem, num processo que se transforma e atualiza num movimento cíclico em espiral, isto é, na repetição de um ciclo que se renova, se transforma e se atualiza no seu processo (Beineke, 2015, p. 55).

Dentre outras contribuições, a autora sugere que “as ideias de música são

transformadas e atualizadas em comunidades de prática musical quando são negociados intersubjetivamente os sentidos atribuídos à produção da turma, incluindo a professora” (Beineke, 2009, p. 243). Nesse sentido, as relações entre o papel do educador musical em sala de aula e as atribuições de sentidos e significados musicais construídos pelos alunos constituem uma relação dinâmica, considerando, ainda, o contexto em que as práticas educativo-musicais são realizadas.

Esse último aspecto das contribuições de Beineke (2009; 2011; 2014; 2015; 2017) foi utilizado nesta pesquisa como ponto de partida para que a construção da OCM fosse desenvolvida junto aos participantes da oficina, no intuito de dar ênfase aos processos de negociação intersubjetivos que ocorrem em propostas metodológicas de ensino e aprendizagem criativas. No caso específico dessa pesquisa, esses processos de negociação também se ocupam em promover protagonismo e autonomia de sujeitos em situação de vulnerabilidade social, sobretudo no sentido de dar voz a grupos marginalizados através de vivências e experiências criativas construídas e desenvolvidas ao longo do curso.

Conforme defendido por Burnard (2012), faz-se necessário promover uma visão ampla e inclusiva das criatividades musicais, destacando que essa capacidade é inerente a todos e pode ser cultivada e celebrada de diversas maneiras, indo além da composição tradicional de música para construções coletivas com significados para a vida cotidiana. Nesse sentido, as criatividades musicais não são apenas habilidades a serem aprendidas ou desenvolvidas, mas também meios pelos quais os sujeitos podem se expressar, criticar e se conectar com os outros.

Deste modo, as pontes entre criatividade musical e vulnerabilidade social surgem como uma construção ampla e diversificada. As criatividades musicais, como manifestações artísticas e humanas, podem representar formas de expressão e resistência para indivíduos ou comunidades em situação de vulnerabilidade. Através da música, pessoas em condições de desvantagem social encontram formas de dar voz às suas experiências, emoções e realidades, utilizando a arte como meio de transformação, resolução de problemas e superação das dificuldades enfrentadas.

Além disso, as criatividades musicais, em suas múltiplas dimensões e funcionalidades, podem atuar como um instrumento de empoderamento e inclusão social, oferecendo oportunidades para que jovens em situação de risco ou em contextos desfavoráveis desenvolvam habilidades artísticas, aumentem a autoestima e fortaleçam laços comunitários. Projetos musicais e iniciativas culturais e educacionais podem ser catalisadores para promover a resiliência e capacidade de enfrentamento, auxiliando no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais fundamentais para enfrentar os desafios da vida cotidiana.

Assim, a interligação entre a criatividade musical e a vulnerabilidade social é marcada por um diálogo complexo e significativo, onde o desenvolvimento das criatividades musicais pode atuar como ferramenta para as transformações pessoais e coletivas, promovendo resiliência, inclusão e conscientização sobre questões sociais urgentes. Nesse sentido, a valorização e apoio a iniciativas artísticas ao desenvolvimento de metodologias criativas para o ensino de música em contextos socialmente vulneráveis podem contribuir para o fomento da equidade e justiça social, a partir de um ideal de democratização da música como fenômeno social e humano.

Todos esses fatores indicam que a educação musical também pode ser utilizada como um veículo para sensibilizar e conscientizar a sociedade sobre questões relacionadas à vulnerabilidade social, abordando temas como pobreza, exclusão, preconceito e desigualdade, estimulando reflexões e debates importantes sobre a realidade de grupos marginalizados ou com poucos privilégios sociais. Do ponto de vista teórico, estudos que aproximam o campo educativo musical com outras áreas do conhecimento científico, como a sociologia e psicologia social por exemplo, têm investigado impactos da criatividade e da música na vida das pessoas em condições socialmente vulneráveis, explorando como a expressão artística influencia a saúde mental, identidade cultural e construção de redes de apoio em comunidades ignoradas pelas classes dominantes e governos.

1.3 CONSTRUINDO PONTES EPISTEMOLÓGICAS

Semelhantemente ao trabalho de construção de pontes bibliográficas, as articulações teóricas contidas neste subtópico atuam no sentido de alicerçar as bases epistemológicas que permeiam o objeto de estudo desta tese. Conforme já explicitado, esta pesquisa objetiva a compreensão do desenvolvimento das criatividades musicais e suas manifestações práticas no LEC, considerando a oficina de criatividades musicais (OCM) tanto como instrumento de verificação de dados, quanto proposta de incentivo ao desenvolvimento de outras OCMs.

Embora não exista um consenso sobre a definição de criatividade musical, ideias de autores que corroboram para a construção do campo teórico relativo ao fenômeno criativo podem ser introduzidas a partir do pensamento de Lubart (2007), que define a criatividade como habilidade de produzir algo novo, original, adaptado ao contexto no qual se encontra inserido. De acordo com essa perspectiva, um dos critérios para a apreciação criativa diz respeito à satisfação das perspectivas dos sujeitos, na medida em que uma determinada produção só pode

ser considerada criativa com base na comparação realizada com outro produto da mesma natureza. É nessa comparação que se confere o caráter de novidade por parte dos sujeitos envolvidos, quer individualmente, quer como grupo.

Esse processo também considera outros atributos necessários para a apreciação criativa, tais como a qualidade técnica, relevância para as necessidades do ambiente (sociedade, contexto) e resolução de problemas, conforme também abordado por Elliott (1995) e Elliott e Silverman (2015). Tais autores sugerem que indivíduos criativos necessitam de um determinado conhecimento prático-específico, a fim de se utilizarem desses saberes na construção de um produto original. No âmbito musical, essa perspectiva considera como atividades criativas, as ações de arranjo, improvisação, condução e execução de peças musicais. Ao contrário de outras concepções mais voltadas para o produto, esse pensamento evidencia a necessidade de se considerar o desenvolvimento cognitivo dos processos criativos, como um caminho para a promoção do pensamento musical reflexivo.

Em outra perspectiva, Barrett (2000; 2015) afirma ser possível o estudo da criatividade a partir de uma única característica ou concepção sistêmica, de onde se desdobra uma série de particularidades, cujas variantes dependem de aspectos culturais (relativos ao grupo social em questão) e históricos (tempo, período), além de motivações intrínsecas e extrínsecas. No âmbito educativo-musical, a autora enfatiza o papel do professor no desenvolvimento da atividade criativa de seus alunos, levando em conta uma série de elementos para a ambiência de sua prática, tais como: equilíbrio das estratégias (atividades) motivadoras, (seja essa motivação de origem interna ou externa); estímulo à autonomia e ao pensamento divergente (fluência, flexibilidade, originalidade, indagações e questionamentos); incentivo à perseverança e à disponibilidade de correr riscos.

Mas é na obra de Burnard (2012) que o conceito de ‘criatividade musical’ sofre uma ampliação significativa, a partir de uma perspectiva crítica e analítica dos estereótipos românticos do criador como uma espécie de gênio individual e da força hegemônica exercida pelos discursos dominantes da tradição ocidental europeia e da música popular. A obra fornece uma investigação empírica sobre as principais ideias sobre criatividades de múltiplas categorias musicais, desmistificando a criatividade musical de ser vista como algo que uma pessoa possui ou não, para algo que as pessoas fazem juntas.

Trata-se de uma contribuição que serve de base para avanços tanto na compreensão teórica, quanto na pesquisa empírica sobre o tema, uma vez que a autora parte da investigação de práticas criativas de músicos, professores e estudantes de música de variados cenários da produção musical, trazendo a ideia de múltiplas formas de autoria e modalidades de mediação.

Contudo, antes de adentrar mais profundamente na questão da formação do conceito de “criatividades musicais” (no plural), julgo necessário construir pontes epistemológicas, considerando a produção de conhecimento no campo da música e em outras áreas das ciências humanas.

Na medida em que as pontes entre criatividade musical e vulnerabilidade social seguem em processo de solidificação, surge a necessidade de ambientar a conjugação entre outras ilhas, considerando a construção do arquipélago temático que compõe o corpo teórico deste estudo. De acordo com o que foi abordado na seção anterior, a posição de países colonizados que vivem na periferia do sistema capitalista (como o Brasil e outros países da América Latina) em relação aos seus respectivos colonizadores, pode ser refletida em um conjunto de hierarquias que valorizam e desvalorizam práticas e experiências, conferindo a algumas *status* de legitimação e segregando outras à margem da sociedade. Esse aspecto pode ser percebido em uma série de disputas de poder, onde os papéis dos atores sociais se inserem em sistemas de dissimulação da identidade social e coletiva.

[...] uma espécie de encruzilhada existencial entre indivíduo e sociedade em que ambos vão se constituindo mutuamente. Nesse processo, o indivíduo articula o conjunto de referenciais que orientam sua forma de agir e de mediar seu relacionamento com os outros, com o mundo e consigo mesmo. A pessoa realiza esse processo por meio de sua própria experiência de vida e das representações da experiência coletiva de sua comunidade e sociedade apreendidas na sua interação com outros. A identidade coletiva pode ser entendida como um conjunto de referenciais que regem os inter-relacionamentos dos integrantes de uma sociedade ou como o complexo de referenciais que diferenciam o grupo e seus componentes dos “outros”, grupos e seus membros, que compõem o restante da sociedade (Nascimento, 2003, p. 31).

No âmbito da música, é possível observar que nas disputas entre os campos musicais, os atores sociais representam papéis e posições distintas. Essa percepção ultrapassa as fronteiras composicionais e de repertório, mas compreende a prática musical como prática social e cultural, considerando estilos de vida, profissões, condições socioculturais e econômicas, formas de ensino, grupos de classes, faixa etária, organizações institucionais, meios de produção e mobilização, dentre outros. Nessas disputas de poder também se observa o próprio manejo dos objetos musicais, bem como os significados e valores que lhes são atribuídos ao longo da trajetória de vida musical de sujeitos e grupos.

No caso do professor de música, se considerado seu papel mediador no desenvolvimento musical de seus alunos, este traz para suas aulas elementos da sua própria formação como músico e professor de música. Trata-se de um processo natural e que transcende a base curricular de sua educação institucional, mas que também considera experiências

culturais, familiares, sociais e da própria prática docente. Este educador musical, que já foi (ou ainda é) um estudante de música, passou por processos de significações e ressignificações de suas ideias, práticas e valores musicais, independentemente do grau de institucionalização de seu percurso educativo.

Isso significa que a identidade de um educador musical não é constituída apenas das informações recebidas de seus respectivos agentes formadores, mas que cada sujeito carrega em si mesmo um conjunto de significações e valores prévios que, juntamente com as ressignificações advindas dos percursos formativos e das experiências adquiridas em suas próprias práticas de ensino, atuam na formação do seu *habitus*¹².

De acordo com Burnard (2012), a formação do *habitus* do músico perpassa pelos processos de familiarização, somado à especialização e cultivo, considerando aspectos ligados à lógica do campo¹³ social (e a própria história do campo, valores e discursos), o capital¹⁴ (social, cultural, criativo), a consciência e o domínio (técnica), grupos de convivência (institucionais e de classes), dentre outras conjunturas que atuam na constituição de sua identidade como músico (e professor de música). Ele é tanto um reflexo do seu passado musical como de suas práticas presentes, influenciado por normas e expectativas sociais da comunidade musical, bem como por estruturas sociais mais amplas nas quais o indivíduo de encontra inserido.

Em outras palavras, o *habitus* do músico pode ser compreendido como produto de experiências musicais da primeira infância (adquiridas ainda no seio familiar), juntamente com a escolaridade (desenvolvida ao longo da trajetória de vida musical), envolvendo uma gama de possibilidades do campo social e fornecendo uma disposição geral, de onde se exteriorizam narrativas e práticas. Por escolaridade, considera-se conhecimentos formais, não formais e

¹² *Habitus* é uma noção filosófica antiga, originária no pensamento de Aristóteles e na Escolástica medieval, que foi recuperada e trabalhada depois dos anos 60 por Pierre Bourdieu para forjar uma teoria disposicional da ação capaz de reintroduzir na antropologia estruturalista a capacidade inventiva de agentes, sem com isso retroceder ao intelectualismo simbólico passando pela teoria da ação racional. A noção tem um papel central no esforço levado a cabo durante uma vida inteira por Bourdieu [...] para construir uma “economia das práticas generalizadas” capaz de substituir a economia, historicando e, por aí, pluralizando as categorias que esta última toma como invariantes (tais como interesse, capital, mercado e racionalidade) e especificando quer as condições sociais da emergência dos atores econômicos e sistemas de troca, quer o modo concreto como estes se encontram, se propulsionam ou se contrariam uns aos outros (Catani; Nogueira; Hey; Medeiros, 2017, p. 213).

¹³ Bourdieu definiu seu conceito de campo, combinando propriedades pertencentes a universos teóricos diferentes, em particular, os de Durkheim e Weber [...] Um campo é um “sistema” ou um “espaço” estruturado de posições ocupadas pelos diferentes agentes do campo. As práticas e estratégias dos agentes do campo só s/e tornam compreensíveis se forem relacionadas às suas posições no campo (Catani; Nogueira; Hey; Medeiros, 7, p. 64-65).

¹⁴ Conceito tomado de empréstimo à economia, o “capital” é radicalmente repensado por Bourdieu, desde o início dos anos 1960, na perspectiva de uma “economia geral das práticas” [...] Os diferentes tipos de capital – definidos deste modo – podem ser acumulados, convertidos uns nos outros, transmitidos de geração em geração, mas de maneiras muito variáveis e sempre dependente dos contextos sociais que condicionam seu “valor” social (Catani; Nogueira; Hey; Medeiros, 2017, p. 101;103).

informais, obtidos a partir de determinados privilégios sociais, acessos e escolhas familiares de instituições de ensino, gerando *habitus* institucionais particulares.

O *habitus* do músico, em termos do que alguns sociólogos descrevem como a 'especialização' ou 'cultivo' da consciência e o domínio reconhecido de uma técnica, é sustentado pelos valores e discursos do campo social geral, bem como pela lógica e história específicas do campo musical. Assim, a lógica específica do campo da música, com sua hierarquia bem documentada e as oposições entre as joias do campo, pode ser entendida em termos do uso que Bourdieu faz do termo “capital” e do valor simbólico associado, com e refletido pelo valor intrínseco de obras de arte, e a capacidade daqueles indivíduos considerados como tendo alcançado 'distinção' no campo para reconhecer e apreciar as especificidades culturais de um domínio. (Burnard, 2012, p. 219 – tradução nossa)¹⁵

A ideia de Burnard (2012) sobre a formação do *habitus* do músico se fundamenta em argumentações desenvolvidas no trabalho do sociólogo francês Pierre Bourdieu. O termo *habitus* foi traduzido para o latim por Tomás de Aquino no século XIII e utilizado, ainda que de modo parcimonioso, por sociólogos clássicos, como Max Weber, Marcel Mauss e Émile Durkheim, ganhando ressignificação e expansão na sociologia contemporânea através da abordagem bourdieusiana.

Dentre outros aspectos relevantes para essa discussão, a abordagem de Bourdieu (1977; 1983; 2001; 2007; 2008) defende que sujeitos pertencentes a locais sociais diferentes são socializados de formas diferentes. É essa socialização que, desde a primeira infância até a idade adulta, vai proporcionando a sensação do que é natural ou confortável (*habitus*), moldando as formas e somas de recursos (capital) herdados pelos indivíduos, baseando-se em uma série de arranjos institucionais (campos) do mundo social.

De acordo com o próprio Bourdieu, a noção de *habitus* se propõe a atender a necessidade empírica de compreender as relações de afinidade entre indivíduos sujeitos a condições semelhantes de existência e a sociedade, ou seja, o comportamento dos agentes sociais e as estruturas e condicionamentos específicos de existência, identificando mediações que orientam funções e ações do cotidiano.

Trata-se, portanto, de um conjunto de esquemas individuais, constituídos socialmente através de disposições duráveis, estruturadas (no campo social) e estruturantes (no

¹⁵ *The musician's habitus, in terms of what some sociologists describe as the 'specialization' or 'cultivation' of consciousness and the recognized mastery of a technique, is supported by the values and discourses of the general social field, and the specific logic and history of the musical field. So the specific logic of the field of music, with its well documented hierarchy and oppositions between games of the field, can be understood in terms of Bourdieu's use of the term 'capital' and the symbolic value associated, with and reflected by the intrinsic value of art works, and the capacity of those individuals regarded as having attained 'distinction' in the field to recognize and appreciate the cultural specifics of a domain* (Burnard, 2012, p. 219).

campo perceptivo mental), adquiridas em experiências postas em prática, que, por sua vez, são submetidas às conjunturas e estímulos de um determinado campo.

[...] o *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em conjunto unívoco de escolhas, de bens, de práticas [...] O *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas – o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes ao do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes. Eles estabelecem a diferença entre o que é o bom ou é mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar, etc., mas elas não são as mesmas. Assim, por exemplo, o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode parecer distinto para um, pretensioso ou ostentatório para outro e vulgar para um terceiro (Bourdieu, 2008, p. 21, 22).

Deste modo, é possível afirmar que o *habitus* e o capital fornecem o caminho para a compreensão das posições sociais em música (oportunidades, acessos, conhecimentos, experiências), sob a lógica do campo social. Nessa perspectiva, Burnard (2012) argumenta que os músicos definem seu próprio *status* de acordo com as diferentes formas de capital, associadas aos diferentes graus de recompensa (financeira, popularidade, status acadêmico, prestígio social, etc.) resultantes de diferentes eventos de performance.

Essa análise da produção musical como prática social e cultural compreende, portanto, constituições sociais e culturais presentes em hierarquias e processos identitários que diferenciam práticas musicais em diferentes contextos. Como a música faz parte do campo do poder, aquilo que a autora chama de 'culturalmente arbitrário' garante que os produtos valorizados por pessoas, instituições e eventos dominantes sejam valorizados (pelo menos em princípio) por todos, quer gostem, usem ou não.

Ao contrário da teoria da ação racional que mostra os contextos culturais, o conceito de *habitus* enfatiza a influência duradoura de uma variedade de contextos, familiares, grupos de convivência, institucionais e culturais de classe, e sua influência sutil, muitas vezes indireta, mas ainda dominante nas escolhas. Ele apresenta o poder de expectativas implícitas e tácitas, respostas afetivas, além de aspectos do capital cultural, como a confiança e o direito (Burnard, 2012, p. 267).¹⁶

Isso significa que, independentemente dos níveis de especialização e cultivos

¹⁶ *Unlike rational action theory which underplays cultural contexts, the concept of habitus emphasizes the enduring influence of a range of contexts, familial, peer group, institutional and class cultural, and their subtle, often indirect, but still pervasive influence on choices. It foregrounds the power of implicit and tacit expectations, affective responses, along with aspects of cultural capital, such as confidence and entitlement* (Burnard, 2012, p. 267).

musicais, sejam estes mais, ou menos, institucionalizados, os músicos ocupam diferentes posições no campo, sob a influência do *habitus* e do capital. Assim, todas as performances¹⁷ musicais trabalham com mediações sociais entre produtores e consumidores, ouvintes e fontes sonoras, músicos e instrumentos, artistas e públicos, regentes e orquestras, compositores e editores, instituições sociais e culturais, ações e locais, quer por meios tradicionais ou tecnológicos.

Traduzindo o pensamento de Burnard (2012) para o âmbito da performance da educação musical, os professores de música chegam aos contextos de ensino carregados de suas próprias ideias musicais (*habitus* do músico). Os sujeitos em situação de aprendizagem, por sua vez, trazem vivências e experiências prévias provenientes de seus respectivos contextos e acessos (*habitus* do grupo). Tanto estes quanto aqueles se encontram inseridos em perspectivas institucionais, que envolvem atuação de gestores, coordenadores, grades curriculares, financiamentos, dentre outros (*habitus* institucional).

Há, ainda, expectativas socioculturais, envolvidas em uma série de representações que giram em sistemas dinâmicos de disposições duráveis que se engendram simultaneamente, de modo que os atores sociais de um determinado tempo e contexto são desprovidos do controle sobre seus próprios pensamentos, gostos e práticas.

Observa-se, aqui, a correspondência entre os espaços das posições sociais resultantes do *habitus* que engendra práticas “sempre encerradas nos limites inerentes às condições objetivas das quais elas são o produto e às quais elas estão objetivamente adaptadas” (Bourdieu, 1983, p. 83). Ao reconhecer a complexidade das relações entre os músicos, os grupos sociais aos quais estão inseridos e as instituições locais de ensino musical, é possível articular o significado de uma influência institucional, além do impacto direto dos antecedentes familiares (desde as experiências musicais da primeira infância até as escolhas familiares de instituições de ensino que assegurem o acesso a *habitus* institucionais particulares) [...] O *habitus*, “sistemas de disposições duráveis e transponíveis que exprime, sob a forma de preferências sistemáticas, as necessidades objetivas das quais ele é o produto” (Bourdieu, 1983, p. 82), gera o capital criativo que, ao lado do capital social e capital cultural, constituem as vantagens e desvantagens que compõem a dinâmica da sociedade (Amorim, 2018, p. 39).

Assim, a concepção de *habitus* do músico traz uma perspectiva ainda mais ampla que a ideia de “*habitus* conservatorial” (Pereira, 2012; 2013; 2014; 2015), por exemplo, que focaliza determinados aspectos da formação institucional do professor de música e suas influências sobre currículos, práticas e ensinos. Embora o último termo tenha se popularizado

¹⁷ É importante ressaltar que o termo “performance”, neste caso específico, não se resume apenas ao desempenho artístico/estético do intérprete, como comumente o termo se emprega na literatura musical, mas se refere ao sentido mais genérico de produção, incluindo atividades desenvolvidas por compositores, educadores musicais, regentes, produtores fonográficos, dentre outros.

e contribuído para observarmos a perpetuação do modelo conservatorial na formação do músico e do educador musical, representa apenas um pequeno território dentro da dimensão sociológica de *habitus* do músico trazida por Burnard (2012).

Esse aspecto, em particular, me chamou a atenção, sobretudo, quando me deparei com estudantes de música se utilizando do termo “*habitus*” para qualquer tipo de prática conservatorial ou hegemônica institucional ou, ainda, se referindo ao *habitus* conservatorial como todo o tipo de *habitus* musical existente. Por esse motivo, é imprescindível esclarecer que o termo “*habitus* do músico” utilizado nesta tese não tem a mesma conotação do termo “*habitus* conservatorial”, utilizado em outros trabalhos, ainda que, em alguns casos, o *habitus* conservatorial possa fazer parte da formação *habitus* do músico.

A explicação se torna necessária no sentido de absolver o “*habitus* do músico” de uma interpretação reduzida ou estereotipada, que não traduz a abrangência do conceito. Além disso, traz à tona a importância em se compreender as relações entre o *habitus*, o campo social e o capital, presentes na obra de Pierre Bourdieu. Essas noções auxiliam na compreensão de estruturas que engendram o conjunto de posições ocupadas por músicos, professores e alunos de música, contemplando, dentre outros aspectos, o porquê da valorização de determinadas práticas sobre outras.

A partir do reconhecimento da complexidade das relações entre músicos, grupos sociais e instituições locais, é possível perceber que as ações e práticas criativas em música não são expressões discretas de um desejo individual, mas se manifestam como resultados de práticas sociais e temporais. De acordo com Burnard (2012), tais relações determinam as múltiplas formas de desenvolvimento das criatividade, no contexto das práticas musicais, argumentando que o *habitus* do músico, o *habitus* do grupo e o *habitus* institucional constituem os centros disposicionais das criatividade musicais. E é nesse ponto da exposição que as pontes temáticas propostas para este subtópico começam a ser construídas.

Ao longo de mais de 20 anos de pesquisa, Pamela Burnard (2012) investigou práticas criativas de músicos, estudantes e professores de música, refletindo sobre complexidades existentes nas relações entre sujeitos, grupos, contextos, instituições locais, etc. Dentre outras contribuições para o campo da música, a autora trabalha na ampliação do conceito de criatividade musical, a partir de uma perspectiva mais plural, abrangente e contextual. Essa ampliação considera as múltiplas manifestações das criatividade em diversidades de práticas e contextos, reconhecendo variadas formas de autoria e modalidades de mediação, que se constituem em construções de produção e consumo musical.

Assim, o termo “criatividades musicais” (no plural) diz respeito à multiplicidade de

experiências criativas em música e suas diferentes manifestações na sociedade. Contudo, também revela a natureza dinâmica dos processos e práticas criativo-musicais, ora atuando nos próprios esquemas de percepção do fenômeno musical, ora como forma de expressão propalada, resolução de problemas ou ainda como agente de constituição da identidade social de um determinado grupo ou contexto.

Por esse motivo, a admissão do termo “criatividades musicais” fornece uma perspectiva mais abrangente dos processos e práticas criativas, na medida em que traz novas categorias de análise para a compreensão de estruturas que engendram determinadas posições sociais em música.

Criatividades musicais (i) compreendem tanto as estruturas relacionais de conceitos, com métodos para relacioná-los com o mundo empírico, quanto atores posicionados em contextos sociais e históricos específicos; (ii) elas manifestam múltiplas formas de autoria e modalidades de mediação; e (iii) são construções sociais de produção e consumo musical na medida em que operam entre e através dos gêneros. Esse modelo tripartido ajuda a distanciar o "o quê" e o "como" da criatividade musical das ideologias dominantes e da crença mítica do culto ao gênio. A partir daqui, podemos entender que as ações e seus efeitos não são expressões discretas da vontade individual, mas os resultados de práticas sociais e temporais mediadas. Seja como produtor criativo ou consumidor criativo de música, seja por meios tradicionais ou tecnológicos, estamos trabalhando com mediações sociais entre artistas e audiências, ouvintes e aparelhagens, músicos e instrumentos, compositores e partituras, maestros e orquestras, ações e locais, instituições sociais e culturais (Burnard, 2012, p. 15-16 – tradução nossa).¹⁸

Trata-se, portanto, de uma abordagem mais sociológica das dimensões criativo-musicais, uma vez que essas criatividades tanto podem ser vistas como práticas, quanto as práticas e contextos podem ser observados como o próprio *locus* das criatividades musicais. Essa perspectiva avança para a identificação de características distintivas das criatividades musicais, além da compreensão de concepções que fundamentam interpretações e performances, sob a influência de mediações sociais e temporais.

É por esse motivo que Burnard (2012) aponta o *habitus* do músico, o *habitus* do grupo e o *habitus* institucional como centros disposicionais das criatividades musicais, por

¹⁸ *Musical creativities (i) comprise both the relational structures of concepts, with methods for relating these to the empirical world, and actors positioned within specific social and historical contexts; (ii) manifest multiple forms of authorship and mediating modalities; and (iii) are social constructions of musical production and consumption as they operate across and between genres. This tripartite model helps to distance the 'what' and 'how' of musical creativity from dominant ideologies and the mythical belief of the cult of the genius. From here we may come to understand that actions and their effects are similarly not discrete expressions of individual will, but rather the outcomes of mediated social and temporal practices. Whether as creative producers or creative consumers of music, whether by traditional or technological means, we are working with social mediations between artists and audiences, listeners and sound systems, musicians and instruments, composers and scores, conductors and orchestras, actions and venues, and social and cultural institutions (Burnard, 2012, p. 15-16).*

envolver as relações entre indivíduos, instituições e grupos no contexto da prática social. Contudo, como cada grupo social se encontra submetido à lógica do campo, foi preciso adaptar as contribuições da autora para a realidade contextual desta tese, sobretudo no que concerne ao *habitus* do grupo.

Considerando a amplitude da dimensão sociológica do *habitus* e as ferramentas de coleta e análises de dados utilizadas neste trabalho, fez-se necessário reavaliar a questão do *habitus* do grupo, em virtude das características do contexto investigativo em questão. Ocorre que indivíduos desprovidos de determinados privilégios sociais não receberam da família, escola ou sociedade instrumentos necessários para o desenvolvimento de certas apropriações e domínios, permanecendo excluídos do acesso a interpretações críticas das realidades sociais e musicais às quais se encontram submetidos. As vivências e experiências destes sujeitos tendem a ser mais espontâneas e assistemáticas e, muitas vezes, reduzidas aos estímulos externos, com poucas experimentações significativamente organizadas.

Embora a construção de significados e valores dos indivíduos e grupos socialmente excluídos esteja submetida à influência que a estrutura de classes sociais exerce sobre a produção de saberes e fazeres musicais, estes não estão isentos, necessariamente, de uma experiência musical criativa. O que ocorre nesses casos é apenas a necessidade de modificação dos instrumentos de verificação, no intuito de compreender de que maneira as criatividades musicais se formam em contextos e espaços caracterizados pela dificuldade de acesso e como elas se manifestam de forma prática.

Por este motivo, mantive do pensamento de Burnard (2012) a ideia de que o desenvolvimento das criatividades musicais emerge das relações entre *habitus* distintos, sustentados por diferentes tipos de capitais e submetidos à lógica do campo. Entretanto, foi preciso substituir especificamente o termo “*habitus* do grupo” por um conceito advindo de outra abordagem teórica. O motivo dessa substituição se deu pela impossibilidade de verificar com profundidade a formação do *habitus* do grupo em questão, sobretudo, pelo fato de que indivíduos socialmente vulneráveis sofrem uma série de negligências (familiares, escolares, sociais, políticas públicas, etc.) quanto ao fornecimento de instrumentos de apreciação, verificação e experimentações orientadas.

No caso dos contextos socialmente vulneráveis, as ideias de música adquirem uma identidade muito mais representativa do que sistematizada, onde os sujeitos tendem a perceber os objetos musicais como objetos de representações sociais.¹⁹ Isso ocorre devido à necessidade

¹⁹ A origem do termo data do início da década de 1960, quando o romeno de origem judaica Serge Moscovici publicou uma obra intitulada: A Psicanálise, sua imagem e seu público (*La psychanalyse, son image et son public*),

de se tomar empréstimo das experiências cotidianas para a construção de sentidos e significados musicais, através de significações primárias mediadas por processos simbólicos e representacionais.

O fenômeno das representações sociais, conforme proposto por Serge Moscovici, se encontra vinculado aos processos sociais e suas inferências com as diferenças na sociedade, no intuito de tornar o “não familiar” em “familiar”, constituindo estilos de vida e formas de comunicação entre seres humanos. Elas podem ser compreendidas como uma espécie de “criação coletiva, em condições de modernidade, uma formulação implicando que, sob outras condições de vida social, a forma de criação coletiva pode também ser diferente” (Moscovici, 2005, p.16).

Em outras palavras, as representações sociais correspondem aos significados (construções mentais) que os indivíduos utilizam para compreender o mundo, elaborados por meio de atividades simbólicas que surgem nos processos de comunicação social, servindo como base de orientação para comportamentos e ações (Jodelet, 1990; 1993; 2001; Machado, 2013; Moscovici, 1978; 1988; 1995; 2015; Rêses Silva; 2003; Spink, 1993).

[...] existe uma necessidade contínua de reconstituir o “senso comum” ou a forma de compreensão que cria o substrato das imagens e sentidos, sem a qual nenhuma coletividade pode operar. Do mesmo modo, nossas coletividades hoje não poderiam funcionar se não se criasse em representações sociais baseadas no tronco das teorias e ideologias que elas transformam em realidades compartilhadas, relacionadas com as interações entre pessoas que, então, passam a constituir uma categoria de fenômenos à parte. E a característica específica dessas representações é precisamente a de que elas “corporificam ideias” em experiências coletivas e interações em comportamento, que podem, com mais vantagem, ser comparadas a obras de arte do que a reações mecânicas (Moscovici, 2015, p. 48).

Como teoria, as representações sociais ganham sistematização, sobretudo, a partir das contribuições de Jodelet (1990; 1993; 2001), que assume o trabalho de aprofundamento epistemológico, buscando elucidar o conceito e os processos formadores das representações sociais. Dada à sua expansão e amplitude, a obra de Moscovici se constitui em um importante marco, ao ponto de ressignificar a própria história da psicologia social contemporânea, estabelecendo, ainda, uma série de articulações com objetos de estudo pertencentes a outros campos do conhecimento científico.

No campo da educação, a abordagem das representações sociais já pode ser

sendo o referido autor, o primeiro a introduzir o conceito de representações sociais na psicologia social contemporânea. A obra em questão ultrapassou fronteiras continentais, consolidando a teoria das representações sociais tanto na psicologia social, quanto nas relações com outros campos do conhecimento, incluindo a educação e a educação musical.

considerada um território consolidado, por apresentar um caminho promissor em investigações de processos e práticas educativas, atuando nos sistemas de referências utilizados em classificações de pessoas e grupos, assim como nas interpretações de acontecimentos próximos a realidades cotidianas (Alves-Mazzotti, 2008; Crusoé, 2004; Gilly, 2021).

A intenção propalada de propiciar mudanças através da educação exige que se compreendam os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa, e esta não ocorre num vazio social. [...] O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (Alves-Mazzotti, 2008, p. 20-21).

Em relação à educação musical, a abordagem vem ganhando expansão de território sob a ótica das representações sociais da música (Arroyo, 1999; 2000; 2002; Barker, 2005; Bennett, 2001; Bryson, 1996; Duarte, 2002; Duarte; Mazzotti, 2006; Figueiredo, 2008; Gaines, 2016; Hallam; Creech; Mcqueen, 2011; Jovchelovitch; Guareschi, 2004; Juslin; Västfjäll, 2008; Martinelli, 2014), reforçando a ideia de que as negociações de significados dos fenômenos musicais são mediadas por processos simbólicos e representacionais presentes em sistematizações dos fenômenos perceptivos.

Nesse sentido, as representações sociais da música podem ser compreendidas como formas de saberes musicais conceituais e práticos, formulados com base nas condições de vida social, construídos e compartilhados coletivamente a partir das interações em (e entre) grupos sociais, atuando tanto na criação da realidade quanto nas representações de senso comum.

A música é um meio importante para a construção e negociação de identidades sociais e culturais. As representações sociais da música são influenciadas por fatores como a história pessoal, a cultura, a classe social e a etnia, e podem ser entendidas como um reflexo das relações sociais e do poder na sociedade (Bennett, 2001, p. 3).

A música é uma forma de expressão cultural que desempenha um papel importante na vida social e na construção de identidades individuais e coletivas. As representações sociais da música são moldadas por uma série de fatores, como a história pessoal, a cultura, a sociedade e a tecnologia (Hallam; Creech; Mcqueen, 2011, p. 85).

As representações sociais da música são construídas através de processos complexos que envolvem a interação entre os indivíduos, os grupos e as instituições sociais. Essas representações são influenciadas por uma série de fatores, como a idade, o gênero, a etnia, a cultura e o ambiente social (Juslin; Västfjäll, 2008, p. 151).

Outro aspecto contribuinte da abordagem é que as representações sociais da música podem ser observadas em diferentes cenários, refletindo, também, a necessidade de se repensar

“concepções e práticas, ainda fortemente eurocêntricas, que vêm norteando o campo da Educação Musical” (Arroyo, 1999, p. 352). Assim, as contribuições da teoria das representações sociais para o campo da educação musical podem ser justificadas com base no reconhecimento da atribuição simbólica de sentidos, significados e valores que os indivíduos e grupos conferem à música, além da influência que esses processos exercem sobre o fazer musical produzido e compartilhado nas relações de ensino e aprendizagem musical.

A abordagem das representações sociais investiga e apreende os processos e produtos do senso comum, ou seja, dos sentidos comuns aos sujeitos pertencentes a um determinado grupo. Logo, pode ser de grande utilidade na determinação das "concepções prévias" apresentadas pelos alunos e professores na constituição de suas teorias. Passamos, a partir dessa abordagem, a entender a educação musical como um "campo de provas" das representações que os professores e alunos têm da música, as quais são, para eles, verdadeiras teorias musicais. Esse sistema de significações orienta o trabalho de tornar-se ou tornar alguém musical, de apresentar as qualidades mais ou menos "musicais" de determinados atos ou eventos. A sistematização de um saber é uma tarefa do professor em negociação direta ou indireta com os alunos e outros professores (Duarte; Mazzotti, 2006, p. 1.290).

Embora haja um consenso sociológico de que a noção de campo social na obra de Bourdieu seja muito mais ampla que a ideia de grupo social proposta por Moscovici, a abordagem das representações sociais da música me pareceu mais próxima da realidade dos participantes desta pesquisa do que a noção de *habitus* do grupo, por exemplo. Contudo, enquanto percorria o percurso de aprofundamento teórico entre abordagens bourdieianas e moscovicianas, estas me pareciam cada vez mais próximas e complementares, não obstante ao fato de serem distintas.

Essas correspondências entre noções e conceitos desenvolvidos por Bourdieu e Moscovici podem ser, inicialmente, atribuídas a determinadas ancestralidades durkheimianas. Não obstante às contribuições de outros ícones da sociologia clássica, Émile Durkheim adquire *status* de referencial teórico comum, tanto em relação a noções e conceitos posteriormente desenvolvidos por Bourdieu quanto por Moscovici.

De fato, a ancestralidade em Durkheim (1970; 1999; 2001; 2009) pode ser reconhecida em aproximações e distanciamentos que se estabelecem na construção de abordagens bourdieianas e moscovicianas presentes nas conjugações teóricas aqui propostas. Contudo, do mesmo modo que o trabalho de Bourdieu ressignifica a noção de *habitus* utilizada de forma modesta pela sociologia clássica, a obra de Moscovici traz ampliação à ideia de representações coletivas contidas no pensamento de Durkheim.

A teoria das representações sociais, por exemplo, parte do conceito de “representações coletivas” de Durkheim. Contudo, a concepção durkheimiana se mostra mais

estática, ocupando-se mais com o caráter coletivo do que com o conteúdo das representações ou seus processos dinâmicos. Isso ocorre dada a distinção entre representação “individual” e “coletiva”, uma vez que a teoria das representações coletivas considera uma classe geral de ideias e crenças, como se as produções sociais não dependessem dos sujeitos individuais nas relações de produção e reprodução.

Nesse sentido, as representações sociais adquirem um sentido mais amplo, diferenciando-se das representações coletivas de Durkheim, sobretudo, por enfatizar a indissociabilidade entre o sujeito e o objeto.

O conceito de representações coletivas compõe o quadro teórico analisado por Durkheim na relação indivíduo–sociedade. Ele foi o verdadeiro criador do conceito, na medida em que fixa os contornos e lhe reconhece o direito de explicar os fenômenos mais variados. Em suas conclusões, as representações coletivas são produções sociais, que, além de se distinguirem de qualquer sensação ou consciência particular e não dependerem dos sujeitos individuais para se produzirem e reproduzirem, ainda se impõem aos sujeitos de maneira coercitiva e genérica, como formas sociais de expressão, reconhecimento e explicação do mundo. As representações coletivas afiguram-se, portanto, como fatos sociais, não sendo falsas ou verdadeiras, corretas ou incorretas. Elas são a forma como a coletividade humana, em cada tempo e em cada lugar, entende o mundo em que vive e expressa esse entendimento (Rêses Silva, 2003, p. 191).

Em outras palavras, a abordagem de Moscovici se difere do pensamento de Durkheim, uma vez que as representações coletivas são concebidas como “formas estáveis de compreensão coletiva com o poder de obrigar que pode servir para integrar a sociedade como um todo” (Moscovici, 2015, p. 15), enquanto as representações sociais compreendem “fenômenos complexos, incitando um jogo de numerosas dimensões que devem ser integradas em uma mesma apreensão e sobre as quais é necessário intervir conjuntamente” (Jodelet, 2009, p. 695).

De modo geral, as representações sociais exploram a diversidade de processos heterogêneos que atuam na criação da realidade e do senso comum. Por esse motivo, o próprio Moscovici faz questão de substituir o termo “coletivas” por “sociais”, visto que na ótica moscoviciano os sujeitos são apresentados como pensadores ativos, capazes de criar e comunicar representações específicas para situações e problemas cotidianos e não como meros processadores de informações, crenças e ideologias coletivas.

Se, para Durkheim, a relação entre representações individuais e coletivas tomou a forma de uma oposição radical, para Moscovici, o fato de tratar a representação social como uma “elaboração psicológica e social” e de abordar sua formação a partir da triangulação “sujeito-outro-objeto” 2 (19703, 1984, 2000), conduziu ao questionamento sobre o lugar reservado ao sujeito. Este é tratado mais ou menos

explicitamente, nas diferentes abordagens, seja como resposta elementar dos agregados que definem uma estrutura de representação, seja como lugar de expressão de uma posição social, seja como portador de significados circulantes no espaço social ou construídos na interação (Jodelet, 2009, p. 680).

Isso significa que, não obstante ao fato de compartilharem certa ancestralidade, tanto a noção de *habitus* quanto o conceito de representações sociais adquirem características distintas em relação às suas origens teóricas. Entretanto, é justamente em distanciamentos e aproximações presentes em relações pré-existentes, que a construção de pontes teóricas entre Bourdieu e Moscovici se transformam em um modelo teórico, mais tarde, desenvolvido na obra de Domingos Sobrinho (1998; 2003; 2006; 2012).

Dentre outras contribuições, o trabalho de Domingos Sobrinho (1998; 2003; 2006; 2012) encontra fundamento para a construção de um modelo teórico a partir da aproximação das bases epistemológicas provenientes dos trabalhos de Bourdieu e Moscovici, no intuito de evidenciar o dinamismo simbólico e representacional através do qual os sujeitos se relacionam com o mundo e o reproduzem à sua imagem (e semelhança). Esse modelo teórico argumenta que o *habitus* (e suas articulações com o campo social e o capital) atua na construção das representações sociais de um determinado grupo, contribuindo para a formação de sua identidade coletiva, conforme também apontado por Jodelet e Doise (1995):

O *habitus* e as representações sociais são dois conceitos fundamentais para entendermos como os indivíduos se relacionam com o mundo social e como esse mundo se reproduz ao longo do tempo. Ambos são produtos da história e das relações sociais e influenciam a forma como as pessoas percebem, interpretam e agem em relação aos objetos, situações e pessoas que as rodeiam" (Jodelet; Doise, 1995, p. 19).

Com base em tais pressupostos, é possível analisar a forma como o *habitus* se encontra presente nos processos de formação das representações sociais, considerando os aspectos de dinamicidade e permanência dessa amálgama na construção das identidades coletivas de um determinado grupo, em um dado tempo e contexto.

[...] as condições sociais de existência são assim interiorizadas sob a forma de princípios inconscientes de ação e reflexão, esquemas de percepção e de entendimento, portanto, sob a forma de estruturas da subjetividade. Uma vez estruturado, o *habitus* não cessa de produzir percepções, representações, opiniões, desejos, crenças, gestos e toda uma gama inesgotável de produções simbólicas (Domingos Sobrinho, 2003, p. 512).

Assim, as representações sociais não nascem de ideias vagas, mas são provenientes de um *habitus*. Ou seja, indivíduos pertencentes a diferentes espaços sociais constroem e

compartilham significados e valores a partir de leituras distintas dos fenômenos que os cercam e, essas representações, constituem os processos de construção das identidades coletivas, em um determinado tempo e contexto.

[...] A construção das representações não se dá, por conseguinte num vazio social. Elas são construídas por sujeitos que ocupam uma determinada posição no espaço social sendo, por conseguinte, portadores de ‘sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes’, como destaca Bourdieu. O *habitus* é, portanto, ao nosso ver, uma dimensão fundamental a ser apreendida no processo de construção das representações sociais, sobretudo, quando se trata de compreender as particularidades que envolvem as diferentes ‘leituras’ de objetos socialmente compartilhados (Domingos Sobrinho, 1998, p. 119-120).

Deste modo, as articulações entre ideias de Bourdieu e Moscovici podem ser oportunas na “tentativa de instigar novas fronteiras para o conhecimento, levando-nos a uma compreensão mais rica e abrangente para se repensar o social e os fenômenos que o rodeiam, principalmente aqueles que se referem à Educação” (Abdalla; Domingos Sobrinho; Campos, 2018, p. 12-13).

Contudo, boa parte das pesquisas com temáticas educativas e educativo-musicais que se utilizam da noção de *habitus* de Bourdieu ou da teoria das representações sociais de Moscovici, o fazem separadamente, havendo um número incipiente de produções que trabalhem na articulação teórica entre as respectivas abordagens.

Assim, a apropriação de concepção de Domingos Sobrinho pode contribuir para a ampliação de novas fronteiras do conhecimento no campo da educação musical, na medida em que promove a sistematização das relações entre o *habitus* (no caso, o *habitus* do músico/professor pesquisador) e as representações sociais (de música). Essas relações podem ser consideradas favoráveis para a análise de fenômenos socioeducacionais complexos provenientes das relações de ensino e aprendizagem musical, como o desenvolvimento das criatividades musicais e suas manifestações práticas em um contexto de vulnerabilidade social.

SEGUNDO CAPÍTULO

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Conforme abordado até então, a construção dos pressupostos teóricos da oficina de criatividades musicais (OCM) considera a influência do meu próprio *habitus* (na qualidade de musicista, professora e pesquisadora de música) nas escolhas curriculares, inclusões, exclusões e na forma como o curso foi inicialmente pensado e organizado. Somada à influência do *habitus* do músico (Burnard, 2012), a ação do *habitus* institucional pode ser relacionada aos currículos que fizeram parte da minha formação em música, *habitus* institucionais particulares de cada universidade frequentada, formas de ensino e pesquisa aprendidas, o pensamento do próprio programa de Pós-Graduação ao qual estou inserida, orientações acadêmicas, dentre outros.

Nesse sentido, a influência do *habitus* do músico e do *habitus* institucional na construção da OCM pode ser percebida desde as etapas de planejamento da oficina, passando pelo seu desenvolvimento e culminando para sua aplicação prática. As transformações que a proposta sofreria em campo foram previstas a partir da hipótese de que os sujeitos participantes da pesquisa trariam contribuições e representações próprias de seus contextos e vivências, enriquecendo o percurso de produção e análise.

Também foi considerada a hipótese de que as representações sociais da música provenientes do grupo e sujeitos tivessem certas influências de *habitus* institucionais locais, neste caso específico, relativos aos objetivos e funcionamento do Lar Educativo Cristão (LEC), outros agentes (gestores, funcionários, estagiários etc.) e suas participações (diretas ou indiretas) no percurso da fase intervencionista da pesquisa. Assim, o *habitus* institucional estaria tão próximo à formação do *habitus* do músico quanto das representações sociais da música, embora atuando em campos sociais distintos, já que, de acordo com a abordagem de Domingos Sobrinho, as representações sociais não nascem de um vazio social, mas surgem como provenientes de um *habitus*.

Dentre as contribuições da abordagem de Domingos Sobrinho (1998; 2003; 2006; 2012) para este percurso investigativo, destaco cinco aspectos principais para a compreensão do *habitus* e das representações sociais como concepções interdependentes:

1. Internalização das representações sociais: as representações sociais são construções coletivas compartilhadas por membros de um grupo social. Quando essas representações são amplamente aceitas e difundidas na sociedade, elas tendem a se tornar parte do *habitus* dos indivíduos que vivem nesse contexto. O *habitus* incorpora

valores, crenças e visões de mundo que são influenciados por essas representações sociais internalizadas.

2. Moldagem das práticas e comportamentos: o *habitus*, como um conjunto de disposições duradouras, influencia as práticas e comportamentos dos indivíduos em diferentes contextos sociais. Essas disposições são construídas ao longo do tempo e são moldadas, em parte, pelas representações sociais dominantes na sociedade. Por exemplo, se uma sociedade valoriza a educação como um caminho para o sucesso, o *habitus* dos indivíduos nessa sociedade pode incluir a valorização da educação e a busca por oportunidades educacionais.
3. Construção das representações sociais através do *habitus*: o *habitus*, como resultado de experiências e condições sociais, influencia como os indivíduos interpretam e constroem as representações sociais. A maneira como as pessoas veem e interpretam a realidade ao seu redor é influenciada pelas disposições e estruturas de pensamento internalizadas pelo *habitus*.
4. Relações de poder: as representações sociais e o *habitus* podem estar relacionados a relações de poder e estratificação social. As representações sociais compartilhadas por grupos dominantes podem ser internalizadas pelos membros desses grupos, refletindo-se em seu *habitus*. Isso pode levar à reprodução de desigualdades sociais, uma vez que as representações sociais dominantes podem perpetuar e legitimar certas posições e estruturas de poder.
5. Mudança social: as representações sociais e o *habitus* também estão sujeitos a mudanças ao longo do tempo. Mudanças nas representações sociais, como resultado de movimentos sociais ou transformações culturais, podem eventualmente levar a mudanças no *habitus* das pessoas. À medida que novas representações sociais emergem e ganham força, elas podem influenciar a formação de novas disposições e estruturas mentais no *habitus* das gerações futuras.

Com base nesses aspectos, os pressupostos teórico-metodológicos da OCM relacionam o *habitus* como diretamente relacionado ao “porquê” de certas concepções e práticas, enquanto as representações sociais interferem na forma “como” os conhecimentos são assimilados e compartilhados no desenvolvimento musical e criativos dos sujeitos participantes da oficina. Essa relação entre o “porquê” e o “como” propicia a análise da construção das identidades individuais e coletivas no contexto investigativo em questão, formas de expressão dos indivíduos e grupos, transformações sociais do campo, dentre outras.

Esse tipo de construção requer uma abordagem metodológica inserida nos parâmetros investigativos de natureza qualitativa (Aires, 2011; Bogdan; Biklen, 1982), devido ao caráter experiencial e descritivo de situações muito próximas à naturalidade do ambiente e à ênfase na instrumentalidade do pesquisador. Além disso, o paradigma qualitativo envolve uma variedade de estratégias, instrumentos de coleta e análise de dados, métodos de avaliação e apresentação de resultados, com o objetivo de compreender determinados processos e práticas que ocorrem em uma referida instituição, grupo ou comunidade local (Godoy, 1995; Gewandsznajder; Alves–Mazzotti, 1998; Martucci, 2001).

[...] a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (Godoy, 1995, p. 58).

O paradigma qualitativo em pesquisa é especialmente útil para estudar questões complexas e multifacetadas, onde a compreensão profunda é essencial. Ele permite que os pesquisadores obtenham informações detalhadas e contextualizadas sobre os fenômenos estudados, contribuindo para uma visão mais aprofundada e humana. Nesse tipo de abordagem, o pesquisador concentra-se em compreender os significados e as experiências das pessoas envolvidas no estudo, cujas técnicas frequentemente usadas incluem entrevistas, observações participantes, análise de documentos, grupos focais e análise de conteúdo.

De modo geral, a pesquisa qualitativa se atém à compreensão de fenômenos observados e estudados a partir da perspectiva dos sujeitos, considerando vários pontos de vista, no intuito de elucidar dinamismos internos de situações próximas ao cotidiano das pessoas. Esses dinamismos costumam ser invisíveis aos observadores externos ao contexto, conferindo ao pesquisador qualitativo a tarefa de assegurar as informações obtidas de modo preciso, questionando-se continuamente sobre suas percepções dos fatos, quer junto aos próprios informantes ou com o auxílio de outros pesquisadores.

Quanto às vantagens de sua aplicabilidade, a pesquisa qualitativa proporciona uma compreensão profunda dos fenômenos investigados, explorando perspectivas, experiências e significados atribuídos pelos participantes. Essa análise rica e contextualizada permite uma visão mais abrangente dos temas em questão. Além disso, a flexibilidade metodológica da abordagem permite que o pesquisador adapte suas técnicas e questões à medida que o estudo avança, possibilitando a identificação de aspectos inesperados durante a coleta de dados.

Ao focar aspectos subjetivos e contextos sociais, a pesquisa qualitativa leva em consideração o ambiente, as interações sociais e as nuances culturais que influenciam os comportamentos e as percepções dos indivíduos. A validação dos resultados pelos participantes aumenta a credibilidade da pesquisa, fornecendo *insights* sobre a interpretação dos dados coletados em campo.

A natureza exploratória da pesquisa qualitativa também permite a descoberta de novos temas e teorias emergentes, além de facilitar a contextualização dos resultados em situações específicas. A participação ativa dos participantes ao compartilhar suas perspectivas e experiências contribui para uma maior sensibilidade e empatia por parte do pesquisador, resultando em uma compreensão mais precisa dos temas investigados. Em suma, a pesquisa qualitativa é uma abordagem relevante para explorar questões complexas e compreender os fenômenos sociais de maneira mais contextualizada.

Dentre os variados procedimentos qualitativos, a escolha da pesquisa-ação (Albino; Lima, 2009; André, 2010; Cohen; Lewin, 1949; 1947a; 1947b; 1948; Manion, 1994; Monceau, 2005; Engel, 2000; Thiollent; Colette, 2014; Tripp, 2005) é justificada nas etapas de construção, desenvolvimento e aplicação prática da OCM, por se apresentar como próxima à natureza deste trabalho, considerando, sobretudo: a delimitação de concepções e objetivos para a construção do plano de ação a ser desenvolvido no referido campo local; alterações decorrentes do ciclo crítico-reflexivo vivenciado na fase intervencionista; desafios decorrentes do próprio percurso autoanalítico, que permeia todo o percurso investigativo.

A pesquisa-ação pode ser compreendida como um processo deliberativo que tem como objetivo aprimorar a prática por meio de uma oscilação sistemática entre ação no campo prático e investigação. Nessa abordagem, o conhecimento gerado é validado pela sua utilidade em ações profissionais eficazes. Além disso, a pesquisa-ação pode ser considerada como uma forma de desenvolvimento profissional, contribuindo para a melhoria de currículos e a resolução de problemas em diversas situações de trabalho. Ao contrário da ciência tradicional, que busca objetividade e neutralidade do pesquisador, a pesquisa-ação tem a finalidade de servir como instrumento de mudança social, buscando transformar atitudes, práticas, situações e discursos.

Sua fundamentação teórica é ancorada em diversas correntes das ciências humanas, como a sociologia, educação, psicologia e antropologia. Trata-se, portanto, de uma abordagem autorreflexiva que possibilita o aprimoramento da racionalidade das práticas dos participantes em situações sociais, bem como a compreensão das condições que as moldam.

O processo investigativo na pesquisa-ação tem como marca registrada o espiral de ciclos autorreflexivos, inicialmente problematizado por Lewin (1947b). Estes ciclos organizam-se em passos/etapas de planejamento, ação, observação e reflexão [...] A pesquisa-ação é autoavaliativa e cíclica, o que permite uma constante avaliação durante a prática no processo de intervenção, tornado possível pelo feedback obtido do monitoramento da prática, promovido por meio da avaliação dos planos de pesquisa, na medida em que se aperfeiçoa num novo ciclo [...] Ou seja, o que se alcança em cada ciclo constitui o ponto de partida para a melhoria no seguinte (Garcia; Barros, 2022, p. 18).

Na pesquisa-ação educacional, o ciclo crítico-reflexivo é uma abordagem fundamental, que envolve uma sequência contínua de ação, reflexão e planejamento para promover a melhoria da prática educacional, compreendendo etapas de observação e identificação de problemas, planejamento, implementação, reflexão, análise e avaliação, planejamento revisado, em uma perspectiva processual e dinâmica. Esse dinamismo permite que o pesquisador educacional se engaje em um processo contínuo de aprendizado e melhoria, incorporando os resultados da reflexão na próxima fase do ciclo, promovendo a ação informada, o desenvolvimento profissional e a transformação da prática educacional (Efron; Ravid, 2013; Herr; Anderson, 2014; Mertler, 2013)

De modo geral, a pesquisa ação pode ser compreendida com um dos variados tipos de investigação-ação que corresponda a um processo cíclico de investigação, sistematização e prática, no qual a oscilação entre os procedimentos investigativos, intervencionistas e reflexivos atuam no aprimoramento da prática docente. Seus objetivos, contudo, costumam ser situacionais e específicos, as amostras, mais restritivas do que representativas e há pouco controle sobre as variáveis independentes, gerando resultados não generalizáveis e com maior relevância local.

Entretanto, embora tenha surgido como estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores para o aprimoramento das próprias práticas de ensino e sofra críticas quanto sua aplicabilidade na pesquisa científica, a pesquisa-ação educacional também se ocupa do aprendizado dos alunos e dos objetos de pesquisa, assumindo variedades distintas no percurso de sua consolidação em trabalhos acadêmicos.

É verdade que a pesquisa-ação pode ter limitações, sobretudo quando praticada por pessoas com pouco embasamento em métodos de pesquisa, mas, mesmo assim, é um instrumento útil, ao qual o professor deve recorrer. Por um lado, ela é uma abordagem científica para a solução de problemas e, portanto, a mudança introduzida numa situação social por seu intermédio é, sem dúvida, muito melhor do que eventuais mudanças introduzidas com base na alegada eficiência de procedimentos não previamente testados. Sem dúvida, as mudanças introduzidas com a pesquisa-ação constituem também uma solução melhor do que deixar a situação problemática no estado em que se encontra, sem mudanças. Por outro lado, é verdade que a solução de problemas educacionais exige pesquisas de caráter mais amplo, para o

desenvolvimento de teorias que tenham implicações para muitas salas de aula ou muitas escolas, e não apenas para uma ou duas. No entanto, considerando as limitações atuais da teoria educacional, a pesquisa-ação leva a soluções imediatas para problemas educacionais urgentes, que não podem esperar por soluções teóricas (Engel, 2000, p. 190).

No campo da educação musical, a pesquisa-ação tem sido apontada como ferramenta favorável para se refletir sobre transformações de produção, ensino e pesquisa pedagógica em música, sobretudo quando associada às concepções e conhecimentos pertencentes ao universo de formação e atuação do professor-pesquisador. Esse tipo de validação para a utilização da metodologia da pesquisa-ação em pesquisas educacionais em música pode ser percebido em trabalhos que promovem perspectivas mais críticas sobre contribuições e limites que a modalidade proporciona ao âmbito investigativo-musical (Barros, Penna, 2022).

De modo geral, a pesquisa-ação na educação musical tem se apresentado como uma abordagem reflexiva e colaborativa que envolve professores de música em um ciclo contínuo de planejamento, ação, observação e reflexão. Por meio desse processo, os educadores musicais buscam melhorar sua prática pedagógica, adaptando-a às necessidades e interesses dos alunos, promovendo o engajamento e o crescimento musical. Ou seja, ao envolver os alunos em projetos musicais significativos, explorar abordagens pedagógicas inovadoras e colaborar ativamente no processo de aprendizagem, educadores musicais cultivam uma cultura de participação e expressão musical.

Além disso, a pesquisa-ação na educação musical encoraja os professores a refletir criticamente, questionar pressupostos e experimentar novas estratégias pedagógicas, a fim de responder contextualmente aos desafios enfrentados na sala de aula de música, buscando sempre aprimorar a experiência musical dos alunos.

Nesse sentido, a pesquisa-ação na educação musical pode desempenhar relevante papel no desenvolvimento da articulação e atuação docente, ao mesmo tempo em que promove a produção de conhecimento pedagógico-musical, transcendendo ao aspecto da “melhoria” da própria prática para um ideal de transformações socioeducativas em música, considerando perspectivas que aproximam pesquisador, campo, contextos e sujeitos.

No campo da educação musical, optar pela pesquisa-ação significa desenvolver articuladamente a atuação pedagógica (ação) e a produção de conhecimento (pesquisa), com vistas à transformação da prática educativa. Preferimos falar de transformação ou mudança em lugar de melhoria, como encontramos em Tripp (2005), pois “melhoria” envolve uma questão de valor, que depende da perspectiva de análise, da ideologia, entre outros fatores. Se bem que nenhum pesquisador comprometido com a ética em pesquisa [...] pretenderia, conscientemente, uma

mudança para “piorar” a prática pedagógica; no entanto, a mudança dependerá diretamente de suas concepções sobre o ensino de música. Neste sentido, o que é tomado como “ideal” por alguns não é sequer desejável para outros, o que pode facilmente ser exemplificado, em nossa área, com as discussões sobre o modelo conservatorial de ensino (Penna, 2022, p. 29).

Pelo fato de a seleção do contexto deste trabalho privilegiar sujeitos em situação de vulnerabilidade social, optei por utilizar a modalidade socialmente crítica da pesquisa-ação, que parte de uma necessidade um pouco mais ampla que o aprimoramento da própria prática, na medida em que: “passa a existir quando se acredita que o modo de ver e agir “dominante” do sistema, dado como certo relativamente a tais coisas, é realmente injusto de várias maneiras e precisa ser mudado” (Tripp, 2005, p. 458). Esse tipo de ação parte do resultado de um trabalho de reflexão crítica coletiva, promovido pelo pesquisador junto ao grupo, com vistas a transformações sociais do cenário e de seus protagonistas.

Esse aspecto reforça a concepção da pesquisa-ação como processo colaborativo que envolve investigação participativa, ação deliberada e reflexão crítica para abordar problemas sociais complexos e promover mudanças significativas. Essa abordagem engaja ativamente os participantes da pesquisa na identificação de problemas, no planejamento e implementação de ações, na coleta de dados e na reflexão sobre os resultados, visando transformação social. Ao adotar um ciclo contínuo de ação e reflexão, a pesquisa-ação busca capacitar os participantes, gerando conhecimento contextualizado e promovendo melhorias práticas para alcançar objetivos de mudança social e melhoria das condições em questão (Carr; Kemmis, 1986; Kemmis; Smith, 2008; Reason; Bradbury, 2008).

De certo modo, a pesquisa-ação socialmente crítica pode ser compreendida como uma abordagem que combina a pesquisa acadêmica com finalidade social, para promover mudanças significativas na sociedade, desenvolvendo ações concretas para transformar determinadas realidades. Ela envolve ativamente os participantes afetados pelos problemas sociais, como comunidades marginalizadas, grupos minoritários ou populações vulneráveis. Os pesquisadores trabalham em colaboração com essas comunidades, ouvindo suas vozes, compreendendo suas experiências e priorizando suas necessidades.

Um dos principais objetivos da pesquisa-ação socialmente crítica é contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva, superando a visão tradicional de pesquisadores distantes dos problemas e aproximando a pesquisa da vida das pessoas. Essa abordagem se torna uma ferramenta importante para a transformação social em diversas áreas, como educação, saúde, meio ambiente, direitos humanos, dentre outros.

Assim, a pesquisa-ação socialmente crítica é, aqui, ambientada pela preocupação

de cunho sociológico, baseada em ideais de equidade e justiça social, a partir da contestação de sistemas dominantes que operam injustamente nas dinâmicas que compõem a sociedade. No âmbito da educação musical, a aplicação dessa modalidade da pesquisa-ação pode contribuir para a discussão sobre a democratização de uma experiência musical criativa, pressuposto comum e indispensável às discussões e análises contidas neste trabalho.

[...] quando se trabalha para mudar ou para contornar as limitações àquilo que você pode fazer, isso comumente é resultado de uma mudança em seu modo de pensar a respeito do valor último e da política das limitações. Você não está buscando como fazer melhor alguma coisa que você já faz, mas como tornar o seu pedaço do mundo um lugar melhor em termos de mais justiça social. Geralmente, isso é definido na literatura por mudanças tais como: aumento de igualdade e oportunidade, melhor atendimento às necessidades das pessoas, tolerância e compreensão para com os outros, cooperação maior e mais eficiente, maior valorização das pessoas (de si mesmo e dos outros) e assim por diante. Essas são as “grandes ideias” de uma sociedade democrática [...] (Tripp, 2005, p. 458).

No caso específico desta pesquisa, o fenômeno investigado vem a ser o desenvolvimento das criatividades musicais e suas manifestações na OCM, mantendo o foco na questão do ensino e aprendizagem criativa de música em contextos de vulnerabilidade social. Deste modo, a oficina assume um papel de instrumento de verificação para a compreensão do objeto de estudo, estabelecendo como principal critério para a seleção dos participantes da pesquisa a situação de vulnerabilidade social do campo e sujeitos.

É evidente que, no cenário nacional, o critério da situação de vulnerabilidade social amplia o leque de possibilidades quanto à escolha do *locus* investigativo, visto que o trabalho com crianças e adolescentes em situação de risco ou exclusão social não se limita ao âmbito do terceiro setor. A própria realidade escolar brasileira possui um alto índice de crianças e adolescentes em situação de pobreza, risco ou dificuldade de acesso. Essa realidade destaca a relevância e a pertinência de se estudar e compreender as condições de vida e os desafios enfrentados por esses grupos vulneráveis dentro do contexto educacional.

Em pesquisa realizada em maio de 2020 pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)²⁰, foi divulgado que aproximadamente 83% dos alunos matriculados no ensino público brasileiro são oriundos de famílias com renda inferior a 1 salário mínimo, 79% não possuem acesso à internet (exclusão digital) e dois terços destes sequer possuem um computador. Nesse sentido, o critério da situação de vulnerabilidade social, por si

²⁰ UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNDIME). **Desafios das Secretarias Municipais de Educação:** na oferta de atividades educacionais não presenciais. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/php7UsIEg_5ee8efc8c7e.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

só, permitiria que a pesquisa fosse realizada em uma gama de possibilidades de contextos socioeducativos, com maior ou menor grau de formalização institucional, incluindo a escola.

Assim, a utilização do critério de vulnerabilidade social como base para a escolha de um local de investigação pode proporcionar uma análise mais abrangente e sensível dos problemas enfrentados por crianças e adolescentes em situações de pobreza, risco, dificuldade de acesso, dentre outros, permitindo a identificação de demandas específicas e a elaboração de estratégias mais efetivas de intervenção e apoio, contribuindo para a promoção de equidade e justiça social, conforme detalhado a seguir:

- **Abrangência e sensibilidade da análise:** ao priorizar o critério de vulnerabilidade social, a pesquisa tem mais probabilidade de abranger diferentes contextos e realidades vivenciadas por crianças e adolescentes em situações adversas. Isso permite uma compreensão mais profunda e sensível dos problemas enfrentados por esses grupos, levando em conta suas circunstâncias específicas.
- **Identificação de demandas específicas:** ao investigar locais onde a vulnerabilidade social é evidente, é possível identificar demandas e necessidades particulares dessas crianças e adolescentes. Cada contexto possui suas particularidades e desafios únicos, e compreender essas demandas específicas é essencial para propor intervenções adequadas e efetivas.
- **Elaboração de estratégias de intervenção e apoio:** a análise baseada no critério de vulnerabilidade social permite que os pesquisadores e profissionais desenvolvam estratégias de intervenção e apoio mais efetivas e direcionadas. Compreender as raízes dos problemas enfrentados pelas crianças e adolescentes em situações desfavorecidas possibilita a criação de programas e políticas mais adequadas para lidar com os desafios identificados.
- **Contribuição para a promoção da equidade:** ao focar nos grupos vulneráveis, a pesquisa também pode contribuir para a promoção da equidade social, ajudando a evidenciar desigualdades e questões estruturais que podem ser enfrentadas por essas crianças e adolescentes. Isso pode levar a ações voltadas para reduzir as disparidades e garantir o acesso a oportunidades justas e igualitárias.

Contudo, a opção de permanecer com o olhar voltado para espaços não formais de ensino, se deu, em primeiro lugar, pela questão da flexibilização curricular, tendo em vista que a ideia de desenvolver a OCM junto aos participantes da pesquisa poderia ser mais facilmente aceita em ONGs e projetos sociais do que em espaços escolares, por exemplo. Além disso,

privilegiar ações desenvolvidas no âmbito do terceiro setor corresponde ao interesse pessoal de promover o protagonismo de sujeitos pertencentes a grupos ainda mais vulneráveis da periferia do capitalismo. Ou seja, a preocupação em “dar voz” àqueles indivíduos que, muitas vezes, participam de atividades promovidas por ONGs e projetos sociais com o objetivo principal de “[...] lanchar duas vezes, uma na escola e outra aqui [...]” (SX, D.C., p. 15)²¹.

No Brasil, mesmo antes da pandemia o mercado de trabalho já era caracterizado por altos níveis de informalidade (41,5% da população ocupada), subutilização (24,6%) e desocupação (12%) de sua força de trabalho (IBGE, 2019). Isso nos ajuda a compreender por que uma parcela tão expressiva da população não se sentia segura em relação à disponibilidade de alimentos em seus domicílios. Simultaneamente, é importante que se diga que nem mesmo aqueles que conseguem vender sua força de trabalho estão necessariamente livres da fome. A depender da magnitude da exploração do trabalho, a remuneração pode ser insuficiente até mesmo para a satisfação de necessidades mais básicas como a moradia e a alimentação. A realidade brasileira demonstra isso com uma nitidez assustadora (Ribeiro Júnior, 2021, p. 32).

Há, ainda, outra questão a ser considerada na escolha do *locus* investigativo e diz respeito ao próprio aspecto introdutório atribuído à OCM, que funcionaria como uma espécie de oficina de iniciação musical, com ênfase nos processos e práticas criativas. Este último aspecto foi responsável por delimitar um pouco mais o campo de buscas, de modo que a oficina fosse construída junto a crianças e adolescentes sem acesso prévio à musicalização como processo educacional orientado (Penna, 2015). Assim, passei a incluir no meu campo de buscas ONGs e projetos sociais que não desenvolvessem atividades musicais com seus participantes.

Paralelamente à fase de busca por um *locus* investigativo, iniciei os primeiros contornos bibliográficos (Gil, 1994; Salvador, 1986) da pesquisa, caracterizados, aqui, pela busca por propostas e práticas envolvendo criatividade musical e/ou vulnerabilidade social, presentes em dissertações e teses com temáticas educativo-musicais. Essa etapa contribuiu para a delimitação das bases epistemológicas que fundamentam a construção do corpo teórico da tese, a partir de conjugações entre noções e conceitos advindos de outras áreas do conhecimento das ciências humanas, considerando suas contribuições para o campo da música e da educação musical.

Dentre outras contribuições, o percurso bibliográfico permitiu estabelecer correlações entre temáticas, noções e conceitos que já vem sendo trabalhados separadamente em pesquisas no campo da educação musical, mas que cujas conjugações se tornam imprescindíveis para o objetivo central desta tese. No caso específico do *habitus* e das

²¹ Transcrição da fala do Sujeito X, registrada no Diário de Campo, página 15.

representações sociais, as concepções se apresentam como entrelaçadas, exercendo influências mútuas nas práticas, crenças e comportamentos, onde o *habitus* molda a forma como as representações sociais são interpretadas, enquanto as representações sociais, por sua vez, contribuem para a construção do *habitus* coletivo e individual.

Em se tratando da aproximação entre as temáticas de criatividade musical e vulnerabilidade social, as pontes estabelecidas consideram que o desenvolvimento das criatividades musicais e suas manifestações em um contexto socialmente vulnerável se constitui em um fenômeno investigativo complexo, admitindo uma variedade de dimensões estéticas, sociais, culturais, dentre outros, que atuam na construção da identidade musical e coletiva dos sujeitos participantes da oficina.

A princípio, a oficina seria desenvolvida em uma ONG com sede na cidade de Caicó – RN, mas devido às medidas de isolamento e distanciamento social decorrentes da pandemia da Covid-19, fez-se necessário um adiamento no cronograma de investigação local. Esse adiamento se prolongou um pouco mais que o esperado, prejudicando o processo de aproximação iniciado junto à referida instituição.

Nesse ínterim, considerei desenvolver a OCM por ensino remoto em uma comunidade religiosa situada no bairro do Jardim Itabaiana, periferia de João Pessoa – PB. Contudo, as crianças da comunidade não teriam acesso à internet fora do salão principal da igreja, período no qual foi necessário que as medidas de distanciamento social se tornassem ainda mais restritivas. Em se tratando de crianças e adolescentes com dificuldades a muitos acessos, incluindo o tecnológico, optei por aguardar as próximas flexibilizações sanitárias.

Tais flexibilizações ocorreram apenas no início do ano de 2022, possibilitando a construção, desenvolvimento e aplicação da OCM em uma das frentes sociais do LEC, que atua junto a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, violência, risco social/urbano e dificuldade de acesso, situado na cidade de Santa Rita – PB. Atualmente a instituição local possui uma parceria com uma ONG internacional denominada *Compassion*²², presente em mais de 15 países. Graças a essa parceria, o LEC oferece atendimento de reforço escolar em regime de projeto pós-escola, com ênfase em ações que promovem bem-estar e saúde, consciência sobre cidadania, desenvolvimento socioemocional, além da assistência integral a famílias que se encontram em situação de pobreza, violação de direitos, exclusão social, risco e violência urbana (Lar Educativo Cristão, 2022).

Os primeiros contatos com a gestão do LEC ocorreram no sentido de conhecer a

²² <https://www.compassion.com/>

organização local, seus procedimentos, formas de atuação e se havia alguma atividade musical sendo desenvolvida em seus projetos. A partir do momento em que fui informada sobre a ausência de atividades musicais, considerei a referida instituição como favorável ao desenvolvimento da OCM. Após contato com as gestoras do LEC e explicação dos objetivos da pesquisa, me foi sugerido trabalhar com uma turma de meninos e meninas com idades compreendidas entre 08 e 13 anos, totalizando uma média de 15 participantes selecionados para a oficina.

Assim, as etapas subsequentes do percurso metodológico foram elencadas de acordo com objetivos específicos pré-estabelecidos, correspondendo, respectivamente:

- Ao percurso autoanalítico: no intuito de identificar a influência no meu próprio *habitus* nos pressupostos teórico-metodológicos das etapas elaborais da OCM no LEC, relacionando o *habitus* do músico a determinados *habitus* institucionais que fazem parte da minha trajetória como musicista, professora e pesquisadora musical;
- Ao planejamento de ações e estratégias tanto na fase diagnóstica e de elaboração da OCM quanto para resolução de problemas decorridos da fase intervencionista da pesquisa-ação no LEC.
- Aos procedimentos etnográficos da pesquisa: como contribuintes para a verificação e descrição de processos simbólicos e representacionais que emergem do contexto em questão e dos sujeitos participantes da OCM, através dos instrumentos de coleta de dados utilizados (obtidos através da inserção direta no campo, na qualidade de professora-pesquisadora);
- Às análises, avaliações, reavaliações e apresentação de resultados: considerando as relações entre o *habitus* do músico (professor-pesquisador) e as representações sociais da música no desenvolvimento das criatividadees musicais e suas manifestações práticas na OCM.

Nesta pesquisa, o percurso autoanalítico foi desenvolvido a partir da descrição da minha própria trajetória de vida musical, enquanto contribuinte para a compreensão da formação do *habitus* do músico (musicista-professora-pesquisadora), fazendo uso da memória como fonte da experiência vivida (Anderson, 2006; Bochner; Ellis, 2006; Chang, 2008; Ellis, 2004; Reed-Danahay, 1997; Santos, 2017; 2019). Esse tipo de estratégia permite a exploração de memórias, sentimentos, reflexões e percepções relacionadas a eventos e fenômenos presentes na minha história de formação musical e docente, possibilitando uma análise das complexidades das experiências vivenciadas como atuantes direta ou indiretamente em minha

concepções e práticas docentes em música.

Trata-se de uma narrativa descritiva que tem como objetivo resgatar da minha trajetória de vida musical experiências pessoais, institucionais e culturais. Utilizando a memória e fontes documentais como recursos primários de dados, busco explorar e produzir uma compreensão mais profunda e contextualizada sobre a formação do meu *habitus*, por meio de relatos e análises reflexivas. Além de outras contribuições para os objetivos da pesquisa, o percurso autoanalítico foi descrito com o intuito de promover maior profundidade quanto às compreensões e interpretações que permeiam os processos de construção e desenvolvimento da OCM.

Essa modalidade de narrativa demanda uma autorreflexão profunda e honesta por parte do pesquisador, sendo imprescindível o reconhecimento de preconceitos, posições sociais e influências culturais que possam moldar a interpretação dos dados. A transparência assume um papel crucial, uma vez que os leitores necessitam compreender como as experiências pessoais podem impactar a análise.

Se não deixa de ser plausível que o pesquisador ou o sujeito da pesquisa deva procurar ser neutro para não interferir nos resultados e processos da investigação sociológica, disso não se deve (apressadamente) concluir que, caso esse sujeito pesquisador reconheça os processos mais subjetivos que o levam para o tema e advogue o valor da sua experiência como um dos principais fatores propulsores da investigação, a sua pesquisa deixe de ter valor científico. Pelo contrário, o reconhecimento dessas questões [...] só ampliará a nossa lente de investigação, possibilitando observar fenômenos de maneira mais ampla e, ao mesmo tempo, mais detalhada, evidenciando-lhes novas formas e contornos. Isso porque, e para concluir, é importante reter o elo entre a dimensão do indivíduo e as questões macrossociais. É a partir das interações desses indivíduos, inclusive com os sujeitos pesquisadores, que poderemos estar mais próximos de captar o sentido das representações sociais e das estratégias individuais, permitindo um grau de análise mais acurado (Santos, 2017, p. 239).

Assim, a partir da descrição da minha trajetória de vida musical, em constante diálogo com o conhecimento produzido sobre as temáticas proeminentes da pesquisa, surgem os primeiros contornos da OCM. Entretanto, seus pressupostos teórico-metodológicos e ações educativas previstas a serem desenvolvidas em campo fizeram uso de diferentes estratégias correspondentes à fase de planejamento e diagnóstico da pesquisa-ação educacional.

Essa fase abrangeu um período de seis meses, durante o qual ocorreu a elaboração de um percurso autoanalítico da minha trajetória musical e pesquisas bibliográficas sobre abordagens criativas relacionadas às temáticas centrais do estudo. Isso incluiu diálogos com outros professores-pesquisadores envolvidos em iniciativas educativas com ênfase em criatividade musical e/ou vulnerabilidade social. As etapas subsequentes compreenderam

observações realizadas no LEC, visando contextualizar o planejamento da OCM, de acordo com a realidade do ambiente. Nesse intervalo, conduzi entrevistas abertas com as gestoras da ONG, além de realizar pesquisas documentais acerca dos objetivos, práticas e ações institucionais implementadas na comunidade local.

Esse aspecto diz respeito ao caráter colaborativo da pesquisa-ação educacional, que implica na participação ativa e comprometida de várias partes interessadas, englobando professores, estudantes, gestores, participantes, dentre outros. São esses diversos indivíduos que cooperam para identificar desafios e questões específicas no contexto educacional e, em seguida, colaboram no desenvolvimento de soluções práticas e adequadas às situações cotidianas das práticas pedagógicas.

Por meio da promoção da colaboração, a pesquisa-ação educacional destaca a importância de valorizar as perspectivas de todos os envolvidos, o que resulta em uma compreensão mais abrangente dos problemas enfrentados e de potenciais soluções. A variedade de pontos de vista enriquece o processo, permitindo a contemplação de diversas opiniões e experiências. Conforme abordado por Efron e Ravid (2013), as etapas do ciclo da pesquisa-ação educacional compreendem desde a identificação de problemas até a execução de ações, observações, reflexões e ajustes, ressaltando a importância da colaboração para a compreensão aprofundada dos desafios e a busca por soluções contextualmente pertinentes, com o objetivo de aprimorar o ambiente educacional de maneira sustentável e significativa.

Desde as primeiras reflexões sobre o funcionamento da OCM, combinadas com as observações da realidade no contexto investigativo, busquei elaborar, no plano de ação da oficina, uma proposta aberta a indivíduos com diferentes níveis de apreciação, experimentação e experiência musical. Para isso, foram empregadas diversas abordagens e metodologias que destacam diversos aspectos das expressões criativas em música e suas manifestações práticas. Vale ressaltar também que, devido à ausência de atividades musicais prévias no LEC, não havia disponibilidade de instrumentos musicais convencionais nessa instituição.

Dessa forma, a oficina pode ser interpretada como uma proposta que não se restringe a uma abordagem específica, nem a uma modalidade instrumental em particular, mas que busca ser elaborada de maneira a abranger diversas estratégias e instrumentos (convencionais ou não) relacionados à experiência musical dos participantes. Isso inclui aqueles que podem ser criados a partir de diferentes materiais, sons produzidos pelo corpo, voz, ambiente e outros recursos materiais. Isso significa que a OCM não deve ser vista como um método de ensino criativo em si mesma, mas como um conjunto de estratégias organizadas de acordo com concepções e práticas musicais e docentes associadas a *habitus* específicos e

voltadas para um campo particular.

Assim, o plano de ação para a implementação da OCM no LEC foi concebido com base em ideias e práticas identificadas como atuantes na formação do meu próprio conjunto de disposições e modos de atuação musical e docente. Essas influências foram combinadas com *habitus* institucionais específicos, contribuições e colaborações de pares, e, de forma precisa, direcionaram-se à realidade contextual do ambiente local e aos participantes da pesquisa.

Conforme já mencionado anteriormente, a fase intervencionista desta pesquisa compreendeu os meses de abril e junho do ano de 2022, totalizando um período de três meses de contato direto com os participantes da oficina. As aulas ocorreram na própria instituição local, através de encontros semanais que oportunizaram o desenvolvimento e aplicação prática da OCM, considerando o ciclo crítico-reflexivo próprio da inclusão metodológica da pesquisa-ação.

Deste modo, o trabalho de construção de pontes iniciado em todas as etapas desta pesquisa também se ocupa das questões metodológicas, visto que determinados procedimentos podem atuar em variedades distintas, ou tomar empréstimos de abordagens de outros procedimentos, desde que se aproxime o quanto mais possível do objeto de estudo, contexto e sujeitos. Neste caso específico, optei por associar a modalidade socialmente crítica, proveniente da pesquisa-ação política, à pesquisa-ação educacional, conjugando tal estratégia a uma perspectiva autoanalítica que permeia todo o percurso de elaborações e reelaborações correspondentes ao trabalho realizado e campo.

Essa associação de procedimentos e perspectivas metodológicas possibilitam variadas formas de interpretação dos fenômenos investigados, tendo em vista que, de acordo com Bourdieu (2002), o pesquisador não deve recusar quaisquer construções teóricas ou metodológicas que facilitem a compreensão de seu objeto.

É preciso desconfiar das recusas sectárias que se escondem e tentar, em cada caso, mobilizar todas as técnicas que, dada a definição do objeto, possam parecer pertinentes e que, as condições práticas de recolha dos dados, são praticamente utilizáveis. [...] Em suma, a pesquisa é uma coisa demasiado séria e demasiado difícil para se poder tomar a liberdade de confundir a *rigidez*, que é o contrário da inteligência e da invenção, com o *rigor*, e se ficar privado deste ou daquele recurso entre os vários que podem ser oferecidos pelo conjunto das tradições intelectuais da disciplina – e das disciplinas vizinhas: etnologia, economia, história. Apetecia-me dizer: “É proibido proibir” ou “Livrai-vos dos cães de guarda metodológicos” (Bourdieu, 2002, p. 26).

Por esse motivo, as diferentes abordagens utilizadas no percurso metodológico deste trabalho não seguem uma hierarquia de posição, mas uma complementariedade de função. Assim, a análise dos dados coletados nas etapas empíricas busca relacionar uma série de

dinâmicas refletidas em etapas anteriores, incorporando as bases epistemológicas e contribuições bibliográficas propostas para a discussão da temática da criatividade musical em contexto de vulnerabilidade social.

Como ferramentas de coleta de dados empíricos, as variadas formas de observações e entrevistas ampliam possibilidades de interpretação advindas da aproximação do pesquisador com o campo e sujeitos. De acordo com Bourdieu (1999), é nessa proximidade e familiaridade que as comunicações se tornam “não violentas” e, conforme observado por Minayo (2016), a compreensão de determinados aspectos surge com a naturalidade da fluidez do processo de convivência com o grupo.

Na medida em que convive com o grupo, o observador pode retirar de seu roteiro questões que percebem ser irrelevantes do ponto de vista dos interlocutores; consegue também compreender aspectos que vão aflorando aos poucos, situação impossível para um pesquisador que trabalha com questionários fechados e antecipadamente padronizados (Minayo, 2016, p. 64).

Assim, foi previsto que as diferentes dinâmicas realizadas na fase intervencionista da OCM fossem intercaladas com diferentes modalidades de entrevistas (Belei, 2008; Boni; Quaresma, 2005; Duarte, 2004; Fraser; Godin, 2004; Zago, 2003) com o grupo, sendo estas, registradas em vídeo, para posterior transcrição e análise das falas e ações dos participantes.

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (Duarte, 2004, p. 215).

Considerando o intuito de tornar a comunicação com os participantes da OCM mais fluida e natural, os grupos focais (Carey, 1994; Charlesworth; Rodwell, 1997; Crabtree; Gondim, 2002; Morgan, 1993; 1997; Morgan; Krueger, 1993; Yanoshik; Miller; O’connor, 1993) foram utilizados como técnicas de obtenção de dados através da interação grupal, onde os sujeitos tiveram a oportunidade de se expressar, com suas próprias palavras, pensamentos, crenças e experiências, sob mediação da professora-pesquisadora.

A noção de grupos focais está apoiada no desenvolvimento das entrevistas grupais (Bogardus, 1926; Lazarsfeld, 1972). A diferença recai no papel do entrevistador e no tipo de abordagem. O entrevistador grupal exerce um papel mais diretivo no grupo,

pois sua relação é, a rigor, diádica, ou seja, com cada membro. Ao contrário, o moderador de um grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema. Os entrevistadores de grupo pretendem ouvir a opinião de cada um e comparar suas respostas; sendo assim, o seu nível de análise é o indivíduo no grupo. A unidade de análise do grupo focal, no entanto, é o próprio grupo. Se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo [...] O uso dos grupos focais está relacionado com os pressupostos e premissas do pesquisador. Alguns recorrem a eles como forma de reunir informações necessárias para a tomada de decisão; outros os vêem como promotores da auto-reflexão e da transformação social e há aqueles que os interpretam como uma técnica para a exploração de um tema pouco conhecido, visando o delineamento de pesquisas futuras. É importante, então, discorrer acerca das modalidades e tipos de grupos focais (Gondim, 2002, p. 151).

No caso específico desta pesquisa, atuei como mediadora dos grupos focais realizados na OCM, possibilitando que cada participante tivesse a oportunidade de se expressar livremente, tanto a partir de questionamentos previstos, quanto espontâneos, considerando os objetivos do curso e/ou planejamento das aulas, de modo que os estudantes discorressem sobre suas impressões e experiências (ora com base em um roteiro de perguntas previamente elaborado, ora com questionamentos espontâneos próprios da comunicação oral em situações de ensino e aprendizagem).

A tarefa do pesquisador interpretativo é descobrir as maneiras específicas em que as formas locais e não locais de organização social e cultural se relacionam com as atividades de pessoas específicas no processo de fazer escolhas e conduzir a ação social em conjunto [...] A tarefa do analista é expor as diferentes camadas de universalidade e de particularidade que se apresentam no caso específico sendo examinado (Erickson, 1990, p. 106-108).

Assim como ocorreu durante toda fase intervencionista da pesquisa-ação, os grupos focais também contaram com registros em vídeo, no intuito de facilitar a posterior transcrição das falas e ações dos sujeitos. Além de auxiliar na memorização de situações vivenciadas em campo, o registro de dados audiovisuais ocupou papel fundamental na identificação do posicionamento dos participantes em sala de aula, de modo que a numeração dos alunos expostas nos diálogos descritos nesta tese seguem a sequência da ordem das falas dos participantes da oficina em cada aula.

Nas etapas posteriores à fase intervencionista, as verbalizações expressas tanto nos grupos focais quanto no decorrer das atividades realizadas na OCM, foram transcritas e organizadas a fim de que determinados trechos fossem expostos, de acordo com os objetivos do trabalho. A transcrição das falas registradas em vídeos desempenhou um papel crucial na pesquisa, especialmente em relação aos grupos focais, incluindo outras formas de interação

verbal.

De acordo com Lindlof e Taylor (2017), o trabalho de transcrição é um processo pelo qual os registros de áudio ou vídeo são convertidos em texto escrito, permitindo uma análise mais detalhada e sistemática dos dados coletados. Isso requer precisão e atenção aos detalhes, incluindo pausas, entonação, sobreposições de fala e outros elementos não verbais que podem influenciar o significado das palavras e expressões no contexto da comunicação entre indivíduos (Boje, 2001; Emerson; Fretz; Shaw, 2011; Holstein; Gubrium, 2012; Lindlof; Taylor, 2017; Silverman, 2016).

No caso específico desta pesquisa, que envolve múltiplos participantes, fez-se necessário identificar os sujeitos em suas respectivas falas utilizando códigos predefinidos. Durante a transcrição, considerei útil adicionar marcações para indicar emoções, entonações específicas, risadas, pausas prolongadas e outras características não verbais que pudessem contribuir para a interpretação dos dados coletados. Após a transcrição inicial, alguns trechos foram revisados e editados para garantir a precisão da escrita, envolvendo correção gramatical, tendo, contudo, o cuidado de não descaracterizar aspectos sociais e culturais presentes nas verbalizações dos indivíduos.

Considerando o compromisso ético com a proteção do cenário e seus protagonistas, foram solicitados e apresentados os documentos necessários (ver **Anexo A**) para submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (CEP/CCS), através da Plataforma Brasil²³, que emitiu, em fevereiro de 2022, o parecer consubstanciado aprovado para execução.

Embora todas as autorizações necessárias para utilização de imagens dos sujeitos participantes da oficina tenham sido assinadas por seus respectivos responsáveis legais e gestores do LEC, por se tratar de uma investigação envolvendo crianças e adolescentes em situação de risco, violência e vulnerabilidade social, os eventuais registros da OCM publicados nesta tese passaram por tratamentos, através de filtros que dificultam a identificação facial de indivíduos.

Assim, além do cumprimento das exigências do CEP e preocupação com a proteção da identidade social de sujeitos em situação de risco, violência e/ou vulnerabilidade social, ressalto a preocupação com possíveis conflitos éticos (Ilari, 2009; Minayo, 2016; Penna, 2017; Queiroz, 2013) provenientes das relações que se estabelecem entre meu papel (na qualidade de professora-pesquisadora) e as demandas provenientes do campo local e sujeitos.

²³ <https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>

A simplicidade por parte do pesquisador é fundamental para o êxito de sua observação, pois ele é menos olhado pela base lógica dos seus estudados e mais pela sua personalidade e seu comportamento. As pessoas que o introduzem no campo e seus interlocutores querem saber se ele é “uma boa pessoa” e se não vai “fazer mal ao grupo”, não vai trair “seus segredos” e suas estratégias de resolver os problemas da vida. A história da pesquisa qualitativa está repleta de exemplos do quanto ela pode contribuir para com a sociedade, mas também do quanto ela pode decepcionar os interlocutores e o que eles esperam como resultado da mútua interação (Minayo, 2016, p. 67).

De acordo com os autores supracitados, a preocupação ética na pesquisa desempenha um papel fundamental na garantia da integridade, validade e relevância dos estudos realizados diretamente com seres humanos, suas histórias, culturas e interações, o que exige uma abordagem sensível e responsável para proteger os direitos e a dignidade dos participantes, bem como para assegurar a precisão dos resultados obtidos. Além disso, a confidencialidade e a privacidade dos participantes devem ser rigorosamente mantidas, auxiliando na criação de um ambiente de confiança, encorajando os participantes a compartilharem informações sensíveis sem medo de retaliação ou exposição.

A equidade e a justiça também são princípios éticos essenciais, garantindo que suas amostras sejam representativas e diversificadas, evitando a exploração de grupos marginalizados ou historicamente oprimidos. Isso requer uma consideração cuidadosa das implicações sociais e culturais, bem como uma reflexão constante sobre possíveis preconceitos ou vieses que possam influenciar os resultados. Ao aderir a princípios como respeito, consentimento informado, confidencialidade, equidade e transparência, os pesquisadores podem contribuir de maneira significativa para o avanço do conhecimento enquanto protegem os direitos e o bem-estar dos participantes envolvidos.

Essas, e outras dimensões éticas relacionadas à pesquisa envolvendo seres humanos permearam, também, os desafios decorrentes do próprio percurso autoanalítico que descreve minha trajetória de vida musical e formação como musicista, professora e pesquisadora de música. De forma concisa, esse tipo de descrição envolve questões éticas desafiadoras, devido à natureza pessoal das experiências exploradas, atentando para a preservação da integridade, assumindo responsabilidade e demonstrando respeito ao buscar compreender e comunicar vivências individuais inseridas em um contexto cultural e social mais abrangente.

Trata-se, portanto, de um contínuo exercício de reflexão ética ao longo de todas as etapas do processo de pesquisa, levando-me a questionar constantemente opções metodológicas, análises e interpretações, à luz de princípios que buscam assegurar o compromisso pela integridade do estudo, preservando a dignidade e privacidade dos

envolvidos. Assim, pela variedade de procedimentos necessários para a investigação de campo, em constante diálogo com os referenciais teórico-metodológicos adotados, com o percurso autoanalítico e as preocupações éticas referente a pesquisas envolvendo seres humanos, o percurso metodológico desta tese também se caracteriza pela construção de pontes (quer pela associação de métodos e estratégias de coleta e análise de dados, quer pela aproximação e compromisso ético para com os sujeitos e contexto investigado).

Essa construção de pontes também pode ser observada na etapa de análise dos dados coletados, que envolve uma cuidadosa exploração da interseção entre as abordagens bourdieusianas e moscovicianas, abrangendo tanto aspectos mais íntimos e internalizados (*habitus*) quanto aspectos mais amplos e compartilhados (representações sociais). Tal conjunção tem como objetivo estabelecer conexões entre as disposições internalizadas, que moldam as percepções individuais, e as maneiras coletivas e partilhadas de interpretação, visando compreender como as disposições pessoais influenciam as formas de compreensão coletiva e interpretação ao longo do desenvolvimento das criatividades musicais e suas manifestações práticas dentro do contexto da OCM realizada no LEC. A compreensão de tais aspectos consideram a situação de vulnerabilidade social do campo e dos indivíduos envolvidos, acrescentando uma camada de complexidade à análise das dinâmicas presentes.

2.1 A FORMAÇÃO DO *HABITUS* DO MÚSICO

Conforme abordado até então, a construção dos pressupostos teórico-metodológicos da OCM considera a influência do meu próprio *habitus* (na qualidade de musicista, professora e pesquisadora de música) nas escolhas curriculares, inclusões, exclusões e na forma como a oficina foi inicialmente pensada e organizada. Essa influência do *habitus* do músico (Burnard, 2012), somada à existência de determinados *habitus* institucionais particulares presentes na minha trajetória de formação musical (e docente), atuou diretamente nas dinâmicas que envolveram todas as etapas do planejamento à execução da oficina no LEC.

Deste modo, considerei necessário realizar um exercício de autoanálise, no sentido de tentar identificar que tipo de influências da minha trajetória de vida, formação musical e experiências da prática docente atuaram na construção dessa proposta de ensino musical criativo, desenvolvido especificamente para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Para isso, justifico nesta seção a necessidade do auxílio de fornecer perspectivas pessoais, que auxiliam no reconhecimento de processos mais subjetivos para a aproximação com o objeto deste estudo, bem como as principais crenças, valores e limites que

a formação do meu *habitus* exerce sobre o percurso de elaboração da OCM.

No caso específico dessa narrativa, optei por iniciar o relato da minha trajetória de vida musical a partir de memórias das experiências musicais da primeira infância, vivenciadas no seio da família. Essas primeiras experiências podem ser elencadas como resultados de *habitus* musicais familiares antecedentes ao meu próprio nascimento, tendo em vista que meu avô materno, Saturnino Barros (*in memoriam*), era compositor e tocava clarinete na orquestra sinfônica da igreja, e minha avó paterna, Lídia Maria (*in memoriam*), atuava como regente de corais adultos e infantis.

Assim, de ambos os lados, meus pais e tios maternos e paternos foram estimulados desde a primeira infância a desenvolverem atividades musicais, que mais tarde, passaram a ser executadas em performances profissionais e/ou amadoras.



Imagem 1: *Habitus* musicais familiares²⁴

Dentre as atividades informais proporcionadas pela igreja local à qual pertenciam desde a infância, meus pais participavam do coral infantil regido por minha avó paterna. Anos mais tarde, surgiram outros grupos vocais e instrumentais na igreja, que adquiriram certa proeminência local na região, permitindo aos participantes destes grupos a realização de algumas viagens para cantarem e tocarem em cidades próximas. Em uma dessas viagens, já na

²⁴ Meus pais, tios e outros membros da família no coral infantil regido por minha avó paterna - imagem de acervo pessoal/familiar cedida para publicação.

juventude, meus pais começaram a namorar e, passado algum tempo, se casaram.

Influenciados pelos incentivos aos grupos musicais promovidos pela igreja (e outras influências familiares e culturais próprias da região nordestina), alguns dos meus tios (e, posteriormente, muitos dos meus primos) seguiram carreiras profissionais na música, atuando como cantores e/ou instrumentistas de diversos gêneros e estilos musicais. Essa variedade de experiências engloba performances musicais em diferentes modalidades instrumentais, canto, áreas de composição, arranjo e instrumentação, produção musical, incluindo formação acadêmica, conservatorial e/ou cursos livres, ou ainda, atividades menos formalizadas como shows, eventos e programações artísticas.

Embora meus pais não tenham seguido carreiras profissionais em música, optaram por manter a tradição musical familiar na vivência cotidiana de suas vidas, através das aulas de piano que minha mãe fazia no conservatório, do violão/guitarra que meu pai tocava quando se apresentavam juntos, pelo fato de ambos se manterem como participantes ativos de grupos vocais e instrumentais da igreja, ou atuando no ensino informal de canto, violão e teoria musical.



Imagem 2: Perpetuação do *habitus* familiar²⁵

Deste modo, as primeiras experiências musicais vivenciadas na minha infância podem ser associadas a *habitus* familiares cultivados há, pelo menos, duas gerações de músicos

²⁵ Meus pais, unidos pelo amor, pela música, pelo amor à música - imagem de acervo pessoal/familiar cedida para publicação.

profissionais e amadores anteriores a época do meu nascimento, fato que pode ser considerado como contribuinte para o *status* de legitimação ocupado pela atividade musical em minha história de vida e família.

Como forma de distanciamento em relação ao objetivismo, Bourdieu afirma, então, em primeiro lugar, que a ação das estruturas sociais sobre o comportamento individual se dá preponderantemente de dentro para fora e não o inverso. A partir de sua formação inicial em um ambiente social e familiar que corresponde a uma posição específica na estrutura social, os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição (um *habitus* familiar ou de classe) e que passaria a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação. As normas e constrangimentos que caracterizam uma determinada posição na estrutura social não operariam, assim, como entidades reificadas que agem diretamente, a cada momento, de fora para dentro, sobre o comportamento individual. Ao contrário, a estrutura social se perpetuaria porque os próprios indivíduos tenderiam a atualizá-la ao agir de acordo com o conjunto de disposições típico da posição estrutural na qual eles foram socializados. Bourdieu observa, ainda, e este é um segundo ponto importante em que ele pretende se afastar do objetivismo, que esse sistema de disposições incorporado pelo sujeito não o conduz em suas ações de modo mecânico. Essas disposições não seriam normas rígidas e detalhadas de ação, mas princípios de orientação que precisariam ser adaptados pelo sujeito às variadas circunstâncias de ação. Ter-se-ia, assim, uma relação dinâmica, não previamente determinada, entre as condições estruturais originais nas quais foi constituído o sistema de disposições do indivíduo e que tendem a se perpetuar através deste e as condições – normalmente, em parte modificadas – nas quais essas disposições seriam aplicadas. Em poucas palavras, a estrutura social conduziria as ações individuais e tenderia a se reproduzir através delas, mas esse processo não seria rígido, direto ou mecânico (Nogueira; Nogueira, 2002, p. 20).

Esse *status* familiar conferido à música não apenas a legitimava como atividade artística a ser desfrutada ou praticada, mas conferia a ela um sentido atribuído de “vocaçã”, “dom”, “habilidade especial”, “talento natural ou inato”, “genética”, “legado” dentre outros termos advindos das representações sociais da música compartilhados na comunicação parental de núcleo central ou extensivo.

A matéria-prima para a construção da representação social é proveniente, em grande parte, da base cultural acumulada pela sociedade ao longo da sua história e que circula entre seus membros sob a forma de crenças amplamente compartilhadas, de valores considerados básicos e de referências históricas e culturais que formam a memória e a própria identidade da sociedade [...] Ao elaborar e comunicar suas representações, o sujeito recorre a suas próprias experiências cognitivas e afetivas, mas se serve de significados socialmente constituídos no âmbito dos grupos nos quais está inserido. Por isso, é correto afirmar que, ao analisar as representações de um grupo, podem-se detectar os valores, a ideologia e as contradições dos sujeitos, fundamentais para a compreensão do comportamento social (Duarte, 2002, p. 127).

A naturalidade conferida à música como parte de nossa vivência familiar, permitiu que minha trajetória de vida musical se iniciasse por volta dos dois anos de idade, cantando juntamente com meus pais, participando, ao longo de toda a infância, de variadas experiências

e performances musicais, que ocorriam de modo tão natural como a fluidez da própria vida em família. Nessa época, meus pais migraram da cidade de Cabo de Santo Agostinho – PE para São Luís, capital do estado do Maranhão, o que possibilitou o acréscimo de novas perspectivas culturais²⁶, para além daquelas adquiridas no seio familiar pernambucano.



Imagem 3: Experiências musicais na primeira infância²⁷

Ao longo da infância vivenciada no Maranhão, meu interesse pela música aumentava na medida em que participava de atividades musicais promovidas por meus pais, escola e igreja. Passado algum tempo, minha mãe compreendeu que eu precisaria de um ensino mais formalizado, matriculando-me na Escola de Música mais tradicional da cidade, como forma de me incentivar a desenvolver conhecimentos em teoria musical, harmonia e piano (por ser considerado um “instrumento completo”). Mas foi, então, que meus problemas com a “música” começaram.

O problema não estava na necessidade do conhecimento musical a ser desenvolvido, nem com a iniciativa da minha mãe em tentar me ajudar a ampliar minha

²⁶ Diferentemente do que algumas pessoas que não conhecem a região nordestina acredita, cada estado do Nordeste brasileiro apresenta características culturais e musicais próprias, relativas a tradições e influências que atuam na identidade histórica e social de seu respectivo povo, embora compartilhem determinadas semelhanças regionais que os identifique. Trabalhos como os de Sanguinett (1984) e Santos (2012) auxiliam na compreensão de diferenças entre tradições e manifestações musicais e culturais pernambucanas e maranhenses, por exemplo, mas a diversidade proporcionada pelas distinções de práticas provenientes de todos os estados nordestinos, representariam, por si só, uma série de temáticas exploráveis para pesquisas em variados campos da produção do conhecimento musical.

²⁷ Cantando com meus pais na igreja desde os 2 anos de idade - imagem de acervo pessoal/familiar cedida para publicação.

formação em música, mas no choque de realidade entre a naturalidade da fluidez da vivência musical familiar e o modelo conservatorial adotado por aquela instituição de ensino. Em primeiro lugar, eu era uma pré-adolescente que acabara de descobrir que estudaria piano e, na minha primeira visita à escola de música, avistei uma quantidade significativa de instrumentos disponíveis, o que me levou a pensar que eu tocaria logo nas primeiras aulas.

Mas não foi isso que aconteceu. A escola tinha um programa semestral pautado em uma sequência, assim, disposta: teoria/percepção musical – história da música – harmonia – instrumento. Ou seja, para que um estudante de música iniciasse suas primeiras experiências no instrumento desejado, seriam necessários, pelo menos, três semestres de aulas teóricas ofertadas para turmas de estudantes com diferentes faixas etárias.

Não obstante ao fato de ter sido frustrante descobrir que demoraria cerca de um ano e meio para começar a tocar piano, o curso de teoria e percepção musical se assemelhava muito às aulas de matemática da escola. Expostas em quadros de giz, as linhas, notas e figuras pareciam representar algo muito distante da realidade que anteriormente me motivava a estudar música, com poucas sonoridades “musicais” propriamente ditas para exemplificar a quantidade de símbolos, fórmulas e estruturas ali representadas. Os métodos de “reprodução” rítmica e melódica envolviam sequências a serem “lidas” coletivamente, após breve explicação quanto à duração das respectivas células ou intervalos a serem utilizados.

Assim, o professor passava as sequências rítmicas e de solfejo melódico como parâmetros dissociados. Dada a repetição constante dos mesmos trechos, as sequências eram praticamente decoradas, reduzindo, deste modo, a compreensão da percepção musical como um todo, havendo poucas trocas de experiências entre os estudantes e com o próprio professor. Essa lacuna entre minha percepção auditiva, desenvolvida naturalmente no seio familiar, e a compreensão das diferenças dos valores de tempo entre células rítmicas, conforme proposto naqueles exercícios de solfejo, permanecem até hoje.

Apesar de existirem formas de aulas coletivas nos espaços institucionais de ensino, há que promover mudança em sua condução. Nesse caso, consideramos mais produtivas as aulas sob um ponto de vista mais interativo, como são as tutoriais, em que haja oportunidade para os alunos apresentarem suas dúvidas e possa haver maior troca de conhecimento, de informações, de experiências entre os participantes. O que significa aprimorar nesses momentos um sentido mais cooperativo, despertando, outrossim, um lado crítico sobre as práticas musicais. Não existem verdades únicas e absolutas, como também não existe apenas um mestre para cada aluno. O mundo está permeado por vários povos e suas respectivas culturas, e esse seria um dos melhores exemplos da existência dessa diversidade humana e cultural (Tanaka-Sorrentino, 2012, p. 33).

Obviamente que nessa época eu não seria capaz de descrever minhas primeiras

experiências formais em música com base em determinados termos supracitados, o que significa que aos 11 ou 12 anos de idade, concluí que aula de música “era uma coisa muito chata”. Mas para não decepcionar minha mãe que se esforçava muito para atravessar a cidade para me levar de ônibus à Escola de Música (e para conseguir uma vaga nessa escola ela deve ter enfrentado algumas filas de espera), tentei prosseguir um pouco mais nessa jornada. Após interromper algumas vezes a sequência dos cursos, finalmente consegui chegar à etapa das aulas de piano.

Mas a realidade das minhas primeiras aulas de piano na referida instituição de ensino não foi muito diferente dos cursos teóricos, à exceção do fato de que agora o atendimento seria individualizado. Lembro-me bem de um rosto sereno que apontava para a partitura aquilo que eu deveria executar, e retornava a apontar quando eu cometia algum erro, mas nenhuma palavra era dita.

Além disso, percebia que crianças bem mais novas do que eu, estavam estudando exatamente o mesmo repertório, o que me causava o constrangimento de acreditar que, talvez, já estivesse ficando um pouco “velha” para tocar aquelas músicas, ou mesmo que para tocar piano fosse necessário ter iniciado meus estudos mais cedo. Esse aspecto era enfatizado com frases do professor: “A aluna que faz aula antes de você só tem 08 anos e já toca essa música que você não conseguiu tocar”, ou ainda, “o piano é para poucos, ‘fulana’ estudou 9 anos para realizar seu primeiro recital individual, antes disso, morria de medo de tocar em público”.²⁸

O mito da atenção exclusiva é bastante forte no ensino tutorial e a ele se contrapõe a crença do ensino coletivo, de que é possível compartilhar conhecimento, espaço, e que a interação e a diferença são partes importantes do aprendizado. O professor de aulas tutoriais se baseia no modelo de Conservatório e defende a atenção exclusiva ao estudante como a única forma de poder conseguir um resultado efetivo. Pode-se argumentar em favor do ensino coletivo que o aprendizado se dá pela observação e interação com outras pessoas, a exemplo de como se aprende a falar, a andar, a comer (Tourinho, 2007, p.1)

Afirmações como essas me causavam a sensação de que provavelmente levaria muitos anos para tocar “bem” e, a cada semana que se passava, me sentia cada vez mais distante desse objetivo. Foi, então, que criei coragem para dizer à minha mãe que “não queria mais estudar música”, quando na verdade, o problema não estava exatamente com “a música em si”, mas com sua forma de ensino, mas, evidentemente, não tinha como saber disso no início da

²⁸ Em situação análoga a essa, minha irmã mais nova iniciou seus primeiros estudos no violino, e, na primeira aula, o professor lhe mostrou uma protuberância que havia adquirido em seu pescoço, como prova de que, para “tocar bem”, ela deveria desenvolver o mesmo edema: “você só vai tocar bem quando tiver um ‘calo’ igual a este que tenho no pescoço”.

minha adolescência.

De fato, a música continuou existindo em minha vida. Eu continuava cantando, compondo, improvisando, ouvindo, sentindo, participando de atividades musicais informais e experiências diversificadas em música. Foi, então, que, brincando com o teclado eletrônico da minha mãe em casa, comecei a tocar melodias conhecidas e este foi o momento em que percebi que talvez pudesse ser tecladista e “tocar de ouvido”, já que não conseguiria ser “pianista” e “tocar por partitura”.²⁹

Na época, havia um mercado interessante de revistas de teclado, guitarra, violão (dentre outros), que poderiam ser adquiridas em quaisquer bancas de jornais. De modo geral, tratava-se de publicações que continham noções básicas de cifragem popular e matérias sobre artistas em evidência, trazendo forte influência das músicas e bandas que ocupavam os primeiros lugares das principais rádios brasileiras no final da década de 1990.

Havia também uma espécie de “mercado de trocas” dessas informações, que se popularizavam cada vez mais entre músicos informais de variadas faixas etárias e diferentes níveis de instrumentação e tipos de performance. Foi, assim, que de amigo em amigo, conheci novos acordes, inversões, variações, sonoridades, timbres, formas diferentes de cifragens populares, possibilidades e espaços de atuação musical. Esse período de estudo informal em música ocupou quase que a totalidade da minha adolescência e me possibilitou, inclusive, iniciar minhas primeiras atividades profissionais em música, a partir dos 16 anos de idade, como cantora e compositora, graças ao apoio e forte incentivo dos meus pais e algumas oportunidades que surgiram naquela época.

²⁹ Os termos entre aspas demonstram representações de senso comum sobre o piano, visto como um instrumento “completo”, pertencente ao sistema tradicional europeu, e cujo ensino é pautado em uma abordagem tradicional eurocentrista e centrada na partitura. O teclado eletrônico, por sua vez, estaria associado à popularização trazida por bandas e grupos instrumentais ligados a formas menos tradicionais de execução, leitura e improvisação musical. Sabemos que essas representações não correspondem às diferentes formas de ensino de piano e teclado eletrônico existentes, tampouco às infinitas possibilidades de execução dos respectivos instrumentos entre, e através, dos gêneros.



Imagem 4: Primeiras experiências profissionais em performances musicais e artísticas³⁰

Entre viagens, shows e eventos, conheci um universo diferente daquele que me foi apresentado na escola formal de música, compreendendo que, talvez, fosse possível a atuação profissional em música como meio de vida, ainda que não fosse concertista. Foi, então, que decidi retornar aos estudos musicais, com vistas à uma Graduação em Música, mas sabia que, para isso, precisava ter um pouco mais de noção de linguagem e estruturação musical, história da música, harmonia, percepção dentre outros aspectos exigidos em provas de “habilidades prévias” musicais por boa parte dos programas de licenciatura e bacharelado em Música no Brasil.

Como havia pouco tempo para esse tipo de preparo, matriculei-me em cursos curtos e temporários ofertados no período das férias pela própria escola de música onde iniciei meus primeiros estudos musicais formais. Mas agora, talvez porque fosse mais madura e tivesse objetivos mais claros, ou, talvez, pela própria instituição de ensino ter passado por algum tipo de processo de reformulação curricular, os cursos me pareceram mais significativos.

Dentre os quais, destaco a relevância em ter participado de um curso intensivo de piano realizado ao longo de 15 dias, ofertado por uma professora convidada oriunda da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), cujo nome não me recordo, mas lembro do seu sorriso e interesse demonstrado ao promover uma experiência diferenciada, que me fez ressignificar o piano enquanto instrumento com infinitas possibilidades e possível de ser tocado

³⁰ Atuando desde os 16 anos como cantora de shows, eventos e apresentações musicais e artísticas - imagem de acervo pessoal/familiar cedida para publicação.

em qualquer fase da vida (obviamente não aprendi a tocar piano em 15 dias, mas o curso foi determinante para priorizar o sonho de estudar música academicamente).

As emoções e os sentimentos, integrantes da atividade humana junto do agir e do pensar, configuram a construção dos significados singulares da música, de acordo com a vivência do sujeito e de sua própria reflexão acerca de si e de suas experiências. A música despertando a afetividade influencia a forma como o sujeito significa o mundo que o cerca. É de modo “emocionado” que o sujeito constrói os significados da música em sua vivência, a partir de seus sentidos, exteriorizando sua subjetividade, tornando-a “audível” para ele e para os outros. Significados e sentidos que “ressoam” junto das emoções e sentimentos em suas vivências em relação à música. Significados que partem das vivências afetivas do sujeito, que demonstram a utilização viva da música, que mudam, que se desconstroem, que são re-criados. Porque também são constituídos pelos sentidos, ligados ao uso da música de modo idiossincrático (Wazlawick, 2006, p. 82).

Meu ingresso na Universidade Estadual de Londrina (UEL) ocorreu pouco depois de completar 18 anos e, para estudar na referida instituição, foi preciso atravessar o país, da região nordeste para o sul do Brasil. Para essa travessia, também contei com intenso apoio familiar, pois meus pais não possuíam muito privilégios sociais, mas fizeram sacrifícios e usaram de muita criatividade para que suas duas filhas pudessem concluir seus respectivos cursos de graduação, mesmo em meio a uma distância geográfica considerável.

Apesar de todos os sacrifícios familiares, considero que a opção pela UEL se mostrou favorável à construção de uma ambiência musical significativa na minha história de formação acadêmica em música. Dentre outros fatores que podem ser elencados como favoráveis, destaco a necessidade de revisão curricular que o colegiado do curso de Licenciatura em Música da referida instituição sinalizava desde o final da década de 1990, no intuito de admitir formas mais plurais e inclusivas para o ensino de música (Kleber, 2000; 2001). Tais reflexões ganharam, mais tarde, publicações sobre possibilidades de organização do conhecimento interdisciplinar, a partir da implantação de um projeto integrado de ensino musical (Kleber; Cacione, 2014).

Levando-se em conta o caráter heterogêneo, no que se refere ao perfil dos alunos que vêm compondo os nossos cursos de música, associado à falta de elos com a educação básica, a elaboração de uma proposta contemplou, necessariamente, essa diversidade e problematizou essa desconexão, abrindo espaço para uma construção de ações abertas, não diretivas, e que possibilitassem uma dinâmica dialógica e interativa entre os participantes [...] a produção do conhecimento musical deve contemplar, ainda, a multidirecionalidade, a interdisciplinaridade, a hipertextualidade, instrumentalizando o indivíduo para atuar de forma criativa em situações novas, desenvolvendo-lhe a capacidade de aprender a aprender. Um curso de licenciatura em música pressupõe integrar ao processo de ensino-aprendizagem o cotidiano dos alunos, abrindo espaços para o contexto sociocultural que faz parte da história de cada um [...] O que se revela é que os licenciados carecem de uma formação que lhes viabilize as condições de

identificar os problemas pedagógicos e musicais nas diferentes situações de atuação, bem como as possibilidades de buscarmos soluções que promovam transformações no seu contexto a partir das construções de conhecimento que se processam na prática (Kleber; Cassione, 2014, p. 80).

Vivenciar parte desse processo como estudante da Licenciatura em Música na UEL foi importante para a ampliação das possibilidades de docência no campo da música, uma vez que participamos de um projeto interdisciplinar que incentivava práticas colaborativas entre estudantes e professores, com trocas de experiências significativas sobre diferentes formas de concepções e práticas musicais. Nesse sentido, ao invés de compartimentalizar “a música” em parâmetros, elementos e categorias dissociadas entre si e da realidade social e cultural dos alunos, a proposta incluía a compreensão sobre “as músicas” e suas diferentes manifestações na sociedade. Tratava-se, portanto, de um projeto de ensino e aprendizagem que valorizava formas criativas de se pensar, ouvir, refletir e ensinar música coletivamente, rompendo com certas barreiras e limitações presentes no modelo conservatorial.

De modo geral, a aprendizagem musical colaborativa envolve a interação e a comunicação entre os participantes, promovendo a criatividade, a reflexão e a resolução de problemas em conjunto. Essa abordagem pode ajudar a desenvolver habilidades musicais e sociais, tais como a escuta ativa, comunicação verbal e não verbal, negociação e cooperação. Além disso, a aprendizagem musical colaborativa promove o desenvolvimento da consciência musical coletiva e a construção de uma comunidade musical mais forte. Ao compartilhar ideias e conhecimentos, os participantes podem construir uma compreensão mais rica da música e desenvolver sua própria musicalidade de maneira colaborativa (Barrett, 2015; Davison, 2014; Hickey, 2012; O'Neill, 2011).

Além de uma perspectiva mais colaborativa, o curso oferecia uma série de experiências extracurriculares: simpósios de educação musical; encontros nacionais de compositores com estudantes de outras universidades; ações de envolvimento e aproximação com a Orquestra Sinfônica da Universidade Estadual de Londrina (OSUEL); festivais internacionais (como o Festival Internacional de Música de Londrina³¹); workshops com músicos e grupos de diferentes tipos de performance e manifestações musicais – independentemente se essas pudessem ser elencadas como populares, folclóricas ou eruditas, do passado ou do presente, tonais ou atonais, acústicas ou eletrônicas, pertencentes a povos e culturas mais, ou menos, conhecidas, permitido aos estudantes a oportunidade de ampliar suas fronteiras, admitindo a existência de diferentes “músicas” e seus diferentes ensinamentos.

³¹ <https://fiml.art.br/>

Tal perspectiva nos favorece, ou até nos obriga a transitar em múltiplas direções e em múltiplos contextos e nos envolver com os focos apontados. Nesse paradigma, a atuação do professor como aquele que detém o conhecimento a ser transmitido é insuficiente, pois não estimula uma relação dialógica na construção de novos conhecimentos, e muito menos propicia um comprometimento com questões problemáticas da sociedade. É preciso trazer para o contexto do processo pedagógico-musical o mundo social dos participantes, criando dinâmicas relacionais que proporcionem a apreensão do novo como algo significativo para os sujeitos. As práticas culturais e artísticas transitam no âmbito do mundo simbólico do ser humano e estão entre os grandes eixos de construção de identidade social e cultural. Assim, considerar o mundo musical que é valoroso para os participantes já é uma forma de compartilhar e reconhecer o diferente, o outro (Kleber; Cassione, 2014, p. 82).

Destaco ainda nesse contexto as aulas de piano coletivo ministradas pela professora Magali Kleber, que trazia propostas “executáveis”, de acordo com os diferentes níveis de leitura e técnicas pianísticas de cada participante do grupo, permitindo a cada estudante experimentações e execuções mais próximas à sua realidade, com base em dinâmicas mais colaborativas. Essas perspectivas mais colaborativas também podiam ser percebidas em outras modalidades instrumentais ofertadas por outros professores, como as aulas de violão, flauta doce, canto, coral, estágio supervisionado, dentre outras, incluindo a disciplina de prática de conjunto, que reunia alunos de diferentes vivências e instrumentações para a execução de arranjos de obras de gêneros e estilos variados. Além disso, participei de grupos de composição e de estudo de música contemporânea e eletroacústica, universo que me era desconhecido antes da chegada à academia.

Todas essas experiências musicais vivenciadas na UEL se assemelhavam muito mais ao meu *habitus* musical familiar, pautado da diversidade e pluralidades de sonoridades, timbres e formas de escutar e fazer música do que a fragmentação do conhecimento musical reproduzida pelo *habitus* conservatorial (Pereira, 2012; 2013; 2014; 2015), ainda presente em muitas instituições de ensino de música no Brasil e no mundo. Esse aspecto não representa qualquer sentimento de desvalia pela música do passado ou sobre o que a relevância da tradição europeia exerce sobre a história da música ocidental, mas ressalta a importância de se ampliar as fronteiras do conhecimento das diferentes “músicas” e suas variadas formas de ensino, com vistas a uma experiência significativa, criativa e que contemple múltiplas formas de autoria e modalidades de mediação, pautada em ideias de equidade e justiça social.

Uma das maneiras pelas quais o currículo de música do ensino superior pode capacitar futuros professores é aprofundar seus conhecimentos e ampliar sua compreensão do que é música e do que a música significa para as pessoas que a fazem e a recebem - as muitas formas e significados que a música tem assumido ao longo do tempo, circunstâncias sociais e ambientes culturais. Essa estratégia permite que os alunos

(professores em potencial) explorem os domínios sociais e culturais da produção musical e experimentem a música, a cultura e as situações sociais de povos e comunidades cujos rostos, embora ausentes do currículo musical básico, podem muito bem ser visto nas escolas e comunidades em que eventualmente são empregados como professores. Das muitas maneiras pelas quais os professores podem se fortalecer na sala de aula, uma das mais básicas ou elementares é através da confiança que resulta de níveis mais profundos de compreensão e competência em seu assunto. Embora as soluções para o problema do currículo devam ser buscadas em vários níveis diferentes e em todas as áreas da instrução musical, os educadores de professores de música têm um papel central e estimulante a desempenhar nesse processo. Parte da tarefa requer convocar a experiência e alistar o apoio de colegas do corpo docente de outras áreas do currículo de música para um esforço conjunto e coordenado para transformar o conhecimento do conteúdo dos cursos de educação musical. O esforço deve ser feito para envolver os responsáveis pelo ensino de música aplicada, cursos de regência e conjuntos de execução na discussão de estratégias para ampliar o repertório e a literatura apresentada a todos os graduados em música (Sands, 2007, p. 55-tradução nossa).³²

A aplicabilidade prática desse ensino de música integrado, inclusivo e abrangente foi percebida desde minhas primeiras experiências como educadora musical em cursos livres de música e em escolas da rede privada de Educação Básica, logo após o término da Graduação em Música. Nessas experiências, situações mais reais e próximas ao cotidiano das pessoas, bem como as representações sociais da música dos sujeitos e grupos provenientes de cada espaço socioeducativo de atuação (e os respectivos *habitus* institucionais locais de cada contexto de ensino) contribuíram para a construção da minha identidade como musicista e professora de música.

Deste modo, é possível verificar que as histórias de vida que contribuíram para a reprodução de um *habitus* familiar que confere à música *status* de legitimação e valorização, somadas ao acúmulo de um conjunto de capitais simbólicos adquiridos a partir da necessidade de obtenção de saberes musicais e à formação docente proporcionada pela passagem pelo curso de Licenciatura em Música na UEL, favoreceram a construção do meu *habitus* docente.

³² *One of the ways that the higher education music curriculum can empower prospective teachers is by deepening their knowledge and enlarging their understanding of what music is, and of what music means to the peoples who make it and receive it—the many forms and meanings music has assumed across time, social circumstances, and cultural milieus. Such a strategy allows students (prospective teachers) both to explore the social and cultural realms of music-making and to experience the music, culture, and social situations of peoples and communities whose faces, though absent from the core music curriculum, may well be seen in the schools and communities in which they are eventually employed as teachers. Of the many ways teachers can become empowered in the classroom, one of the most basic or elemental is through the confidence that results from deeper levels of understanding and competence in their subject matter. While solutions to the curriculum problem must be sought on a number of different levels and in all of the areas of musical instruction, music teacher educators have a pivotal and exciting role to play in this process. Part of the task requires calling on the expertise and enlisting the support of faculty colleagues from other areas of the music curriculum towards a concerted and coordinated effort to transform the content knowledge of music education majors. The effort must be made to involve those responsible for applied music instruction, conducting courses, and performing ensembles in discussing strategies to broaden the repertoire and literature presented to all music majors. (Sands, 2007, p. 55).*

A partir do *habitus* identifica-se a ação social nas relações entre as estruturas incorporadas de ação e as estruturas objetivas – regras de ação, educação formal, gostos, relações de produção e concorrência – de cada espaço social (campos). O conhecimento praxiológico proposto por Bourdieu busca responder a questões relativas às ações sociais: O que desencadeia é uma pressão externa? É o indivíduo que busca fins racionais? Bourdieu responde que a prática humana é um encontro do *habitus* com o campo, levando o ator social a desenvolver um senso prático (Andrade, 2012, p. 105).

Passados alguns anos atuando profissionalmente na área de música (incluindo atividades docentes em sala de aula, treinamento e capacitação de professores de música, promoção de musicais, eventos, performances vocais, prática de banda, dentre outros), senti necessidade de retornar aos estudos musicais, ingressando no curso de Especialização em Arranjo Musical, também promovido pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Na época deste ingresso, minha filha mais velha estava com pouco mais de 6 meses de idade e sou grata pelos professores que não se importavam que eu a amamentasse durante as aulas. Assim, de certo modo, perpetuei o modelo de reprodução do *habitus* familiar, no sentido de introduzir uma cultura de escuta musical diversificada desde os seus primeiros momentos de vida, de modo que, por volta dos três anos de idade, ela mesma afirmava não saber se gostava mais de Tchaikovsky³³, Luiz Gonzaga³⁴ ou Edgar Varèse³⁵.

Além de contribuir para a perpetuação do *habitus* familiar de valorização e legitimação do *status* musical e diversidade de formas de apreciação e escuta, o acúmulo do capital simbólico adquirido no curso de Especialização em Arranjo da UEL me permitiu trabalhar em variadas formas de composições e arranjos escritos para diferentes tipos de instrumentações, contemplando uma diversidade de gêneros e estilos musicais (incluindo produções fonográficas autorais e parcerias com agências e produtoras de *jingles* publicitários). No âmbito da produção e performance criativa propriamente dita, esse pode ter sido o período mais intenso em minha carreira profissional como compositora e arranjadora, abrindo espaço para a interação com músicos, produtores, consumidores, ouvintes, editores, por meios mais tradicionais e/ou tecnológicos.

³³ Piotr Ilitch Tchaikovsky – compositor russo do período romântico.

³⁴ Luís Gonzaga – músico brasileiro sanfoneiro, cantor e compositor que ganhou o título de “rei do baião”.

³⁵ Edgar Varèse – compositor parisiense de estética contemporânea.



Imagem 5: Produções e parcerias musicais e artísticas³⁶

Mesmo diante de uma série de oportunidades de campos de atuação para a atividade profissional em Londrina-PR, eu e meu esposo passamos por um tempo reflexivo a respeito do significados de nossas vidas e de que maneira poderíamos contribuir para a melhoria da qualidade de vida de pessoas em situação de risco, exclusão e vulnerabilidade social. Foi, assim, que optamos por conhecer mais de perto tais realidades sociais, auxiliando meus pais em projetos que eles desenvolviam em cidades e povoados em situação de extrema pobreza nos estados do Maranhão e Piauí.

Paralelamente ao envolvimento nesse tipo de trabalho religioso e social, atuei na área de docência no Ensino Superior, como Professora Substituta da Graduação em Música da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), ministrando disciplinas de: Expressão em Música; Técnica de Expressão Vocal; Laboratório de Criação Musical I e II; Harmonia e Análise I, II e III; Harmonia Aplicada; Projeto de Pesquisa; Orientação Acadêmica – TCC. Quando o contrato de professor substituto chegou ao fim do prazo estabelecido, senti necessidade de regressar aos estudos acadêmicos, com vistas a progressões e conhecimentos que me possibilitassem um trabalho mais efetivo nessa área.

A princípio, pesquisei por Mestrados na área de Composição, como forma de dar prosseguimento às experiências criativas vivenciadas desde a etapa de Especialização em Arranjo Musical na UEL. Mas minha amiga Klésia Garcia (também oriunda da Licenciatura

³⁶ Eu e minha irmã Keila Barros Silva em parceria vocal para o álbum *A harpa e a espada* (2008) - imagem cedida pela fotógrafa Carmen Kley para publicação.

em Música da UEL) que na época cursava seu Mestrado em Educação Musical na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), me atentou para o fato de que o campo da educação musical poderia ser bastante favorável para pesquisas sobre criatividade. Essa informação também foi reforçada por meu primo, Matheus Barros, que nesse período realizava seu Mestrado em Educação na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), contemplando a área de educação musical.

A criatividade vem sendo, cada vez mais, foco de discussões em diversos contextos educativos, em diferentes campos do conhecimento. Na área da educação musical, apresentam-se argumentos que discutem a criatividade enquanto dispositivo para um desenvolvimento imaginativo que incentiva e possibilita reflexões, tomadas de decisões, resoluções de problemas e julgamentos que valorizam o aluno enquanto protagonista de seu próprio processo de aprendizagem (Pelizzon; Beineke, 2019, p. 6).

Ambos me recomendaram o Programa de Pós-Graduação em Música (PPGM) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) para a submissão de um projeto de pesquisa com vistas ao ingresso no Mestrado em Educação Musical. Nas etapas de elaboração desse projeto, pesquisando por temáticas criativas no campo da educação musical, encontrei trabalhos de Magali Kleber (2003; 2007; 2008; 2014a; 2014b) sobre a prática de educação musical em ONGs e projetos sociais. Assim, surgiu a ideia de incorporar minha paixão por temáticas criativas em música às últimas experiências vivenciadas em contextos socialmente vulneráveis no nordeste brasileiro.

Deste modo, entrei em contato com a Dra. Magali Kleber para perguntar se seria relevante para o campo da educação musical o desenvolvimento de uma pesquisa envolvendo criatividade musical e vulnerabilidade social. Ela lembrou que havia sido minha professora na licenciatura e me incentivou a ir em frente na elaboração de um projeto de Mestrado em Educação musical, enfatizando a relevância de tais temáticas, tanto pelas contribuições científicas, quanto para a valorização de novos contextos e sujeitos. Observa-se, aqui, a influência do *habitus* institucional da UEL, ainda presente em minhas escolhas, inclusões e exclusões, encontrando em trabalhos de uma ex-professora, os primeiros encaminhamentos para a construção do meu *habitus* de pesquisadora em música.

O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado (Bourdieu, 1983b, p. 122).

Mas a construção do meu *habitus* de pesquisadora em música estava apenas em processo embrionário, tendo em vista que a atividade do pesquisador profissional perpassa por uma trajetória de compreensão do universo da pesquisa científica, proporcionada em minha história de formação musical a partir da aprovação no Mestrado e, posterior, Doutorado em Educação Musical do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGM) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), ambos sob a orientação da professora Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida.

Essa etapa pode ser caracterizada pela incorporação de novos *habitus* institucionais, ampliando perspectivas acadêmicas iniciadas em meu percurso formativo na Licenciatura e Especialização em Música (UEL), passando por experiências de docência na Graduação em Música (UFMA) e, em seguida, como estudante de Mestrado e Doutorado em Educação Musical (UFPB). Destaco, aqui, a contribuição de professores e professoras de diferentes partes do país (e do mundo) que atuaram nessa etapa de construção do *habitus* do músico-professor-pesquisador, possibilitando trocas de experiências e vivências musicais significativas para a produção, ensino e pesquisa.

Considerando a soma dos *habitus* institucionais particulares de cada uma dessas instituições de Ensino Superior (e seus respectivos programas) como favoráveis para a ampliação das minhas perspectivas acadêmicas em música, a trajetória de formação do meu *habitus* acadêmico traz influências de diferentes linhas de pensamento e pesquisa, abordagens e contextos, culturas e sociedades (incluindo as diferenças culturais existentes entre os estados e regiões brasileiras por onde minha trajetória de vida musical percorre).

[...] no que se diz respeito à dimensão coletiva do *habitus* institucional, refere-se ao impacto gerado por um grupo cultural ou classe social sobre o comportamento individual e como isso é mediado por uma organização ou instituição como é o caso dos centros educativos [...] Deste ponto de vista, as disposições individuais – neste caso dos professores – são mediadas pelas práticas organizacionais de uma dada organização [...] Obviamente, cada professor pode ter, e de fato tem, suas próprias preocupações e concepções, tanto práticas quanto ideológicas, sobre inúmeros aspectos sociais e educacionais que afetam sua prática diária. Essas concepções, no entanto, são influenciadas, mediadas e até constrangidas pela instituição específica em que realizam seu trabalho. Os professores não atuam sozinhos ou independentemente de seu contexto de referência; pelo contrário, estão imbricados em contextos institucionais (Tarabini; Curran; Fontdevilla, 2015, p. 53 – tradução nossa).³⁷

³⁷ [...] por lo que se refiere a la dimensión colectiva del *habitus* institucional, éste hace referencia al impacto que genera un grupo cultural o clase social sobre el comportamiento individual y a cómo éste está mediado a través de una organización o institución como es el caso de los centros educativos [...] Desde este punto de vista, las disposiciones individuales —en este caso del profesorado—, están mediadas por las prácticas organizativas de una organización dada [...] Evidentemente, el profesorado a nivel individual puede tener, y de hecho tiene, sus propias preocupaciones y concepciones, tanto prácticas como ideológicas, sobre numerosos aspectos sociales y

Por esse motivo, acredito que as mudanças geográficas que se sucederam ao longo da minha trajetória de vida e de música também podem ter contribuído para o desenvolvimento de uma perspectiva mais plural das diferentes formas e manifestações musicais, culturais e artísticas e seus diferentes ensinamentos, ainda que dentro do território nacional. Esse pode ter sido um dos fatores que me fizeram permanecer com o foco voltado para as dimensões criativas em música em múltiplos espaços e contextos. Mas a soma dos *habitus* institucionais locais de cada instituição de ensino percorrida contribuíram para a construção da minha trajetória como professora-pesquisadora musical, sobretudo pelas ampliações teórico-metodológicas adquiridas no percurso do Mestrado e Doutorado.

Essas ampliações possibilitaram solidificações na formação do meu *habitus* de pesquisadora de música, tanto pelo aprofundamento epistemológico proporcionado pela interação com outros pesquisadores do campo da educação musical, quanto pela abrangência de conjugações e contribuições advindas de outros campos do conhecimento científico, favorecendo um mergulho mais profundo nas dimensões processuais e práticas da pesquisa.

Dentre os fatores que possibilitaram esse mergulho mais profundo na formação do meu *habitus* de pesquisadora em música, destaco a oportunidade de dedicação exclusiva à pesquisa, na qualidade de bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tanto no percurso do mestrado quanto no doutorado, embora cientistas brasileiros tenham enfrentado uma série de restrições e negligências por parte do governo de Jair Bolsonaro, que contribuiu para o desmonte de variados incentivos à produção e pesquisa no cenário nacional.

A esse respeito, vale salientar a postura do atual presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, perante a educação e a ciência, as duas grandes áreas de atuação da Capes. Desde sua campanha, durante a corrida presidencial, e após assumir seu mandato, em seus discursos e aparições públicas, o chefe do Executivo tenta, a todo momento, desacreditar a ciência e a educação, com ataques diretos ao papel das instituições educativas, em especial, do professor, e também à credibilidade da ciência, inclusive no que diz respeito à própria gestão da pandemia de Covid-19, que atravessamos desde o início de 2020, propalando o discurso negacionista que em muito contribuiu para potencializar a circulação do vírus em todo o território nacional. Lamentavelmente, tal postura não se mantém apenas do plano discursivo, o que pode ser verificado com os sucessivos cortes orçamentários que têm atingido de maneira contumaz essas duas áreas (Silva Neto, 2022, p. 92).

educativos que afectan a su práctica cotidiana. Dichas concepciones, sin embargo, están influenciadas, mediadas e incluso constreñidas por la institución concreta en la que lleva a cabo su trabajo. El profesorado no actúa solo ni de forma independiente a su contexto de referencia; al contrario, está imbricado en contextos institucionales. (Tarabini; Curran; Fontdevilla, 2015, p. 53).

Mesmo com muitas dificuldades, meu percurso de doutorado tem sido assinalado pela resistência de manter a pesquisa em um cenário marcado pela Covid-19, que trouxe perdas de familiares e amigos, dificuldades financeiras e relevou uma série de negligências por parte dos poderes públicos, tanto em relação aos pesquisadores, quanto à população, de modo geral. Talvez, esse tenha sido um dos motivos da escolha pela incorporação da modalidade socialmente crítica da pesquisa-ação política, aplicada à pesquisa-ação educacional na constituição dos pressupostos metodológicos da OCM.

Essa escolha também pode ser associada ao fato de que o contexto investigativo selecionado para a construção, desenvolvimento e aplicação prática da OCM privilegia sujeitos em situação de vulnerabilidade social, agravada ainda mais pela carência de políticas eficazes para minimizar a fome de famílias em situação de pobreza no cenário pandêmico da Covid-2019. Nesse sentido, a oficina se constitui em uma proposta de ensino criativo de música, não apenas com vistas à melhoria da própria prática docente ou incentivo a que outros professores sejam motivados a construir suas próprias OCMs, mas, também, como uma estratégia de promoção de autonomia e protagonismo entre os sujeitos participantes, no fomento à capacidade de resolução de problemas e trabalho em equipe, construção de espaços de escuta e expressão, próprios de uma ambiência musical significativa.

Assim, conforme explícito nessa breve descrição da minha trajetória de vida e formação musical, é possível verificar que a construção dos pressupostos teórico-metodológicos da OCM não surgiu em um instante de “epifania criativa”, mas considera: a) experiências musicais vivenciadas na primeira infância, como constituintes de *habitus* familiares anteriores ao meu nascimento; b) uma série de significados, valores e crenças compartilhadas em experiências sociais, culturais, musicais e de ensino, em contextos diversificados de produção e atuação profissional em música, como operantes na formação do *habitus* do músico; c) a influência de *habitus* institucionais particulares de cada instituição de ensino perpassada, contribuições de professores e orientações acadêmicas, presentes na formação do meu *habitus* de professora-pesquisadora de música; d) conjunturas sociais e contextuais que interferem direta ou indiretamente nas escolas metodológicas para a construção de abordagens criativas em educação musical, considerando a realidade de cada contexto socioeducativo e sujeitos.

2.2 A CONSTRUÇÃO DO PLANO DE AÇÃO PARA A OFICINA DE CRIATIVIDADES MUSICAIS

Considerando conhecimentos e experiências adquiridas em minha trajetória como musicista, professora e pesquisadora de música, a compreensão das dimensões processuais e práticas dos pressupostos teórico-metodológicos do plano de ação da OCM admite a amplitude de uma série de especializações que se desdobram do próprio contato com a música, perpassando pela dimensão auditiva e expressiva, bem como no tratamento diferenciado de elementos presentes na construção de sentidos, significados e valores musicais.

Nesse sentido, destaco, pelo menos, três dimensões proeminentes que atuam na construção do plano de ação para a oficina, sendo a primeira, orientada por uma perspectiva mais cognitiva, voltada para a compreensão da música e da criatividade como fenômenos perceptivos e expressivos indissociáveis; a segunda, por uma concepção mais prática de composição/criação/improvisação musical coletiva; a terceira, pelo ideal de justiça e equidade social, com vistas à democratização de uma experiência musical criativa, contemplando sujeitos de diferentes espaços e realidades contextuais e socioeducativas.

Com base nessas três dimensões principais, a base curricular e metodológica que permeia a construção do plano de ação para a OCM considerou experiências musicais significativas vivenciadas ao longo da própria trajetória de vida musical, somada a influências institucionais e culturais que perpassam por minha formação acadêmica e outras experiências musicais advindas de atuações profissionais e docentes. Contudo, o principal desafio presente nas etapas de elaboração da estrutura e funcionamento da oficina se deu em torno das escolhas (inclusões e exclusões) que compreenderam a fase de planejamento das aulas, tendo em vista a dimensão do capital criativo adquirido na formação do meu *habitus* de musicista, professora e pesquisadora de música.

Conforme já apontado por Burnard (2012) sobre a concepção de Pierre Bourdieu, é o *habitus* que gera capital criativo, que, ao lado do capital social e do capital cultural, atua diretamente nas vantagens e desvantagens que compõem as dinâmicas da sociedade. Deste modo, a autora analisa os centros disposicionais das criatividades musicais como diretamente ligados ao *habitus* do músico, o *habitus* do grupo e o *habitus* institucional. Entretanto, considerando que a abordagem das representações sociais poderia ser mais eficiente no caso do grupo específico selecionado para a pesquisa do que a análise de seu *habitus*, a compreensão das dimensões criativo-musicais suas manifestações na OCM desenvolvida no LEC perpassaria não apenas pela construção do meu capital criativo (na qualidade de professora-pesquisadora),

mas nas formas de “criação coletiva” (Moscovici, 2005) presentes na comunicação dos sujeitos participantes da pesquisa.

Uma vez que as representações sociais da música desempenham papel fundamental na formação de identidades individuais e coletivas, bem como na construção de significados culturais e simbólicos, elas também podem atuar como um meio pelo qual as pessoas se conectam com outras culturas e compreendem melhor a diversidade humana (Bryson, 1996; Jovchelovitch; Guareschi, 2004).

Em se tratando de uma oficina que não se propõe a privilegiar uma modalidade instrumental (ou curricular) específica, mas que a criatividade fosse compreendida como uma dimensão propriamente musical em si mesma, os encaminhamentos metodológicos e curriculares iniciais transitaram entre direções múltiplas e com poucas fronteiras. Ao mesmo tempo, pelo fato de ter selecionado um grupo excluído do acesso à musicalização como processo educacional orientado (Penna, 2015), os limites para minha atuação como professora-pesquisadora perpassam pelo ideal de propor uma abordagem musical criativa, acessível, executável, significativa, independentemente de um domínio prévio ou habilidades musicais desenvolvidas anteriormente pelos participantes da OCM, mas considerando suas histórias de vida e significações próprias de identidades e valores musicais.

Se, como professores, nos mantivermos presos a nossos padrões pessoais, presos a nosso próprio gosto, ou simplesmente às indicações de algum livro didático, pois nossa tendência será desconsiderar, desqualificar e desvalorizar a vivência do aluno – a sua música, a sua dança, a sua prática artística, enfim. Pelo contrário, a possibilidade de buscar e construir os caminhos necessários para o diálogo intercultural inicia-se com a disposição em olhar para o aluno e acolher as suas práticas culturais. E essas práticas podem significar bem mais do que mera questão de gosto pessoal, dizendo respeito às histórias de diferentes grupos, nas suas lutas pelo direito a sua especificidade e a seus valores próprios (Penna, 2010, p. 100).

Além disso, e conforme apontado por Oliveira (2011), era previsto que a heterogeneidade do grupo em questão trouxesse certos confrontos entre as ideias e expectativas dos sujeitos participantes da pesquisa e as propostas e práticas a serem desenvolvidas na atuação docente, ainda que experiências anteriores em contextos socialmente vulneráveis fizessem parte da construção do meu *habitus* de professora-pesquisadora de música. Assim, as inclusões e exclusões presentes em abordagens propostas para o plano de ação da OCM trabalham na dialética constante entre a multiplicidade de direções teórico-metodológicas possíveis para a construção da oficina e as limitações provenientes de expectativas e representações sobre o campo, contexto e sujeitos da pesquisa.

[...] os alunos constituem, como foi dito, auditórios heterogêneos, seja porque são oriundos de meios sociais diversos daquele no qual se insere o professor, seja por razões de natureza religiosa, étnico-racial ou outras quaisquer. Assim sendo, suas histórias de vida não são apagadas quando entram nas salas de aula, levando-os a “medir” os docentes em termos de conhecimentos, crenças, valores, hábitos e atitudes muito diferentes. O confronto entre aquilo que os estudantes pensam e são e o que lhes é indicado pelos professores como modo correto de ser e de agir torna-se, assim, inevitável [...] O diálogo, como estratégia pedagógica que vise a romper com as posturas homogeneizadoras e monoculturais (geralmente valorizadoras de uma cultura eurocêntrica), deve atentar para o fato de que poderá gerar tanto acordos quanto desacordos, pois os alunos, em seu processo formativo, convivem com diferentes educações: a da família, a do grupo religioso, a da comunidade de bairro, etc. Em vista disso, são levados a escolher, a tomarem decisões com relação ao que devem seguir (Oliveira, 2011, p. 93).

Por direções teórico-metodológicas possíveis para o desenvolvimento do plano de ação da OCM, destaco tanto o acúmulo de capitais sociais, culturais e criativos que atuam na formação do meu *habitus* de professora-pesquisadora de música quanto a produção de conhecimento proveniente do campo da educação musical (e outros campos) a respeito das temáticas proeminentes nesta tese. As expectativas e representações sobre o campo, contexto e sujeitos, por sua vez, evidenciam o caráter experiencial desta pesquisa-ação educacional socialmente crítica, uma vez que a proposta da oficina assume a tripla função de verificar aspectos relativos aos objetivos da pesquisa, ao mesmo tempo em que busca promover o protagonismo e autonomia dos sujeitos participantes (enquanto atores e não meros expectadores de uma vivência musical criativa), além de incentivar a produção de outras OCMs (em variados contextos socioeducativos).

Mas por onde começar? Antes mesmo de elencar os elementos que poderiam ser abordados no plano de ação da OCM, optei por lembrar como a percepção do fenômeno musical havia se tornado relevante em minhas experiências da primeira infância, através da naturalidade da escuta proporcionada no seio familiar. Nesse sentido, o significado de perceber auditivamente adiciona dimensões afetivas, ao mesmo tempo em que prossegue para a construção de sentidos e significados musicais e conscientização dos elementos constitutivos e contextuais presentes nos processos de percepção e vivência musical (independente se essa percepção se encontra em um plano mais casual ou especializado).

De acordo com Copland (2014), os indivíduos ouvem música de formas diferentes e essa escuta pode ser vivenciada em, pelo menos, três planos: o plano da escuta sensível, comprometida com o deleite e a dimensão emocional, sem a preocupação com elementos estruturais e contextuais; o plano da escuta expressiva, com atribuição de significados subjetivos e imprecisos (“alegre/triste”, legal/chato, feio/bonito, etc.); o plano da escuta

“puramente musical”³⁸, comprometida com elementos constitutivos, estruturais e contextuais da música. Para o autor, todos os indivíduos são capazes de ouvir música nesses três planos, mas cada um experimenta diferentes intensidades em cada um deles, de acordo com sua experiência.

Entretanto, com base em um modelo mais detalhado de diferenciação entre as escutas, é possível perceber diferenças entre uma percepção musical casual e uma percepção musical especializada. O modelo proposto por Pierre Schaeffer, por exemplo, trata de uma análise mais detalhada, que relaciona diferentes tipos de escuta aos processos de percepção e conscientização musical:

1. Escutar – É aplicar o ouvido, interessar-se por. Eu me dirijo ativamente a alguém ou a alguma coisa que me é descrita ou assinalada por um som.
2. Ouvir – É perceber pelo ouvido. Por oposição a escutar, que corresponde à atitude mais ativa, o que ouço, é aquilo que me é dado na percepção.
3. Entender – Retivemos o sentido etimológico: ‘ter uma intenção’. O que entende é o que me é manifesto: é função dessa intenção.
4. Compreender – Tomar consigo, está numa dupla relação com escutar e entender. Compreendo o que eu visava na minha escuta, graças ao que escolhi para entender. Mas, reciprocamente, o que eu já compreendi dirige a minha escuta, informa aquilo que eu entendo (Schaeffer, 2003, p. 90- 91).

Essas definições de “escutar”, “ouvir”, “entender” e “compreender” não são propostas por Schaeffer (2003) de modo ordenado ou sequencial, mas como dinâmicas correlacionadas e que auxiliam nos processos de identificação das diferenças entre uma percepção musical casual e uma percepção musical especializada. Isso significa que a percepção do fenômeno musical transcende ao âmbito disciplinar e abrange uma série de aspectos da experiência musical dos indivíduos e grupos, sejam estes ouvintes casuais, estudantes de música ou músicos especializados.

Traçando um paralelo com meu próprio processo de especialização das escutas, embora tenha iniciado minha trajetória como ouvinte casual, perpassando por experimentações mais livres e espontâneas até que se iniciasse meus primeiros contatos com conhecimentos mais formalizados em linguagem e estruturação musical, o plano auditivo adquire proeminência sobre os sentidos mais táteis ou visuais. Conforme proposto por Schafer (1992; 1994; 1997; 2014), os ouvidos não possuem pálpebras, estando os sujeitos, de certo modo, “condenados” a ouvir sempre alguma coisa.

³⁸ Embora seja difícil definir o que significaria algo “puramente musical” diante da perspectiva contextual que envolve a música como fenômeno social e humano.

O sentido da audição não pode ser desligado à vontade. Não existem pálpebras auditivas. Quando dormimos, nossa percepção de sons é a última porta a se fechar e é também a primeira a se abrir quando acordamos [...] A única proteção para os ouvidos é um elaborado mecanismo psicológico que filtra os sons indesejáveis, para se concentrar no que é desejável. Os olhos apontam para fora, os ouvidos, para dentro (Schafer, 1997, p. 29).

Dessa linha Schaferiana surgem perspectivas de escuta e fazeres musicais predominantemente focadas em concepções e práticas de professores na inserção de estéticas mais contemporâneas para o desenvolvimento de uma “escuta criativa” (Iazzetta, 2012, Paynter, 2010; Schafer, 1992; 1994; 1997; 2014). Essas perspectivas advêm de uma certa curiosidade proveniente do distanciamento entre o sistema de ensino predominante e o interesse dos alunos, sobretudo no que concerne à questão do repertório. Ou seja, na medida em que se percebe o interesse dos estudantes por novas sonoridades e novos meios de produção que não se repousam em aspectos tradicionais do sistema tonal, os professores, por sua vez, começam a repensar a necessidade de permanecer no sistema/repertório vigente, contribuindo para que a formação dos alunos seja mais abrangente, criativa e estimulante (Borges, 2008; 2014; Borges; Fonterrada, 2007).

Talvez esse tenha sido um dos pontos de partida para incorporar algumas concepções de “escuta criativa” na OCM, uma vez que o sentido da audição pode ser considerado como aquele que se conecta ao fenômeno musical primariamente no modo perceptivo. A escuta criativa pode ser compreendida como “parte de um movimento de apropriação da arte em que os processos de produção são substituídos [...] por processos de pós-produção”, inscritos em uma rede de signos e significações e não como formas simplesmente autônomas ou originais, podendo se configurar como “uma forma potente de exercício da criatividade e da individualidade” (Iazzetta, 2012, p. 31;32).

Trata-se, portanto de uma proposta de mediação perceptiva, afetiva e criativa das obras musicais, utilizando imagens, movimentos, memórias, dramaturgia e outras formas de interação que promovam uma escuta ativa e criativa, de modo que os ouvintes possam ser capazes de compreender, criticar e recriar, ao invés de permanecerem em uma postura passiva e submissa ao mercado.

A escuta associada a uma ação de transformação da música que é escutada pode ser entendida como uma reação ética e política ao consumismo e à submissão do indivíduo às instituições reguladoras da arte. O faça-você-mesmo permite que o ouvinte possa adquirir as competências musicais que necessita para praticar sua escuta ativa e criativa, ao invés de depender passivamente da produção gerada por músicos profissionais e fortemente dependente do mercado (Iazzetta, 2012, p. 31).

Assim, o plano de ação da OCM também se ambienta na promoção de uma escuta criativa, com vistas à compreensão de aspectos propriamente musicais presentes na construção de uma experiência favorável à criação musical coletiva, englobando as ações de “escutar – compreender – criar” (em suas múltiplas dimensões e não necessariamente nessa mesma ordem), em ciclos contínuos que se complementam em propostas e práticas musicais criativas vivenciadas em cada aula.

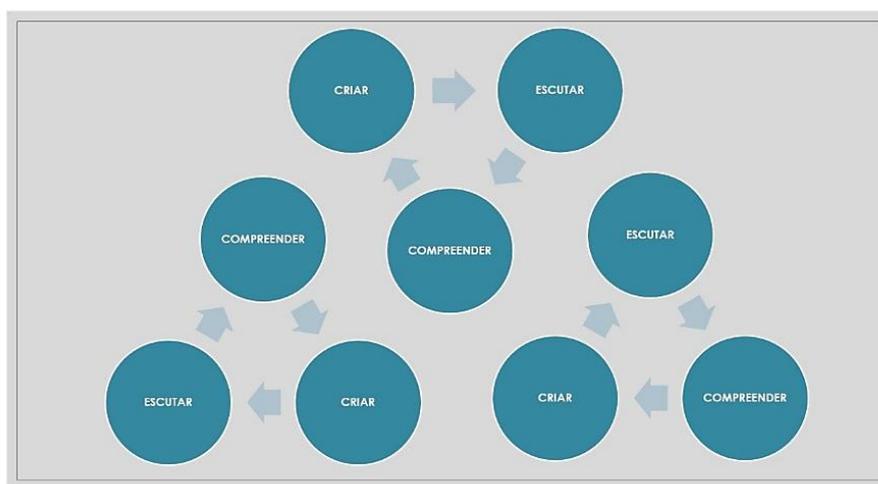


Imagem 6: Ciclo de ações para o planejamento da OCM

Essa ideia de compreensão crítica e reflexiva de escuta e produção musical encontra nas atividades de criação coletiva um caminho natural para as manifestações práticas das criatividades musicais, onde tanto processos perceptivos quanto expressivos podem ser verificados e compartilhados. Nessa perspectiva, Koops (2012) destaca que a criação musical em grupo proporciona uma oportunidade para que todos possam aprender uns com os outros. Além disso, os alunos têm a oportunidade de interagir e experimentar várias ideias de composição, enquanto o professor assume o papel de promover uma atmosfera respeitosa de escuta e de partilha de várias contribuições musicais. Essa dinâmica pode proporcionar uma atmosfera entusiástica de criatividades múltiplas, alimentadas por uma presença de respeito e confiança.

A abertura de espaço para as experiências musicais dos alunos e a inserção de “outras músicas”, contemplando, também, formas de aprendizagem informal, constituem formas ainda mais abrangentes de escuta e produção musical, levando em consideração sonoridades que fazem parte do contexto social dos estudantes, envolvendo atividades de experimentação e criação coletiva. Por se tratar de práticas composicionais envolvendo

crianças, encontrei nos trabalhos de Kratus (1991; 1994) contribuições significativas para a compreensão dos processos criativos que se estabelecem em sala de aula, auxiliando no planejamento e prática docente. Essa abordagem enfatiza os processos de aprendizagem, valorizando as descobertas que as crianças realizam enquanto interpretam e recriam conhecimentos.

As dinâmicas provenientes de tais processos de descobertas e recriações em sala de aula recaíram sobre a questão avaliativa. Nesse sentido, Hickey (2001), Priest (2001) e Folkestad (2004) trazem contribuições pertinentes em relação aos processos de negociação e construção de critérios envolvendo os próprios estudantes, possibilitando que as crianças participem juntamente com o professor da construção dos procedimentos de avaliação, refletindo sobre o significado de ser criativo, incluindo a prática da autoavaliação.

Essa questão em especial envolve a dimensão criativa como ferramenta para o desenvolvimento pessoal e artístico de crianças, conforme proposto pela perspectiva cognitiva de Tafuri (2006). A autora trabalha na mesma ideia de outros educadores e pesquisadores musicais, como Miller (2004), Wiggins (2003) e Paynter (2000), no sentido de reconhecer a prática composicional dos alunos como uma forma de revelar suas próprias ideias e pensamentos, sendo o resultado de tais composições relacionadas à natureza da atividade solicitada.

Em se tratando de crianças e adolescentes que vivem em situação de vulnerabilidade social, considere que esse desenvolvimento pessoal e auto avaliativo criativo poderia promover a ideia de protagonismo e autonomia, admitindo desde as etapas de planejamento da oficina o significativo papel que as contribuições dos participantes trariam para sua construção, aplicação prática e avaliações provenientes do ciclo crítico-reflexivo.

Música e educação são, como sabemos, produtos da construção humana, de cuja conjugação pode resultar uma ferramenta original de formação, capaz de promover tanto processos de conhecimento quanto de autoconhecimento. Nesse sentido, entre as funções da educação musical teríamos a de favorecer modalidades de compreensão e consciência de dimensões superiores de si e do mundo, de aspectos muitas vezes pouco acessíveis no cotidiano, estimulando uma visão mais autêntica e criativa da realidade (Kater, 2004, p. 44).

Sobre o contexto de vulnerabilidade social que permeia o campo e os sujeitos da pesquisa, outro aspecto considerado importante na construção do plano de ação da OCM foi a questão da exclusão digital, pelo fato de poucos participantes da oficina terem acesso aos recursos tecnológicos disponíveis para o compartilhamento de mídias visuais e auditivas, (como comumente são viabilizados em contextos socioeducativos mais privilegiados). Considerando

a produção acadêmica sobre tecnologias contemporâneas e suas possibilidades metodológicas para o ensino e aprendizagem de música, têm-se observado, sobretudo nas últimas décadas, uma série de novos aplicativos e programas voltados para a prática de criação musical, disponibilizando uma variedade de recursos em tempo real, que podem ser utilizados para ampliar e enriquecer o trabalho educativo (Barros, 2016; 2020; Behringer, 2009; Scotti; Barros; Belfort, 2016; Webster, 2012a; 2012b; 2006; 1998; Zuben, 2004).

As perspectivas de Webster (2012a; 2012b; 2006; 1998), por exemplo, sobre os novos ambientes de aprendizagem proporcionados pela inclusão digital, consideram a internet como um instrumento de ensino dinâmica para explorar, descobrir, criar, comunicar e tocar em diferentes contextos virtuais de produção e consumo musical. De acordo com o autor, essa ferramenta fornece mecanismos para conectar uma rede de lugares, espaços (físicos e simbólicos), mundos mecânicos, fabricantes de máquinas, geradores, performances e produções, permitindo a participação entre lugares e campos com várias formas aproximadas de expressão, incluindo práticas composicionais de crianças e adolescentes em sala de aula.

Contudo, em se tratando de um contexto de vulnerabilidade social, até uma tarefa considerada muito simples por professores de música, como projetar um vídeo ou compartilhar uma mídia digital, pode ser muito mais difícil de ser desempenhada em condições de acesso precário à internet e/ou mediante a ausência de recursos e fontes sonoras que reproduzam a qualidade desejada para a apreciação de determinados timbres e sonoridades.

Esse aspecto, inclusive, veio a ser motivo de algumas modificações de planejamento que ocorreram durante a fase intervencionista da pesquisa, uma vez que determinados recursos tecnológicos previstos no plano de ação não funcionaram como o desejado. Ocorre que as desigualdades sociais provenientes dos processos de colonização de países latino-americanos como o Brasil, somados à tendência neoliberal difundida no final do século XX, promovem divisões de classes e desequilíbrios de distribuição de recursos, que se refletem no campo educativo, sobretudo em contextos marcados pela exclusão e dificuldade de acesso, conforme observado por Gainza (2004):

A consolidação da tendência neoliberal reflete-se severamente no campo educativo. Múltiplas fissuras afetarão o corpo da educação musical, provocando profundas lacunas, a saber: entre a prática e a teoria pedagógica; entre os distintos níveis educativos; entre os aspectos filosófico/pedagógico e o administrativo; entre a arte e a tecnologia; entre os novos planos e programas e as oportunidades de capacitação e trabalho oferecidos aos professores (Gainza, 2004, p.16).

Por esse motivo, destaco como uma das principais influências para a elaboração do

plano de ação da OCM alguns princípios e valores difundidos pelas pedagogias musicais abertas latino-americanas. Isso se deve tanto pela afinidade com o contexto investigativo desta pesquisa quanto pela busca por flexibilidade, adaptabilidade e inclusão. Conforme discutido na revisão bibliográfica, as pedagogias musicais abertas valorizam a diversidade cultural e musical, incentivando a participação ativa dos alunos na criação e interpretação musical e, frequentemente, procuram remover as barreiras tradicionais para o acesso à educação musical. Essas abordagens podem incorporar elementos da educação musical informal, tecnologias digitais, colaboração entre os alunos e uma variedade de estilos musicais.

É de conhecimento do campo da educação musical que as pedagogias musicais abertas que emergiram na América Latina foram difundidas por diversos músicos e educadores musicais³⁹, com destaque para a argentina Violeta Hemsy de Gainza. Dentre outras contribuições, essa figura proeminente na educação musical latino-americana, desenvolveu a "Psicopedagogia Musical" e advogou por uma abordagem mais flexível e inclusiva no ensino da música. Sua ênfase estava na compreensão da música como uma linguagem acessível a todos, independentemente de habilidades e competências musicais prévias. Gainza (1983; 1988; 2002; 2004a; 2004b; 2010; 2011; 2013; 2015) também salientou a importância de levar em conta as diferenças individuais e culturais dos alunos.

É importante, contudo, destacar que as pedagogias musicais abertas na América Latina são diversificadas e podem variar de acordo com o país, a instituição educacional e o educador específico. No entanto, todas compartilham o objetivo comum de tornar a educação musical mais inclusiva, participativa e culturalmente relevante para os alunos. De modo geral, estas abordagens pedagógicas procuraram fomentar uma educação musical mais adequada às características culturais e sociais da região. Além disso, a ênfase na participação ativa incentiva os alunos a se envolverem efetivamente na criação e interpretação musical. Isso implica encorajar os estudantes a fazerem música desde o início dos processos educativos, vivenciando uma experiência prática, criando composições e colaborando em projetos musicais coletivos.

Outro aspecto relevante diz respeito ao fato de que as pedagogias musicais abertas latino-americanas procuram tornar a educação musical acessível a todos, independentemente de habilidades musicais prévias ou recursos financeiros. Isso pode incluir a utilização de materiais recicláveis e instrumentos acessíveis, bem como a exploração de tecnologias digitais

³⁹ Carmen Méndez (Costa Rica), Carlos Veiga (Brasil), Gloria Valencia (Colômbia), José Luis Aróstegui (Chile), Margarita Fernández (Chile), María del Carmen Aguilar (Argentina), Marisa Fonterrada (Brasil), Silvia Malbrán (Argentina), dentre outros.

para ampliar o alcance da educação musical. A Integração com outras disciplinas também é explorada por algumas pedagogias musicais abertas, buscando estabelecer conexões entre música, artes, teatro, literatura, história, matemática, ciências sociais, dentre outras. Isso possibilita uma abordagem interdisciplinar que enriquece a compreensão da música e sua relação com outras áreas do conhecimento.

Essas e outras contribuições citadas até aqui, somadas à realidade do LEC identificada na fase diagnóstica da investigação e aos *habitus* institucionais e particulares atuantes na construção do planejamento da OCM, foram sobretudo importantes para a construção do plano de ação da oficina (embora o desenvolvimento das ações práticas na OCM tenha sido construído junto aos sujeitos participantes da pesquisa na fase intervencionista). Deste modo, modificações, reelaborações e mudanças de estratégias diante de situações não previstas, fizeram parte de todo o processo crítico-reflexivo da pesquisa-ação.

Embora alterações no planejamento e mudanças de estratégias metodológicas façam parte do cotidiano de professores que atuam em diferentes espaços socioeducativos, no caso específico dos contextos socialmente vulneráveis, as capacidades desenvolvidas para resolução de problemas evidenciam as dinâmicas criativas concernentes às necessidades de adaptação ao ambiente e sujeitos. Esse aspecto em particular será abordado com mais profundidade no capítulo subsequente, que trata especificamente da fase intervencionista da pesquisa.

Vale, por ora, ressaltar que os seis meses que antecederam ao início da fase intervencionista dessa pesquisa-ação socialmente crítica foram dedicados à elaboração do plano de ação previsto para cada temática contemplada pela OCM. Paralelamente à essa elaboração prévia, busquei compreender melhor o funcionamento do LEC, através de fontes documentais e entrevistas com gestores, coordenadores e pessoas envolvidas com o projeto. Nessas conversas, obtive informações sobre a realidade dos estudantes, recursos materiais disponíveis, média de duração de oficinas anteriormente realizadas, dentre outras questões que pudessem auxiliar o desenvolvimento de um planejamento executável no referido contexto socioeducativo.

Assim, a construção do plano de ação para a OCM direcionou o foco de suas atenções para uma turma de crianças e adolescentes com idades compreendidas entre 08 e 13 anos de idade, pertencente a uma das frentes de atuação social do LEC. O fato de a oficina ter sido direcionada a este grupo em particular reforça a ideia de que a abordagem aqui apresentada não se propõe a difundir um modelo a ser reproduzido sumariamente em outros contextos, uma vez que foi desenvolvida para um espaço socioeducativo específico. Contudo, pode contribuir

para que outras OCMs possam ser realizadas em outras realidades e/ou sob outras bases teórico-metodológicas, a depender da formação do *habitus* docente do educador que desejar construir seu próprio plano de curso em variados espaços socioeducativos.

No caso específico deste plano de ação, a proposta da OCM foi construída para ser desenvolvida em três meses de curso, organizado em encontros semanais com os participantes da oficina, prevendo uma média de 12 aulas, contemplando, 4 unidades temáticas: músicas, criatividades, escutas e sonoridades; experimentos criativos para corpo, voz e objetos sonoros; construção de instrumentos, exploração e “invenção” de sonoridades; práticas composicionais com música e texto. A partir da delimitação dessas unidades temáticas, o planejamento do curso foi organizado conforme disposto no quadro a seguir:

Quadro 1: Planejamento das Unidades Temáticas da OCM no LEC.

UNIDADES TEMÁTICAS DA OCM NO LEC		
1. Músicas, criatividades, escutas e sonoridades	Duração: 3 aulas	Objetivo: compreender múltiplas formas de escuta, concepções e fazeres musicais criativos.
2. Experimentos criativos para corpo, voz e objetos sonoros	Duração: 3 aulas	Objetivo: experimentar criativamente sonoridades do corpo, voz e outros objetos musicais.
3. Construção de instrumentos, exploração e “invenção” de sonoridades	Duração: 3 aulas	Objetivo: construir e explorar instrumentos musicais a partir de materiais recicláveis.
4. Práticas composicionais com música e texto.	Duração: 3 aulas	Objetivo: compor coletivamente uma canção com temática social próxima à realidade dos estudantes.

Conforme acordado com a gestão do LEC, a fase intervencionista da pesquisa foi agendada para ser realizada entre os meses de abril e junho de 2022, ocorrendo todas as segundas-feiras compreendidas neste período, sempre no turno vespertino. Deste modo, o próximo capítulo trata da fase intervencionista da pesquisa-ação, a partir do ciclo crítico-reflexivo que se estabelece entre o que foi planejado, o que foi possível de ser executado na prática, incluindo as contribuições dos estudantes, intervenções de agentes externos, desafios e

mudanças de procedimentos decorrentes do processo contínuo de autoavaliação da minha atuação como professora-pesquisadora.

Esse processo considera a proposição de promover um ensino musical criativo, com vistas à democratização de uma experiência musical significativa para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Considera também a promoção do protagonismo dos sujeitos participantes da pesquisa, a manutenção do interesse do grupo nas atividades propostas e a possibilidade de contribuir para uma reflexão crítica sobre a realidade social do referido contexto.

TERCEIRO CAPÍTULO

3 A OCM, O CENÁRIO E SEUS PROTAGONISTAS

A oficina de criatividades musicais (OCM) no Lar Educativo Cristão (LEC) iniciou no mês de abril de 2022, conforme acordado com a gestão da ONG, tendo como base de atuação o plano de ação desenvolvido na etapa anterior à fase intervencionista na pesquisa. De acordo com o planejamento da OCM, foram organizadas quatro unidades temáticas para o desenvolvimento do curso, tendo sido previstas três aulas para cada unidade. Dentre outras finalidades, a oficina buscou abordar o fenômeno musical através de uma perspectiva globalizante e contextual, com ênfase na criação e práticas coletivas.

Embora o plano de ação tivesse sido elaborado de acordo com vivências e experiências presentes na formação do meu *habitus* de musicista, professora e pesquisadora de música, certas complexidades advindas da própria realidade do contexto, somadas aos reflexos da fase mais intensa do cenário pandêmico se fizeram presentes, sobretudo, nas primeiras semanas de aula. Parte dessas complexidades podem ser atribuídas ao período de distanciamento social, como medida necessária para prevenção e controle da disseminação da COVID-19 no mundo inteiro, vivido nos dois anos anteriores à oficina. Nesse período, uma série de estudos⁴⁰ em diferentes áreas do conhecimento tem se ocupado em avaliar impactos sociais e psíquicos dessa realidade na vida de crianças e adolescentes.

No caso dos indivíduos vulneráveis economicamente, os impactos sociais da fase mais crítica do período pandêmico trouxeram consequências ainda mais evidentes, tendo em vista que a ausência de políticas públicas eficazes para o suprimento de populações mais pobres, bem como o negacionismo e a disseminação de informações falsas por parte de grupos de extrema direita⁴¹, agravaram desigualdades pré-existentes, contribuindo para o aumento dos

⁴⁰ (Da Mata *et al.*, 2021; Da Silva, 2022; Fegert JM *et al.* 2020; Ghosh r *et al.* 2020; Imran n. *et al.* 2020; Kieling L. *et al.* 2011; Liu JJ. *et al.* 2020; Loades ma *et al.* 2020; Machado 2021; Matta, 2021; Oliveira WA *et al.* 2020; Yoshikawa h. *et al.* 2020)

⁴¹ [...] os governos federais do Brasil e EUA, expoentes da onda populista de extrema direita, se destacaram pelo uso da desinformação como arma política no combate ao coronavírus. Segundo Hollyer, Rosendorff e Vreeland (2019), a democracia tem menos probabilidade de sobreviver em um ambiente caracterizado pela desinformação e por “notícias falsas”, pois quando os eleitores são mal-informados, existe a possibilidade de levar à eleição governos incompetentes e corruptos [...] Algumas interpretações e explicações podem ser levantadas para as atitudes de Trump e Bolsonaro. Uma delas ressalta a dimensão político-eleitoral. Crises econômicas tendem a prejudicar a avaliação dos governos e dificultar a manutenção de seus postos, por isso a relutância em adotar medidas de restrição às atividades comerciais. Este aspecto se aplica particularmente ao caso norteamericano, pois em novembro do ano pandêmico, Trump disputaria (e perderia) a reeleição. Outras abordagens, mais interpretativas, chamam a atenção para a manifestação da necropolítica, conceito formulado por Mbembe (2018), referente às formas contemporâneas que subjagam a vida ao poder da morte. Em entrevista a um programa

índices de violência, maus tratos, abusos, insegurança alimentar, negligências sanitárias, dentre outros (Bassani; Simoni Júnior; Fabris, 2021; Da Mata *et al*, 2021; Hollyer; Lima, 2020; Rosendorff; Vreeland, 2019; Mbembe, 2018).

No cenário nacional, crianças e adolescentes sofreram evasão escolar, sendo, muitas vezes, levadas a trabalhos informais, no intuito de complementar a renda familiar. Dentre os que permaneceram matriculados nas escolas, a questão da exclusão digital dificultou o acesso de muitos ao ensino remoto, ampliando abismos sociais que segregam grupos marginalizados à escolarização.

[...] a crise econômica e consequente aumento da pobreza e desnutrição infantil, a diminuição dos cuidados de saúde, o afastamento ou perda de seus cuidadores, o fechamento das escolas e universidades, a falta de contato interpessoal e a veiculação de informações incertas ou falsas são fatores que impactam negativamente o bem-estar psicológico das crianças e dos adolescentes durante a pandemia de COVID-19 [...] O processo deficitário de promoção em saúde durante esse período é ainda mais evidente na população previamente marginalizada socioeconomicamente ou naqueles que já sofriam com problemas crônicos psicológicos e psiquiátricos. Essa situação de desigualdade é agravada pela maior susceptibilidade a maus tratos por parentes, inacessibilidade a telemedicina, notável redução da renda familiar e negligência nos cuidados básicos de vida (Da Mata *et al*, 2021, p. 6904; 6910).

No caso específico do contexto investigado, um dos principais desafios sentidos no desenvolvimento da OCM foi o fomento à consciência coletiva, tendo em vista que os 15 participantes da pesquisa estavam retornando às atividades presenciais após um longo período de distanciamento e evasão escolar. Ainda que as medidas sanitárias para controle de proliferação da Covid-19 tenham sido flexibilizadas no período da fase intervencionista da pesquisa, a construção de uma ambiência favorável à criação coletiva tornou-se um desafio constante na condução das atividades propostas, tendo em vista uma série de complexidades que atuavam sobre a formação da identidade social do grupo.

Assim, este capítulo aborda o ciclo crítico-reflexivo da pesquisa-ação realizada no LEC através da OCM, considerando o planejamento previsto para as aulas de cada unidade temática e suas relações com o campo social local, sujeitos da pesquisa, agentes externos, reflexos da pandemia, dentre outras situações vivenciadas empiricamente. Para isso, os próximos subtópicos foram organizados de acordo com os temas das quatro unidades propostas

televisivo, o presidente Bolsonaro declarou: "Alguns vão morrer? Vão morrer. Lamento, é a vida. Não pode parar uma fábrica de automóveis porque tem mortes no trânsito". Em que pesem as diferentes abordagens, é essencial frisar que o negacionismo é uma tática política, uma estratégia deliberada de polarização em busca de dividendos políticos [...] Sabe-se que o sistema de saúde brasileiro só não colapsou, porque houve um esforço desde o início da pandemia no país – por parte dos governos municipais e estaduais para que a população fizesse a quarentena, e epidemiologicamente, achatasse a curva de transmissão da doença (Bassani, Simoni Júnior, Fabris, 2021, p. 235-339)

para o curso e se ocupam em descrever o desenvolvimento da oficina, atentando para as relações de ensino e aprendizagem musical, *habitus* e representações sociais que emergem das trocas de experiências com os participantes.

3.1 MÚSICAS, CRIATIVIDADES, ESCUTAS E SONORIDADES

Considerando o objetivo de compreender múltiplas formas de escuta, concepções e fazeres musicais criativos, a primeira unidade temática da OCM denominada *Músicas, criatividade, escutas e sonoridades* foi planejada para ser desenvolvida em três aulas: 1) *Sobre músicas, criatividade, escutas e sonoridades*. 2) *Sons do ambiente, sons da rua, sons da vida*. 3) *Músicas, escutas e possibilidades*. Os planejamentos dessas aulas se encontram dispostos no quadro a seguir:

Quadro 2: Planejamento das aulas referentes à 1ª Unidade da OCM no LEC.

UNIDADE TEMÁTICA 1: MÚSICAS, CRIATIVIDADES, ESCUTAS E SONORIDADES
Aula 1: Sobre músicas, criatividade, escutas e sonoridades
<p>1. Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre música e criatividade, criando e recriando conceitos a partir das representações dos participantes da oficina, sob mediação da professora; • Explorar sonoridades a partir de elementos sonoros dispostos na “caixa de sons”; • Criar coletivamente sonoridades e timbres a partir da projeção de “vídeos-mudos” para composições em grupo. • Perceber sonoridades distintas, expressando sensações, emoções, críticas, sentimentos, com vistas a uma experiência crítico-reflexiva de escuta. <p>2. Estratégias metodológicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas informais reflexivas na modalidade de grupo focal; • Ensino-aprendizagem criativo, envolvendo práticas de criação musical coletiva; • Abordagens criativas de apreciação, exploração, compreensão e crítica musical. <p>3. Conteúdos:</p>

- Semiologia da música e da criatividade musical;
- Timbres e sonoridades;
- Apreciação, exploração, improvisação e composição musical.

4. Atividades:

- Roda de conversa sobre música, criatividade, escuta e sonoridades;
- Exploração dos objetos sonoros contidos na “caixa de sons”;
- Criação coletiva de sonoridades a partir de “vídeos-mudos” e/ou sugestões de outros temas propostos pelos estudantes;
- Escuta criativa e participativa de uma ou mais obras musicais.

5. Recursos previstos:

- Projetor de vídeo conectado a fontes de amplificação sonora;
- “Caixa de sons” confeccionada pela professora, contendo objetos sonoros diversos (sacolas plásticas, garrafas de vidro, pedras, areia em potes de plástico, grãos, molhos de chaves, apitos, canos de PVC, dentre outros);
- Busca na internet por “Vídeos-mudos” para as atividades de criação em grupos, utilizando materiais anteriormente explorados na “caixa de sons”.

6. Avaliação:

- Apresentação das sonorizações dos “vídeos-mudos” realizadas em grupos, para avaliação da turma;
- Expressão livre sobre situações vivenciadas nas atividades e escutas realizadas;
- Participação no grupo focal e autoavaliação.

Referências:

Alvim (2011), Barrett (2000; 2015), Borges (2008; 2014); Burnard (2000; 2012; 2013; 2015; 2018); Da Costa Nazario; Mannis (2014), Copland (2014), Folkestad (2004), Gainza (1983; 1988; 2002; 2004a; 2004b; 2010; 2011; 2013; 2015); Hickey (2001); Iazzetta (2001), Mannis (2012). Mannis; Miller (2004); Morgan (1993; 1997), Priest (2001); Schafer (1992; 1994; 1997; 2014), Tafuri (2006), Toffolo (2003), Wazlawick (2006), Webster (1998; 2012a; 2012b).

Aula 2: Sons do ambiente, sons da rua, sons da vida

1. Objetivos:

- Escutar a “paisagem sonora” do LEC e da rua;
- Refletir coletivamente sobre as sonoridades percebidas;
- Criar coletivamente uma dramaturgia sonorizada, a partir dos materiais sonoros coletados;
- Refletir sobre aspectos da vida cotidiana apresentados no teatro musical.

2. Estratégias metodológicas:

- Abordagens criativas envolvendo escuta reflexiva, compreensão de sonoridades, reconstrução de paisagens sonoras e dramaturgia;
- Grupo focal.

3. Conteúdos:

- Paisagens Sonoras;
- Escuta criativa;
- Sonorização e dramaturgia.

4. Atividades:

- Caminhada de escuta das sonoridades do ambiente interno e externo ao LEC;
- Roda de conversa sobre as sonoridades percebidas;
- Divisão dos grupos para a construção de dramaturgias envolvendo as sonoridades coletadas nas caminhadas de escuta;
- Diálogos sobre as paisagens reconstruídas e o cotidiano dos participantes da oficina.
- Escuta criativa e participativa de uma ou mais obras musicais.

5. Recursos previstos:

- Papéis, lápis e borrachas;
- Objetos materiais coletados pelos participantes da oficina ao longo da caminhada de escuta para serem utilizados na atividade de sonorização de dramaturgias criadas pelos estudantes.

6. Avaliação:

- Apresentação dos grupos de dramaturgia e sonorização para avaliação da turma;
- Expressões livres sobre as relações entre as sonoridades percebidas e a vida cotidiana;
- Participação no grupo focal e autoavaliação.

Referências:

Afonso (2021); Burnard (2000; 2012; 2013; 2015; 2018); Carey (1994), Copland (2014), Correia (2018), Craft (2010), De Barros; Duarte (2002); Fernandino (2008); Gainza (1983; 1988; 2002; 2004a; 2004b; 2010; 2011; 2013; 2015), Hickey (2001), Iazzetta (2012), Kater (2004), Koellreutter (1990; 1998); Mödinger (2012); Morgan (1993; 1997), Priest (2001); Schafer (1992; 1994; 1997; 2014), Schaeffer (2003), Serale (2004), Toffolo (2003), Wazlawick (2006).

1. Objetivos:

- Escutar diferentes obras musicais conhecidas e desconhecidas do cotidiano dos participantes da OCM;
- Sugerir escutas musicais próximas ao cotidiano;
- Descrever sensações, opiniões e críticas às obras musicais apreciadas;

2. Estratégias metodológicas:

- Abordagens criativas de escutas de obras musicais;
- Inclusão de contribuições de estéticas musicais diversificadas por parte dos participantes da oficina;
- Grupo focal.

3. Conteúdos:

- Apreciação crítico-musical reflexiva;
- Gêneros e estilos musicais de diferentes estéticas.

4. Atividades:

- Escutas crítico-reflexivas de obras musicais sugeridas pelos participantes e pela professora-pesquisadora;
- Rodas de conversas que intercalam as atividades de escuta.

5. Recursos previstos:

- Projetor de vídeo conectado a fontes de ampliação sonora;
- Papéis, lápis, borrachas e lápis colorido.

6. Avaliação:

- Expressões livres e voluntárias contribuintes no grupo focal;
- Sugestões de músicas para serem apreciadas pelo grupo e pela professora.

Referências:

Bernardes (2000), Borges (2008; 2014), Borges; Fonterrada (2007), Burnard (2000; 2012; 2013; 2015; 2018), Correia (2018), Crabtree; Yanoshik; Miller; O'Connor (1993), Fonterrada (2015), Gainza (1983; 1988; 2002; 2004a; 2004b; 2010; 2011; 2013; 2015); Galon (2021), Green (2012), Iazzetta (2012), Koellreutter (1990; 1998), Penna (2015), Sands (2007), Queiroz (2004; 2005; 2015), Swanwick (2016; 2014; 2011; 1999; 1994; 1986; 1979), Tanaka-Sorrentino (2009; 2010; 2012).

Conforme previsto no planejamento, a primeira aula da OCM buscou abordar, inicialmente, ideias dos estudantes sobre músicas, criatividade, escutas e sonoridades, em uma roda de conversa em que os 15 participantes pudessem se apresentar e expressar livremente suas ideias sobre os temas apresentados. A princípio, as crianças chegaram até o local da oficina um pouco tímidas, evitando contato visual e interações entre elas mesmas e comigo. Além disso, a necessidade da obrigatoriedade do uso de máscaras para prevenção do contágio da Covid-19, não me permitia ver com clareza suas respectivas expressões faciais, restringindo-me à observação da área dos olhos.

Percebendo a timidez das crianças, recordei-me de uma das situações vivenciadas no estágio supervisionado da Graduação em Música na UEL em um contexto parecido com a realidade social do LEC. Na ocasião, crianças do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal em Londrina demoraram um tempo para se sentirem seguras em compartilhar suas próprias ideias, mas aos poucos, foram perdendo o medo de expressar pensamentos e opiniões, fornecendo respostas bastante interessantes para os objetivos do trabalho realizado naquela época. O desafio agora na OCM era encontrar formas de aproximação com o grupo, uma vez que a timidez dos sujeitos, somada à necessidade do uso de máscaras que encobriam a maior parte de suas expressões faciais, dificultavam um pouco minha percepção de suas falas e emoções.

Diante dessa dificuldade, tentei deixá-los bem à vontade para que se expressassem da forma que desejassem suas opiniões e ideias, não lhes apresentando um roteiro pré-elaborado de entrevista, mas dirigindo-me às crianças em uma conversa espontânea que pudesse se desenrolar naturalmente a partir da primeira resposta concedida. Assim, após me apresentar e explicar brevemente (e em linguagem adequada à faixa etária) a finalidade do trabalho a ser desenvolvido, perguntei o nome de cada participante, idade e o que mais gostava de fazer. Em seguida, e como parte fluida da roda de conversa, indagações mais direcionadas aos objetivos do grupo focal (GF) foram introduzidas e desenvolvidas coletivamente, conforme descrito a seguir⁴².

[...]

PP: E quem aqui pode me dizer o que acha que a gente vai fazer hoje?

A1: Música, ué (abrindo os braços como que expressando ironia) [...] se é aula de

⁴² No intuito de facilitar a posterior transcrição dos diálogos presentes nos grupos focais realizados junto aos participantes da oficina, sem, contudo, precisar me preocupar em parar para escrever as ideias dos estudantes em um diário de campo no momento das entrevistas, as falas dos GFs foram registradas em vídeo, utilizando meu celular como uma espécie de “diário de campo audiovisual”. Nos diálogos descritos, as abreviações “PP” e “A” correspondem, respectivamente a: Professora-pesquisadora e Aluno. As numerações dos alunos (A1, A2, A3, etc.) correspondem à ordem das falas no contexto de cada cena.

música a gente vai fazer música [...]
 PP: [...] E alguém aqui já fez música?
 (Silêncio do grupo)
 [...]
 A2: [...] Eu já “vi” música, mas nunca fiz (erguendo timidamente o dedo indicador)
 A1: Ninguém aqui é ‘fazedor’⁴³ de música não, tia!
 (Risadas do grupo)
 PP: Mas vocês têm certeza ‘que’ nunca fizeram música?
 (Silêncio do grupo)
 PP: E quando vocês estão na escola e a aula ‘tá’ chata e alguém lá no fundo começa a bater?
 A3: Ah! Mas aí não é música, é ‘bateção’!
 [...]
 PP: Hum [...] E o que seria música, então?
 (Silêncio do grupo)
 PP: Um de cada vez, por favor!
 (Risadas do grupo)
 PP: Pode ser o que vier à cabeça.
 [...]
 A1: Violão!
 PP: Que legal! Você toca violão?
 A1: Não.
 PP: Gosta de violão?
 A1: Nem sei. Foi o que veio ‘na’ cabeça!
 (Gargalhadas do grupo)
 PP: Não tem problema, pode falar o que quiser. Alguém mais pode dizer o que seria música?
 (Silêncio do grupo)
 PP: Não é uma pergunta que tenha uma resposta certa. Cada um pode dizer o que acha.
 (Silêncio do grupo)
 PP: Pode ser a primeira coisa que vier à cabeça.
 (Silêncio do grupo)
 PP: Vamos fazer assim, eu vou perguntar ‘de um por um’ e a primeira coisa que você pensar sobre música pode dizer. Vamos começar? O que é música ‘pra’ você?
 (Apontando um por um)
 A3: Som.
 A2: Arte?
 A4: Inspiração.
 A5: Criatividade.
 A6: Amor.
 (Os demais não quiseram falar)
 [...]
 PP: Ninguém é obrigado a falar, ok? Só quem quiser. Mas ouvi respostas muito legais!
 [...]
 PP: E vocês sabem de onde vem a música?
 A1: Do instrumento.
 PP: Já vi que você gosta de violão e de instrumentos musicais. Quais instrumentos musicais você conhece?
 A1: Só lembro do violão mesmo. E da guitarra.
 PP: Que legal! Também gosto muito de violão e guitarra! Quem mais conhece algum instrumento?
 (Silêncio do grupo)
 PP: Tudo bem. Acho que ainda estão com vergonha de falar [...] Mas deixa eu perguntar pra quem quiser responder [...] Além dos instrumentos musicais que eu sei que vocês conhecem um monte, vocês sabem de onde mais pode vir a música?
 A3: Da internet.

⁴³ Embora o trabalho de transcrição das falas dos GFs perpassasse por tratamento gramatical, algumas palavras ou expressões não pertencentes à norma culta foram mantidas, no intuito de não descaracterizar demasiadamente a forma de comunicação do (e com o) grupo.

A7: Sim, do Youtube!
 A1: Da minha cabeça!
 (Gargalhadas do grupo)
 A6: Da caixa de som. A música sai da caixa de som! (apontando para a caixa de som que estava próxima ao grupo)
 A7: Do celular.
 A4: Do Facebook?
 A5: Do WhatsApp!
 A2: Não tem música no WhatsApp!
 A5: Tem sim! É só mandar a música pelo WhatsApp!
 A2: Mas aí você manda do Youtube 'pro' WhatsApp!
 A5: Mas ouvi no WhatsApp do mesmo jeito!
 A8: Eu tenho um canal no Youtube!
 PP: De música?
 A8: Não, de videogame!
 (Gargalhadas do grupo)
 [...]
 PP: Puxa! Que legal! Quero saber qual o seu canal para seguir você, ok?
 [...]
 PP: Mais alguém quer dizer de onde vem a música?
 A9: Do coração.
 A11: Do TikTok.
 A2: Dos palcos, das artes.
 A8: Da escola.
 A7: Escrita em um livro.
 A12: No canto dos pássaros.
 A7: Animais, floresta.
 A6: Mar.
 [...]
 (GF1, DC, 2022, p. 1-3)⁴⁴

Enquanto os participantes que se sentiam à vontade para expressar suas opiniões o faziam, outros demonstravam inquietação ou apatia. Nesse momento, percebi que precisava chamar a atenção do grupo como um todo, deste modo, prossegui para a proposta planejada da "caixa de sons". A caixa continha diversos objetos sonoros comuns no dia a dia, como sacolas plásticas, garrafas PET e de vidro, grãos e sementes em saquinhos de diferentes tamanhos, cores e formatos, canos de PVC, bexigas coloridas, barras de metal, vários tipos de papéis (mais rígidos e mais flexíveis), pratos e copos descartáveis, latas, apitos, entre outros.

Imaginava que, nesse momento, teria dificuldades em conter a ansiedade das crianças para explorar os objetos da caixa, mas, para minha surpresa, ninguém se moveu. Mesmo assim, deixei a caixa no chão, à vista de todos. Embora nenhum participante tenha demonstrado, até então, interesse em acessar os materiais da caixa, ela serviu para chamar a atenção da turma, que a observava com curiosidade, sem, contudo, se atrever a fazer perguntas sobre ela ou tentar pegar quaisquer objetos nela contidos.

Um tempo se passou até que um dos participantes rompesse o silêncio e perguntasse

⁴⁴ Grupo Focal 1 - Diário de Campo.

o que faríamos com “aquelas coisas que tinham na caixa”. Respondi que poderiam fazer o que quisessem, contudo, nenhuma das crianças se moveu. Por outro lado, o objetivo de chamar a atenção do grupo foi alcançado e agora seria possível fazer novas conexões entre as ideias de música apresentadas pelos estudantes e a proposta da primeira unidade da OCM. Deste modo, perguntei ao grupo se gostariam de fazer música a partir do que eles mesmos haviam falado na roda de conversa.

PP: Lembram o que vocês falaram sobre música?

[...]

(outras falas ocorreram nesse ínterim)

A6: Eu falei do mar.

PP: Que ideia legal! Posso encontrar aqui na internet um vídeo sobre o mar (pesquisando no site que disponibiliza gratuitamente vídeos com, ou sem, som, algum vídeo-mudo que representasse a referida paisagem)

PP: Achei um muito legal aqui! (projetando o “vídeo-mudo”⁴⁵ correspondente à paisagem proposta)

A1: Aumenta o som, tia!

PP: Mas este é um vídeo sem som.

A1: Então ‘bota’ um com som!

PP: Acho que tenho uma ideia mais legal. E se vocês fizessem o som do vídeo?

A13: Nem tem mar aqui!

PP: Mas eu ouvi alguém dizer aqui que música é criatividade. Acho que podemos pensar em algo [...] Também falaram de animais, floresta, pássaros ... acho que temos muitas ideias para hoje!

A1: Posso fazer um som de moto?

PP: Outra ideia legal!

A5: Melhor de trem. Faz mais barulho.

A8: Eu quero ser um vendedor de tomate, ‘pra’ gritar, OLHA O TOMATE! (em voz bem projetada)

(Gargalhadas do grupo)

A2: Eu gostei mais do mar [...]

(GF1, DC, 2022, p. 3-5)⁴⁶

Dentre outras ideias que foram surgindo a partir das sugestões dos participantes, das mais votadas, separamos três temas: o mar⁴⁷, o trem⁴⁸ e a feira livre⁴⁹, conforme eles mesmos denominaram, dividindo-os em grupos por afinidade temática. Embora a “caixa de sons” permanecesse aberta no meio do salão, nenhum participante perguntou se poderia utilizar algum

⁴⁵ Clipes desprovidos de áudio, sendo uma escolha popular entre criadores de conteúdo, designers e cinegrafistas que buscam incorporar vídeos em seus projetos, mas optam por incluir trilhas sonoras ou efeitos sonoros de maneira independente. Esses vídeos demonstram versatilidade, possibilitando que os criadores personalizem a experiência auditiva conforme suas necessidades, seja adicionando música, narração ou efeitos sonoros específicos que se adequem ao tema ou objetivo do projeto, tudo isso enquanto preservam a qualidade visual do material disponível. Ademais, os vídeos sem som podem se mostrar valiosos em cenários nos quais o áudio não é desejado, como apresentações, vídeos promocionais ou quando se deseja concentrar a atenção exclusivamente nas imagens e na narrativa visual.

⁴⁶ Grupo Focal 1 - Diário de Campo.

⁴⁷ <https://pixabay.com/pt/videos/oceano-espirrando-%C3%A1gua-ao-ar-livre-116442/>

⁴⁸ <https://pixabay.com/pt/videos/comboio-recipiente-montanha-jornada-79556/>

⁴⁹ <https://pixabay.com/pt/videos/barraca-de-vegetais-tomates-vermelho-151/>

dos objetos ali dispostos, conversando entre si, apenas, sobre como poderiam reproduzir determinadas sonoridades utilizando a voz, o corpo ou as madeiras dos bancos da sala de aula. Até que, finalmente, um dos participantes perguntou: “posso pegar um apito ‘pro’ trem?”. Nesse momento, respondi que os grupos poderiam se utilizar de quaisquer objetos contidos na caixa, iniciando, assim, o percurso de exploração dos objetos sonoros da “caixa de sons”.



Imagem 7: Grupo 1 (Trem) explorando sonoridades dos objetos da “caixa de sons”.

Passado um tempo dedicado à exploração dos instrumentos da “caixa de sons”, boa parte da turma começou a demonstrar mais interesse em participar da atividade proposta, até que, aos poucos, os grupos iniciavam seus primeiros experimentos coletivos, mantendo agora o foco nas cenas reproduzidas pelos “vídeos-mudos”. Deste modo, as três equipes começaram a discutir entre si a respeito de quais materiais seriam mais, ou menos, adequados para o cumprimento da tarefa, ainda que apenas dois ou três participantes de cada grupo apresentassem suas sugestões, enquanto os demais atuavam no âmbito da reprodução.

Alguns minutos depois, os grupos já haviam definido quais objetos e sonoridades gostariam de utilizar, mas não sabiam exatamente como organizar as ideias que surgiam, nem sob quais sequências executariam suas respectivas performances. Foi, então, que a dimensão da forma, tão conhecida do meu *habitus* de musicista, professora e pesquisadora de música, foi trabalhada de maneira fluida e natural, uma vez que as próprias crianças sugeriram que as composições para aquelas cenas necessitavam de “começo, meio e fim”

Ou seja, ainda que o parâmetro da subdivisão formal em partes não tivesse sido apresentado como conceito, os próprios participantes da OCM chegaram à conclusão de que suas respectivas cenas necessitavam de uma sequência de sonoridades a serem desenvolvidas e executadas. Deste modo, o primeiro critério estabelecido pelos grupos para que suas criações

fizessem sentido foi a forma, ampliando o espaço para discussões sobre músicas, sonoridades, escutas e criatividade, considerando as necessidades singulares trazidas pelas próprias crianças durante seus processos de elaborações coletivas, mediadas por experiências advindas do meu *habitus* de musicista, professora e pesquisadora de música.

Pesquisas em educação musical que consideram as perspectivas e significados das atividades sob a ótica das crianças têm demonstrado que suas práticas 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, vista como um sujeito que pensa e constrói (Beineke, 2014, p. 93).

Essa perspectiva parte da ideia de “dar voz” ao aluno (Burnard, 2006), e se ocupa em descobrir como as crianças pensam e o que elas têm a dizer, compreendendo que suas elaborações e comunicações possuem características próprias e relativas aos seus contextos, levando em conta que suas compreensões e fazeres musicais são desenvolvidos como processos emergentes e singulares, construídos intersubjetivamente com o professor (Beineke, 2009; 2011; 2014; 2015; 2017). Nesse caso específico, as representações sociais da música compartilhadas pelos sujeitos da pesquisa como “começo, meio e fim”, correspondem ao conceito de “forma”, independentemente se o referido conceito deveria ser apresentado como tal, ou não.



Imagem 8: Grupo 2 (Mar) organizando ideias composicionais para a atividade proposta.

Partindo do pressuposto de que os participantes da oficina consideraram que uma música precisaria ter “começo, meio e fim”, optei por mediar a situação, propondo que as ideias elencadas nos grupos fossem organizadas de alguma forma, a fim de que eles não esquecessem das ideias que surgissem durante o processo de criação coletiva. O grupo que se ocupou em

recriar a sonoridade do “mar” a partir de objetos contidos na “caixa de sons”, por exemplo, optou por organizar a ordem das sequências em tópicos escritos em um papel. Os outros dois grupos preferiram realizar suas respectivas representações gráficas em forma de desenhos.

Deste modo, além da questão da forma, que surge como um processo natural dentro do percurso criativo dos participantes da OCM, diferentes modalidades de grafia assumem a função de guiar as ideias composicionais elencadas e organizadas pelas crianças, mantendo a naturalidade da compreensão de conceitos, de modo informal e fluido. Assim, cada grupo criou seu respectivo sistema de grafia, cujo objetivo era delimitar a sequência das ideias e materiais propostos para a construção de cada sonorização apresentada.

Conforme descrito anteriormente, apenas um dos grupos optou por organizar a sequência das ideias e materiais através de tópicos escritos, enquanto os outros dois o fizeram através de desenhos, alegando não se sentirem aptos a escrever frases ou palavras. Esse aspecto em particular diz respeito à realidade do processo de alfabetização de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social no Brasil, que, já antes precarizado, sofre ainda mais no período pandêmico. Trata-se de uma questão que não diz respeito à escolha livre de forma de representação do roteiro, mas à ausência de oportunidades de escolha, uma vez que os sujeitos dos demais grupos não se sentiram confortáveis em apresentar suas ideias escritas.

A pandemia de COVID-19 explicitou o efeito das mazelas sociais nas famílias e na educação das suas crianças. A vulnerabilidade das famílias mais pobres ficou exposta nesse momento pandêmico, em que, sem as aulas presenciais, foi possível perceber a exclusão social por meio da falta de acesso aos alimentos básicos e de um ambiente favorável à aprendizagem infantil em casa. Aliada a essas condições, inclui-se a fragilidade da inclusão digital e as condições ambientais desfavoráveis ao desenvolvimento infantil. Quando tratamos de crianças pobres e com dificuldades de aprendizagem, a situação se agrava imensuravelmente (Lumertz; Nunes; Menegotto, 2022, p. 2)

Muito antes dos agravamentos das desigualdades sociais resultantes da pandemia, Paulo Freire já enfatizava a importância da educação como direito humano fundamental e universal, destacando a importância da alfabetização não apenas como ferramenta para o desenvolvimento individual, mas como elemento de formação da cidadania, atuando na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Dentre outros aspectos, Freire (1963; 1974; 1987; 2014) defendia o desenvolvimento da consciência crítica e da capacidade de ação dos indivíduos, a fim de que todos pudessem participar plenamente da vida social, política e econômica de suas respectivas comunidades.

Mas retornando à questão do roteiro, quer sob forma de tópicos escritos, gráficos ou desenhos, os grupos se utilizaram de guias para suas execuções coletivas, ainda que não se

lembrassem exatamente de todos os símbolos e seus respectivos significados no momento da apresentação.



Imagem 9: Grupo 3 (Feira livre) produzindo seu próprio sistema de grafia em desenhos.

No momento das apresentações dos grupos, as cenas dos “vídeos-mudos” foram exibidas, enquanto cada equipe executava a criação de sonoridades correspondentes à paisagem projetada. No caso do Grupo 3, que representou a “Feira livre”, o recurso vocal foi um dos mais utilizados, tendo em vista que a expressão “Olha o tomate!” atuou na divisão das partes, conforme sugestão de um dos participantes. A referida expressão constantemente repetida causou euforia na maioria dos participantes da oficina, que passaram a entoar a frase “Olha o tomate!” juntamente com os integrantes do referido grupo, em coro e até o final da execução da atividade.

Ao findar das apresentações de cada grupo, os participantes continuaram repetindo o refrão coletivo “Olha o tomate!”, entre risadas e comentários sobre a temática da feira livre. Passado um tempo de euforia, um dos participantes perguntou se eu conhecia uma música “de verdade” sobre feira. Após perguntar-lhe o que ele chamaria de “música de verdade”, cheguei à conclusão de que se tratava de uma música com texto, tendo sido previamente gravada, publicada e divulgada. Perguntei aos demais estudantes se alguém conhecia outra música sobre feira, mas nenhuma das crianças se pronunciou a respeito.

Como nenhum dos participantes demonstrou conhecer alguma canção sobre a referida temática, pedi para que todos apreciassem a canção “Feirante”, do compositor mineiro Marcílio Menezes, interpretada por João Alexandre e Filipe Torres em um vídeo publicado no Youtube⁵⁰. Nesse sentido, o recurso da internet foi de fundamental importância para que as

⁵⁰ https://www.youtube.com/watch?v=v__UuKQmMxQ

ideias trazidas pelas crianças fossem incorporadas ao planejamento da oficina, neste caso específico, tanto nas buscas pelos vídeos-mudos relativos às sonoridades por eles propostas, quanto para encontrar uma execução em vídeo de uma obra musical por mim conhecida há muito tempo.

O texto da canção descreve a vida árdua dos feirantes, enfatizando o esforço exigido ao vender seus produtos. A poesia evoca a necessidade de rapidez para evitar danos aos produtos devido à chuva, bem como a constante luta e obstáculos que os feirantes enfrentam diariamente. A música questiona a ideia de que a vida é fácil, usando metáforas como "rosas têm espinhos" para destacar as dificuldades enfrentadas por esses indivíduos, incentivando, no entanto, a perseverança e o comprometimento com o trabalho árduo, sugerindo, também, que apenas aqueles dispostos a carregar o fardo podem triunfar.

A canção termina com uma nota otimista, sugerindo que, no final, os feirantes podem desfrutar de pequenos prazeres e recompensas pelos seus esforços, simbolizado por “um sonho de açúcar mascavo embrulhado em papel de seda azul”, conforme é possível observar em sua poesia na íntegra:

FEIRANTE
Marcílio Menezes

Arruma a cangalha na cacunda que a rapadura é doce, mas não é mole não (2x)
E jenipapo no balaio pesa,
Anda, aperta o passo pra chegar ligeiro,
Farinha boa se molhar não presta
Olha lá na curva a chuva no lajedo

Quem foi que te disse que a vida é um mar de rosas? [2x]
Rosas têm espinhos, e pedras no caminho
Daqui até a cidade é pra mais de tantas léguas
Firma o passo, segue em frente,
Que essa luta não tem trégua
Fica na beira da estrada quem o fardo não carrega
A granel felicidade não custeia o lavrador

Vamos embora que a jornada é muito longa
E não há mais tempo de chorar por mais ninguém
Lá na feira a gente compra, a gente vende,
A gente pede, até barganha aquilo que comprou
E te prometo que depois no fim de tudo na Quitanda da Esperança
Eu te compro um sonho de açúcar mascavo embrulhado num papel de seda azul

[Só] Pra te consolar ôh [4x]⁵¹

De acordo com o planejamento previsto, a etapa subsequente corresponderia ao

⁵¹ <https://www.letras.mus.br/joao-alexandre/1141570/>

retorno dos participantes à proposta do GF, onde cada um teria a oportunidade de compartilhar suas experiências, bem como realizar a autoavaliação. Contudo, o tempo reservado para a oficina findou logo após a apreciação da canção “Feirante”, acarretando no adiamento dessa proposta para a aula seguinte, quando tentei recordar as atividades realizadas na semana anterior:

PP: [...] Alguém aqui lembra o que fizemos semana passada?
 A1⁵²: Não lembro nem do que eu fiz ontem [...]
 (gargalhadas do grupo)
 [...]
 PP: Então vou lembrar. A gente criou sequências sonoras de três cenas. Quem lembra quais?
 A2: Sim, teve o trem, o tomate e não lembro o outro [...]
 A3: Foi a praia!
 PP: Isso mesmo! Trem, mar e feira livre.
 A1: Olha o tomate! – gritando para o grupo.
 (gargalhadas do grupo)
 PP: Acho que todo mundo gostou do “tomate”
 (risadas do grupo)
 PP: Só eu gostei?
 A4: Eu gostei!
 A1: Eu também!
 A5: Eu não gostei, eu amei!
 (gargalhadas do grupo)
 PP: E alguém lembra mais o que a gente fez?
 A2: A gente desenhou.
 PP: Muito bem! Quem mais?
 A7: A gente fez barulho!
 (risadas do grupo)
 A6: A gente fez som, não barulho.
 A7: Fez barulho sim, ele gritou: “olha o tomate! Olha o tomate!”
 [...]
 PP: Vocês sabiam que é muito difícil definir o que é som e o que é barulho? [...]
 Depende muito da intenção [...]
 [...]
 A8: Eu só sei que eu queria tocar bateria!
 PP: Muito legal!
 (silêncio prolongado do grupo)
 A9: A gente vai fazer o que hoje?
 (GF2, DC, 2022, p. 4)⁵³

Enquanto algumas crianças demonstravam interesse em conversar sobre as atividades realizadas na semana anterior, outras, permaneciam dispersas ou alheias à discussão, quer conversando, caminhando ou fazendo perguntas sobre outros assuntos. Então, prossegui com o planejamento previsto para a segunda aula da primeira unidade do curso, intitulada *Sons*

⁵² Como a ordem dos Alunos (A1, A2, A3, etc.) corresponde à sequência das falas em cada GF específico, o A1 do primeiro GF, não corresponde, necessariamente, o mesmo A1 dos demais GFs e isso serve para todos os outros alunos das cenas descritas neste capítulo.

⁵³ Grupo Focal 2 - Diário de Campo.

do ambiente, sons da rua, sons da vida.

Deste modo, propus que saíssemos em uma caminhada de escuta pelo LEC e pela rua em frente à referida instituição, no intuito de tentarmos captar o máximo de materiais sonoros possíveis em ambientes internos e externos ao contexto local. Em seguida, retornaríamos à sala de aula, onde discutiríamos sobre as “paisagens sonoras”⁵⁴ percebidas, prosseguindo para a atividade subsequente de recriação das sonoridades evidenciadas pelos alunos durante o GF3. A ideia foi aceita de imediato por todos os participantes da oficina, sobretudo por aqueles que se mostraram ansiosos em sair um pouco do ambiente de sala de aula.

Durante a “caminhada de escuta”, foi proposto que cada participante carregasse consigo um bloquinho de papel e um lápis para escrever (ou desenhar) uma lista (ou representações gráficas) das sonoridades percebidas. Deste modo, iniciamos o percurso pelas instalações da ONG, contemplando áreas internas e externas, espaços de convivência, lazer, refeitório, salas de aula, recepção, salão de reuniões dentre outros.



Imagem 10: Caminhada de escuta pelo LEC.

Em seguida, percorremos um trecho da rua situada em frente à instituição local, onde nos foi possível observar não apenas os “sons da rua”, mas situações cotidianas (“sons da

⁵⁴ O conceito de "paisagem sonora" (*soundscape*), desenvolvido pelo compositor e pesquisador Murray Schafer, se refere ao ambiente sonoro em que vivemos e que é composto por todos os sons que podemos ouvir em um determinado espaço e tempo, podendo ser usado para compreender melhor a cultura, a história e a qualidade de vida das pessoas.

vida”) que ocorriam enquanto caminhávamos até um pequeno comércio local. Por questões de segurança, nos foi recomendado que os equipamentos de registro de áudio e vídeo não fossem expostos do lado de fora das dependências do LEC, por esse motivo, não foi possível coletar imagens da segunda etapa da atividade. A duração da caminhada dentro e fora da ONG se deu em torno de 30 minutos, quando decidimos retornar ao salão principal, onde a aula se iniciou. Após acalmar o grupo e recomendar que todos se hidratassem, retornamos à proposta do GF, agora sobre a atividade da “caminhada de escuta”.

PP: [...] Quem está cansado?

A1: Eu ‘tô’ morto!

(gargalhadas do grupo)

PP: Quem quer falar sobre o que escutou dentro do LEC?

A2: Eu ouvi o barulho da gente pisando no chão [...]

A3: Um monte de gente ‘tava’ conversando, não ouvi foi nada [...]

A4: Dá pra ouvir sim. Eu ouvi os meninos tendo aula lá dentro e a tia arrastando a cadeira [...]

A5: Teve o barulho da cantina, de colher.

A6: E faca.

A5: Dá no mesmo.

A6: Dá nada.

[...]

A7: Tinha gente falando no celular.

A8: Tinha um passarinho. Ele ‘tava’ cantando lá em cima no telhado.

A3: Não vi isso não.

A8: ‘Tava’ sim! Eu vi!

A10: Eu vi também o passarinho. Ele ‘tava’ cantando.

A11: ‘Tava’ lá no telhado

(outros alunos comentaram sobre o que viram e ouviram dentro do LEC por um tempo)

[...]

PP: E na rua?

A11: Foi muito engraçado que o cachorro mordeu o menino [...]

PP: Você ‘viu ele’ morder? Eu só vi a parte que a mãe veio correndo com um chinelo na mão.

A11: E eu pensei que ela ia bater no cachorro, mas bateu no menino [...]

(gargalhadas do grupo)

[...]

A10: Ela disse assim: “eu disse que não era pra ir ‘na’ rua” – e ‘tacou’ a chinelada no menino.

(gargalhadas do grupo)

PP: Coitado do menino, foi mordido e ainda apanhou.

A10: Coitado nada, tia! Ela avisou!

A12: Se fosse minha mãe ‘tinha’ feito pior.

A13: A minha também!

(gargalhadas do grupo e mais comentários sobre a cena)

[...]

PP: Alguém escutou mais alguma coisa?

A4: Ouvi carros passando.

A15: E motos. Motos e carros.

A10: E gente falando [...]

A11: Eu escutei uma bola batendo no portão [...]

(outros comentários surgiram relatando sonoridades semelhantes às citadas anteriormente)

(GF3, DC, 2022, p. 5-6)⁵⁵

Embora tenha recortado apenas as partes mais importantes das discussões, aqui, descritas, este, certamente, foi um dos GFs mais participativos da oficina, uma vez que praticamente todos os alunos expressaram suas percepções, além do interesse demonstrado em ouvir a perspectiva do outro, com raras dispersões, conversas paralelas e/ou mudança de assunto. Isso pode ser relacionada ao fato de que as paisagens sonoras percebidas na segunda aula da primeira unidade da OCM estavam mais próximas à realidade dos participantes do que as cenas projetadas nos “vídeos-mudos” do primeiro encontro, contemplando, agora, ambientes da vida cotidiana dentro e fora do LEC.

Nessa perspectiva, a proposta de trabalhar com paisagens sonoras do cotidiano parte da premissa de que os sons e ruídos que permeiam ambientes próximos às vivências dos sujeitos em situação de aprendizagem podem contribuir para uma reflexão mais ampla sobre a relação entre música e vida, em uma concepção mais humanizadora, globalizante e contextual de escuta, produção e criação musical (Borges, 2008; 2014; Borges; Fonterrada, 2007; Da Costa Nazario; Mannis, 2014; Green, 2012; Mannis, 2012; Mannis; Markeas, 2014; Tanaka-Sorrentino, 2009; 2010; 2012). Além disso, ajuda a revelar múltiplas camadas de significados existentes em nossos espaços sonoros, considerando a música como forma de expressão humana, histórica, cultural e ambiental (Alvin, 2011; Schafer, 1992; 1994; 1997; 2014; Toffolo; Oliveira; Zampranha, 2003)

Conforme apontado por Schafer (1994), a paisagem sonora pode ser compreendida como “uma 'composição' que contém uma variedade de sons que podem ser agrupados em padrões, texturas e estruturas” (Schafer, 1994, p. 1), mas, também, pode ser observada como “um documento histórico, uma vez que os sons de uma época revelam muito sobre as atitudes e crenças daqueles que a viveram.” (Schafer, 1994, p. 4). No caso específico dos sons do LEC e do seu entorno, a experiência de escuta das paisagens sonoras contribuiu não apenas para ampliar a percepção de escuta entre os participantes da OCM, mas, sobretudo, para evidenciar o caráter contextual, histórico e humano que circunda a vida cotidiana dos participantes da pesquisa.

Nessa perspectiva, James Green (2002) aponta para o fato de que a música faz parte de nossas vivências cotidianas e, por esse motivo, a educação musical também deve refletir essa realidade, permitindo aos alunos a percepção da importância do fenômeno musical em suas próprias vidas, enriquecendo e melhorando, inclusive, a qualidade da existência humana. Além

⁵⁵ Grupo Focal 3 - Diário de Campo.

disso, pode contribuir para o fomento de capacidades criativas de resoluções de problemas e desafios diários enfrentados pelos estudantes, onde a educação musical passa a ser vista como “uma forma poderosa de desenvolver a criatividade e a imaginação”, já que “ela nos ensina a pensar fora da caixa e a encontrar novas soluções para os desafios do cotidiano” (Elliott, 1995, p. 7).

Considerando essas (e outras) dimensões das criatividades musicais no primeiro ciclo da OCM, a etapa subsequente à “caminhada de escuta” correspondeu a um processo de recriação de sonoridades percebidas e coletadas no percurso. Para essa atividade, os participantes poderiam se utilizar de quaisquer materiais que pudessem ser encontrados dentro do LEC, desde que representassem as paisagens sonoras registradas nos bloquinhos de anotações, gráficos e desenhos, além daquelas expressas no GF3. Assim, as crianças saíram em direção aos espaços anteriormente percorridos no interior da referida instituição, em busca de objetos de uso comum, que pudessem ser transformados em objetos sonoros.



Imagem 11: Participantes da OCM em busca de objetos sonoros no LEC.

Surgiram, então, variados tipos de objetos: talheres, bolas, garrafas, porções de areia, pedras, chinelos, dentre outros, trazidos gradativamente de volta à sala de aula. Na medida em que os alunos retornavam com seus respectivos materiais, estes eram incentivados a recriar as paisagens sonoras correspondentes às percepções vivenciadas no percurso da “caminhada de escuta”. Um dos estudantes, por exemplo, arremessava repetidas vezes uma bola contra o portão

de alumínio, tentando recriar mesmo som percebido anteriormente, mas se queixava ao afirmar: “Não ‘tá’ igual. Ou era outra bola ou outro portão. O som não ‘tá’ igual” (A11, D.C., p. 15).⁵⁶

No caso específico da sonoridade da bola arremessada ao portão não soar exatamente igual à expectativa da memorização do A11, a ideia que o aluno buscava representar estava inserida no conceito de “timbre”⁵⁷. Deste modo, semelhantemente ao que foi observado em relação à organização formal requisitada pelas crianças na aula anterior, os experimentos e representações timbrísticas se iniciaram na OCM independentemente da apresentação conceitual do referido parâmetro, dando continuidade à fluidez de percepções e práticas que precedem a assimilação de concepções e noções teóricas da linguagem e estruturação musical em abordagens criativas de ensino e aprendizagem de música.

Esse tipo de abordagem também enfatiza a relação dinâmica entre as representações sociais da música expressas em falas e ações dos participantes da pesquisa e a influência do meu *habitus* de musicista, professora e pesquisadora musical, mostrando-se, por vezes, tendencioso a apresentar concepções e conceitos formalizados, na medida em que os participantes da OCM se expressavam durante seus experimentos. Assim, enquanto o *habitus* do músico atuava como uma estrutura geradora de concepções e práticas constituintes da oficina, as representações sociais eram concebidas como produtos dos processos de construção coletivas, envolvendo elaborações de categorias, normas e valores, permitindo aos sujeitos da pesquisa a atribuição de sentidos e significados musicais às experiências vivenciadas nas aulas.

As representações sociais da música são construídas através de processos sociais complexos que envolvem a interação entre indivíduos, grupos e instituições. Essas representações podem variar de acordo com a idade, gênero, classe social e outros fatores que influenciam a experiência musical (Martinelli, 2014, p. 39).

Tais atribuições de sentidos e significados musicais foram ainda mais percebidas na atividade posterior à caminhada de escuta, quando os participantes da OCM foram incentivados a recriar paisagens sonoras e cenas observadas no percurso. Conforme previsto no planejamento, essa recriação envolveu música e dramaturgia, na medida em que as crianças encenavam e sonorizavam histórias reconstruídas a partir daquilo que os participantes destacaram como eventos mais marcantes do trajeto.

⁵⁶ Transcrição da fala do Aluno 11 (o mesmo A11 do GF3), registrada em Diário de Campo, página 09.

⁵⁷ “[...] qualidade do som que distingue a fonte sonora em relação à mesma frequência, amplitude e duração” (BREGMAN, 1994, p. 191). “[...] conjunto de características que permitem distinguir um som produzido por um instrumento musical ou por uma voz, de outro som com a mesma frequência, intensidade e duração” (ROEDERER, 2008, p. 10). “[...] qualidade do som que permite distinguir diferentes fontes sonoras que emitem sons com a mesma altura, intensidade e duração” (Pierce, 1983, p. 243).

Dentre os quais, destacou-se nessa atividade a recriação dramatúrgico-musical que descreveu o momento em que uma criança que estava próxima a um pequeno comércio local, começou a chorar, após ser mordida por um cachorro de rua, sendo esta, interpelada por sua mãe, que chega ao local enfurecida pelo fato de ter avisado o menino a não sair de casa. Entre gritos e ameaças, a cena da mãe furiosa não pareceu chocar os participantes da oficina, que optaram por recriar o episódio em uma performance teatral mais próxima ao gênero comédia⁵⁸, envolvendo elementos sonoros próximos à memorização dos fatos observados nessa situação, utilizando objetos encontrados no LEC.



Imagem 12: Dramaturgia e sonorização da cena escolhida pelo grupo.

Embora o referido episódio tenha sido tratado com naturalidade pelos participantes da OCM, vale ressaltar que a violência contra a infância e adolescência no Brasil é um grave problema que afeta grande número de crianças anualmente, manifestando-se de várias formas, como abuso físico, sexual, negligência, trabalho infantil, bullying e violência psicológica. A vulnerabilidade social desempenha um papel crucial nesse contexto, pois crianças em situações mais vulneráveis enfrentam maior risco de serem vítimas de tais violências. Essa vulnerabilidade está relacionada à pobreza, à falta de acesso a serviços essenciais, ao desemprego dos pais, às condições habitacionais precárias e à exposição a ambientes de alta criminalidade. Talvez, por esse motivo, as crianças tenham falado de modo tão natural no GF3

⁵⁸ Gênero dramático que tem como objetivo principal provocar o riso e o entretenimento por meio da representação de situações engraçadas e humorísticas. No teatro, a comédia é uma forma de expressão artística que busca divertir o público ao explorar aspectos cômicos da vida cotidiana, dos relacionamentos humanos, dos costumes sociais e de outros temas pertinentes à experiência humana.

sobre o fato da mãe ter agredido seu filho logo após ele ter sido mordido por um cachorro de rua.

Por esse motivo, ao final da apresentação dramatúrgico-musical organizada e executada pelos participantes da oficina, tentei retornar ao tema iniciado no GF3 sobre a cena que se destacou durante a caminhada de escuta, buscando encontrar meios de promover conscientização sobre a violência contra a criança. Contudo, percebi que eles não estavam, até então, interessados em discutir sobre o tema, ainda muito agitados e animados com o teatro sonoro que haviam realizado coletivamente. Deste modo, deixei para abordar essa questão específica em outro momento.

No intuito de consolidar ideias musicais trabalhadas nas duas primeiras aulas da primeira unidade temática da OCM, o terceiro e último encontro desse ciclo foi pautado em uma proposta de escuta criativa de diferentes obras musicais, admitindo reflexões sobre questões proeminentes em cada audição, incluindo descrição de situações, opiniões, críticas e sugestões dos estudantes. De acordo com Lèvi (2013), esse tipo de escuta “estimula o diálogo interno e a livre associação de ideias, permitindo que o receptor expresse seus pensamentos e emoções de forma autêntica e criativa” (Lévy, 2013, p. 101). Dentre outros aspectos, ela envolve capacidades de suspensão de preconceitos, possibilitando aos ouvintes a abertura para novas perspectivas, encorajando a exposição de ideias, percepções e sentimentos, criando uma ambiência favorável à imaginação, facilitando a resolução de problemas, comunicação mais significativa e colaborativa (De Haan, 2016; Mayer, 2012; Schwarz, 2015).

Considerando que a escuta musical criativa não se limita a uma apreciação passiva de obras musicais, mas permite uma participação mais ativa e reflexiva, envolvendo explorações mais atentas e curiosas, a terceira aula, intitulada: *músicas, escutas e possibilidades* - objetivou a experimentação de diferentes formas de ouvir música, permitindo um envolvimento mais profundo e significativo com o fenômeno musical. A questão principal nesse caso seria como envolver as crianças do referido contexto em atividades de escuta, sem que elas se dispersassem ou conversassem, mantendo o interesse até o final de cada obra.

Deste modo, distribuí folhas de papel e lápis coloridos para que as crianças representassem suas percepções de escuta sob forma de palavras, gráficos, desenhos e/ou pinturas. Assim, os alunos escolheram locais dentro do salão principal do LEC para que, sentados (ou deitados) no chão, retratassem artisticamente ideias concretas ou abstratas sentidas durante a atividade de escuta. Além disso, a apreciação de cada obra musical foi intercalada por GFs, estrategicamente utilizados como ferramenta de coleta de dados empíricos, bem como instrumentos de transição entre as escutas das obras musicais.

Minha expectativa inicial era apreciarmos juntos obras musicais sugeridas pelos próprios estudantes, no intuito de aproximar a atividade de escuta ao contexto sociocultural das crianças, para, em seguida, trocarmos experiências de escuta da minha vivência, permitindo um compartilhamento de vivências e experiências musicais. Contudo, nenhum dos participantes parecia lembrar do nome (ou trecho) de alguma música que conhecesse, impossibilitando a busca na internet. Deste modo, me propus a apresentar algumas obras musicais previstas em planejamento, deixando, contudo, o espaço aberto para o caso de algum participante da OCM sugerir outra música, assim que se recordasse de seu nome ou parte que me possibilitasse a pesquisa.

Dentre as obras musicais previamente selecionadas por mim para essa aula, a primeira música apreciada foi a peça instrumental *From Baião to Something*⁵⁹, escolhida, sobretudo, por apresentar elementos próximos à estética do Baião⁶⁰, gênero musical nordestino, cujas características estéticas poderiam ser facilmente reconhecidas pelos participantes da oficina. Durante o processo de escuta, as crianças foram incentivadas a retratar em papel suas percepções, sensações, emoções ou ideias que surgissem, quer por palavras, gráficos ou desenhos.

Após a etapa de escuta dessa primeira obra, os alunos retornaram ao GF4, a fim de compartilhar suas experiências:

[...]

A1: Minha mão já ‘tava’ cansada.

A2: Ficou bom meu desenho? Posso levar ‘pra’ casa?

PP: Podem, sim, levar os desenhos para casa.

(a ideia pareceu agradar a maioria da turma)

A3: Eu não quero levar não. Pega aí... (entregando seu desenho)

A2: O meu eu vou levar. Vou mostrar ‘pra’ minha vó.

[...]

A1: Eu fiquei esperando um tempão começarem a cantar.

A4: Não era música de cantar, era de ouvir. Tem música de cantar e música de ouvir

[...]

A5: Eu gostei da música porque pensei ‘num’ monte de coisa. Só não sabia desenhar as coisas que pensei. Aí eu desenhei o que eu sabia [...]

PP: No que você pensou?

A5: Eu pensei numa menina andando, daí ela ouviu ‘chamarem ela’ e depois ela continuou andando até entrar ‘num’ buraco [...]

A6: Aí é aquele filme da menina que encontra o gato falante [...]

PP: Alice no país das maravilhas?

⁵⁹ Composição de Diego Lyra, adaptada, arranjada e produzida por Matheus Barros. Disponível em: <https://www.deezer.com/search/baiao%20to%20something>

⁶⁰ Gênero musical originário do nordeste brasileiro, mais especificamente da região do sertão, criado por Luiz Gonzaga, conhecido como o “Rei do Baião”, na década de 1940, caracterizado por uma batida acelerada e dançante, que mistura elementos de xote, forró e música latina. É apreciado em todo o país e internacionalmente, refletindo a diversidade cultural do Brasil, com suas influências africanas, indígenas e europeias (Araújo, 2016; Carvalho, 2010; Fernandes, 2010; Gonzaga, 1956; Vianna, 1995).

A6: Não sei o nome, só sei que tinha uma rainha doida [...]
 (risadas do grupo)
 [...]
 A7: Eu gostei que tinha um monte de pedaço que era igual, mas era diferente.
 A7: O som era bonito [...]
 A8: Demorou muito ‘pra’ começar e nem começou [...]
 PP: Já tinha ouvido música instrumental antes? Dessas que ninguém canta, só os instrumentos tocam?
 A8: Eu não.
 A1: Acho que tinha um monte de gente tocando. Eu acho.
 A6: ‘Quanta gente’ tocou essa música?’
 PP: Eu não sei exatamente quantas pessoas tocaram esse arranjo, mas tenho aqui a grade da instrumentação dela, que é tipo um roteiro para os músicos saberem o que vão tocar. Alguns roteiros são mais fechados e outros, mais abertos. Na partitura, por exemplo, está tudo escrito, mas dependendo do gênero ou estilo, os músicos têm liberdade para improvisar, mesmo com a partitura na frente. Outros roteiros são ainda mais abertos, como os que vocês fizeram naquela atividade do Trem, do Mar e da Feira Livre. As vezes o roteiro pode ter símbolos, ou palavras [...]
 A8: A gente vai desenhar de novo? Eu não quero mais não!
 (reclamações do grupo sobre “ter que desenhar de novo”)
 [...]
 PP: Para essa próxima escuta eu trouxe um vídeo. Vocês vão ver os músicos tocando e tentar prestar atenção. Não precisa desenhar.
 A1: Vai ser outra sem música? Só com som?
 [...]
 (GF4, DC, 2022, p. 9-11)⁶¹

Neste trecho do GF4, é possível identificar alguns aspectos musicais que foram destacados pelo grupo. O primeiro deles diz respeito à expectativa de que a obra estivesse em conformidade com os padrões de uma canção, o que causou estranhamento para aqueles que não tinham apreciado obras instrumentais anteriormente. Assim, as expressões como " eu fiquei esperando um tempão começarem a cantar " ou “demorou muito ‘pra’ começar e nem começou” reforçam a ideia de que, para alguns participantes da oficina, o conceito de música estaria diretamente ligado à presença de voz e/ou texto entoado.

Nesse contexto, é possível presumir que essas representações se originam da construção social do *habitus* musical de alguns estudantes, que por sua vez é influenciado por outros *habitus* relacionados a produções musicais mais próximas de suas vidas cotidianas. Essas vivências podem ser convertidas em capitais simbólicos, econômicos e sociais, de modo a permitir a classificação e validação de uma obra como sendo musical, ou não. Outros participantes, contudo, apresentaram a ideia de que há músicas “para ouvir” e outras “para cantar”, validando e legitimando a obra instrumental *From Baião to Something* como musical e digna de apreciação.

Conforme já abordado, o *habitus* se constitui em um conceito fundamental para entender como as práticas musicais são construídas e perpetuadas no tempo e no espaço.

⁶¹ Grupo Focal 4 - Diário de Campo.

Moldado pela experiência social e cultural, ele é expresso nas formas pelas quais os indivíduos se envolvem e se relacionam com a música. Através de suas práticas musicais, os indivíduos internalizam normas e valores da sociedade em que estão inseridos, tornando-se uma fonte de orientação para a ação, percepção e expectativas musicais, atuando como um conjunto de disposições corporais e mentais que orientam a perspectiva dos indivíduos e que são adquiridas através da socialização (Bourdieu, 1996; 2007; Burnard, 2012; Hennion, 1993; Lahire, 1999; Mcrobbie, 1994).

Ou seja, o *habitus* musical é uma forma de capital simbólico que pode ser convertido em outros tipos de capital, como o econômico ou o social, adquirido através da participação (ativa ou passiva) em práticas musicais específicas transmitidas de geração em geração. Deste modo, o *habitus* atua como recurso fundamental para a construção e manutenção das identidades musicais, ao mesmo tempo que as práticas musicais são uma forma de encarnação e expressão do *habitus*. Por esse motivo, o *habitus* é uma das chaves para compreender como a música é vivenciada, produzida e percebida pelos indivíduos, bem como entender como as práticas e expectativas musicais são classificadas e perpetuadas.

De acordo com Domingos Sobrinho (1998; 2003; 2006; 2012), o *habitus* é uma estrutura geradora de práticas e de representações sociais que constituem as identidades coletivas. Ele se transforma em práticas sociais e, ao mesmo tempo, se reproduz na medida em que as práticas sociais são reconhecidas e compartilhadas por outros indivíduos que partilham do mesmo *habitus*. As representações sociais, por sua vez, são produtos do processo de construção da realidade social, que envolve a elaboração de categorias, conceitos, valores e normatizações, são, também, formas de conhecimento socialmente construídas que têm como função organizar e orientar a ação dos indivíduos em suas relações sociais, permitindo aos indivíduos darem sentido ao mundo em que vivem.

Portanto, o *habitus* e as representações sociais são conceitos inter-relacionados que influenciam a forma como os indivíduos se relacionam com a música e constroem suas identidades musicais. O *habitus* musical é uma estrutura socializada que orienta a ação dos indivíduos na produção e consumo da música, enquanto as representações sociais permitem que os indivíduos deem sentido à música e a situem dentro do contexto mais amplo da sociedade e da cultura.

No caso específico da OCM, embora não tenha sido considerado possível abarcar a questão do *habitus* musical do grupo, devido a heterogeneidade dos participantes da pesquisa e outros fatores relacionados ao tempo e contexto, a influência de outros *habitus* sobre ideias de música representadas pelos sujeitos são, aqui, percebidas como produto das relações de domínio

do capital simbólico, econômico e cultural. Isso pode ser visto não apenas pelo fato de algumas crianças desconhecerem a existência de produções instrumentais dissociadas do gênero “canção”, mas pelo estranhamento e desconforto causado por uma atividade de escuta fora daquilo que se considera natural ou habitual, ainda que ambientado por elementos de estéticas musicais conhecidas.

Mas quando a Aluna 4 afirma: “Não era música de cantar, era de ouvir. Tem música de cantar e música de ouvir”, uma nova representação passa a ser compartilhada na comunicação social dos participantes da OCM. A partir dessa contribuição, novas opiniões foram compartilhadas, atuando como formas de validação ou recusa da experiência recém vivenciada de escuta. Assim, expressões como: “O som era bonito”, ou “Eu gostei da música porque pensei ‘num’ monte de coisa”, legitimam a obra como musical, por parte daqueles que a apreciaram como tal, enquanto outros insistiam que, para que fosse considerada música, seria necessário que fosse cantada, caso contrário, era “só som”, conforme expresso: “Vai ser outra sem música? Só som?”

Outro aspecto que pode ser destacado na comunicação entre os participantes do GF4 foi a questão da percepção da estrutura e estilo da obra (incluindo questões de forma, padrões de gêneros, improvisações e outras características idiossincráticas do estilo do arranjo), ainda que não consciente dos conceitos formais de tais elementos, conforme expressão do Aluno 7: “Eu gostei que tinha um monte de pedaço que era igual, mas era diferente” – abrindo espaço para curiosidades subsequentes sobre instrumentação, instrumentistas e produção de sonoridades da peça.

As escutas subsequentes contemplaram, respectivamente, execuções em vídeo da obra *Lumiar*⁶² e da canção *Farol*⁶³. Nas discussões posteriores do GF4 sobre ambas, percebi que julgamentos e validações foram, gradativamente, dando lugar a exposições mais próximas às sensações percebidas, uma vez que a primeira audição permitiu a abertura para novas possibilidades de escuta e reconhecimento de produções musicais fora do consumo habitual dos sujeitos, ainda que estranhamentos fizessem parte desse processo.

(Sobre a obra *Lumiar*)

[...]

A4: Eu gostei do ‘carinha’ na frente que mostrava o que os outros tinham que tocar

[...]

PP: O regente. Essa é uma das suas funções [...] Nesse caso específico o regente era o próprio compositor da música [...]

⁶² Composição de Valério Fiel da Costa, executada com o Grupo de Percussão Experimental da UFPB. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B2C4C3sloXM&t=23s>.

⁶³ Canção e arranjo de minha autoria, disponível em: <https://deezer.page.link/eA5xMYiPVamkw7zw5> e apresentada na atividade no formato de vídeo do Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=TOMzLLVHw3w>

[...]

A9: E tinha um monte de barulho junto que as vezes era grandão e as vezes nem dava ‘pra’ ouvir [...]

A3: Eu gostei da música porque parece a batucada do samba da rua de cima, só que de outro jeito [...]

A1: E de novo não tinha ninguém cantando [...] mas pelo menos era animado. Dava vontade de dançar umas vezes.

PP: E por que não dançou?

A1: Oxe, e ‘num’ era ‘pra’ ficar quieto?

[...]

(Sobre a obra *Farol*)

[...]

A9: E o vídeo mostrava o que falava na música [...]

A5: Eu achei a música bonita, tipo de princesa [...]

A4: Mas eu prefiro ‘mais’ a música do samba que toca lá na rua de cima [...]

PP: Eu gosto muito de samba! Você lembra de algum? Posso procurar aqui na internet para escutarmos juntos.

A4: Não sei nome de nenhum [...]

(gargalhadas do grupo)

PP: Nenhum pedacinho?

A4: (balançando a cabeça negativamente)

PP: Quer cantar ou tocar ‘pra’ gente?

A8: Ele não sabe cantar não tia, nem tocar [...]

(risadas do grupo)

A8: E ele nem vai no samba. A mãe dele é evangélica.

A4: Minha mãe não é evangélica não, é minha vó que é!

PP: Que engraçado, eu sou evangélica e gosto de samba. Quando tem o samba da rua de cima?

A8: Toda quarta, tia!

PP: Posso ir um dia?

A8: Acho que a senhora tinha que ir de outro jeito.

PP: Que jeito?

A8: Sei lá... outra roupa, eu acho [...]

PP: Então depois me fala “com que roupa..., mas com que roupa eu vou pro samba que você me convidou [...]” (cantarolando o trecho do samba – mas nenhum dos participantes parecia conhecer a canção).

[...]

PP: Ninguém conhece esse samba?

(alguns participantes riram e outros achavam que eu tinha “inventado” o trecho na hora)

(GF4, DC, 2022, p. 13-15)⁶⁴

Após perceber que as crianças não conheciam a canção *Com que roupa?*⁶⁵, decidi provar que não a tinha “inventado na hora”, como algumas delas afirmavam. Assim, encontrei uma das inúmeras versões do clássico de Noel Rosa no Youtube⁶⁶, dessa vez interpretada na voz de Gilberto Gil. Entre risadas e muitos comentários a respeito da música, os participantes da oficina finalmente acreditaram que a obra, de fato, existia.

[...]

⁶⁴ Grupo Focal 4 - Diário de Campo.

⁶⁵ Samba composto por Noel Rosa e gravado por Aracy Cortes em 1931, tornando-se um clássico do gênero.

⁶⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=k6BiMxZZQmA>

PP: Mas nem em marchinha de carnaval vocês ouviram essa música?
 A12: Lembro não, tia [...]
 A1: Mas isso aí ‘né’ samba não! Nem (*palavra inapropriada) [...]
 PP: Não?
 A1: ‘Né’ não, tia, isso aí não!
 PP: Talvez seja um samba diferente, ‘tem’ muitos tipos de samba [...] Como é o samba da rua de cima?
 A6: É mais tipo bateção [...]
 A8: Aí tem um carinha que comanda [...]
 PP: É de escola de samba, grupo religioso, como é?
 A5: É de barulho. Ninguém dorme.
 (risadas do grupo)
 PP: Querem mostrar como é?
 A8: A gente não sabe não, tia [...]
 [...]
 PP: Ah, ‘pode’ mostrar do jeito que vocês sabem [...]
 A9: Nem pode tocar essas músicas aqui [...]
 PP: Por que não?
 A9: Sei lá, só sei que não pode [...]
 [...]
 (GF4, DC, 2022, p. 17-19)⁶⁷

Fiquei curiosa para saber como era o “samba da rua de cima”, mas nenhum dos monitores ou gestores do LEC pareciam saber do que se tratava. Também pesquisei na internet sobre atividades do gênero no referido bairro, mas não encontrei. As crianças também não sabiam informar onde e em qual horário o evento ocorria, levando-me a imaginar que poderia se tratar de um bar temático, escola de samba, rodas e/ou reuniões religiosas. Em todo caso, perguntei se as crianças gostariam de ouvir, cantar e/ou tocar variados tipos de samba, mas a hora do lanche foi anunciada, encerrando, assim, tanto o GF4 quanto a terceira aula do primeiro ciclo da OCM.

3.2 EXPERIMENTOS CRIATIVOS PARA CORPO, VOZ E OBJETOS SONOROS

A segunda unidade temática da OCM abordou experimentos criativos com o corpo, voz e objetos sonoros, sendo planejada para ser desenvolvida em três aulas: 1) *Roda de criação musical* 2) *Jogos musicais para corpo, voz e objetos sonoros* 3) *Outros experimentos, outras escutas*. O planejamento dessas aulas se encontra disposto no quadro a seguir:

Quadro 3: Planejamento das aulas referentes à 2ª Unidade da OCM no LEC.

UNIDADE TEMÁTICA 2:
EXPERIMENTOS CRIATIVOS PARA CORPO, VOZ E OBJETOS SONOROS

⁶⁷ Grupo Focal 4 - Diário de Campo.

Aula 1: Roda de criação musical

1. Objetivos:

- Criar, experimentar, improvisar individual e coletivamente, utilizando corpo, voz e objetos sonoros;
- Refletir coletivamente sobre possibilidades de se fazer música em seus respectivos ambientes de convivência (família, rua, bairro, escola, dentre outros);
- Apreciar obras musicais e artísticas que trabalham com corpo, voz e instrumentos não convencionais em diferentes ambientes de performance.

2. Estratégias metodológicas:

- Abordagens criativas de experimentação, criação e improvisação musical, utilizando corpo voz e objetos sonoros disponíveis no ambiente;
- Grupo focal (promoção de aproximações simbólicas entre músicas, performances e vivências cotidianas);
- Apreciação em vídeo.

3. Conteúdos:

- Criação, exploração e improvisação musical;
- Sons do corpo, voz e objetos do cotidiano.

4. Atividades:

- Roda de criação e improvisação musical, utilizando corpo, voz e objetos sonoros;
- Reflexão sobre música, corpo e objetos do cotidiano;
- Apreciação audiovisual de performances musicais e artísticas que se utilizam do corpo, voz e instrumentos não convencionais, em ambientes diversos;

5. Recursos previstos:

- Objetos de uso comum fornecidos pelo LEC e/ou instrumentos de percussão trazidos pela professora-pesquisadora;
- Projetor de vídeo conectado a fontes de amplificação sonora;
- Seleção de vídeos de performances musicais e artísticas envolvendo corpo, voz e instrumentos convencionais e não convencionais.

6. Avaliação:

- Participação nas atividades propostas;
- Contribuições dos estudantes durante o grupo focal.

Referências:

Costa-Lima Neto (2010); Borges (2008; 2014), Brito (2003), Carey (1994), Crabtree; Yanoshik; Miller; O'Connor (1993), Da Costa Nazario; Mannis (2012), Fonterrada (2007; 2008), Gainza (1983; 1988; 2002; 2004a; 2004b; 2010; 2011; 2013; 2015), Garcia (2013), Martingo; Telles (2019); Maziero (Morgan (1993; 1997), Morgan; Krueger (1993), Pelizzon (2018; 2019), Rodrigues; Reck (2019), Simão (2013), Souza (2004; 2014a; 2014b).

Aula 2: Jogos musicais para corpo, voz e objetos sonoros

1. Objetivos:

- Criar jogos musicais envolvendo regência, improvisação e experimentação, utilizando o corpo, voz e instrumentos não convencionais sugeridos pelos alunos ou pela professora;
- Experimentar a função de regente, criando combinações novas entre corpo, voz e objetos;
- Refletir sobre o papel do regente, compositor e instrumentista na performance musical.

2. Estratégias metodológicas:

- Jogos musicais como estratégias de composição, improvisação e regência na performance musical;
- Grupo focal.

3. Conteúdos:

- Composição, improvisação, performance musical e regência.

4. Atividades:

- Jogos de imitação e regência, com abertura para ideias de improvisações e práticas de composição coletiva, utilizando corpo, voz e objetos;
- Conversas em grupo sobre as atividades realizadas e o papel desempenhado por cada participante.

5. Recursos previstos:

- Objetos fornecidos pelo LEC.

6. Avaliação:

- Participação nas atividades propostas;
- Contribuições dos estudantes durante o grupo focal e autoavaliação.

Referências:

Almeida (2017), Beineke (2011), Brito (2019), Costa (2009), Delaland (2019), De Miranda

(2010), De Oliveira; Dos Santos; De Oliveira (2016), Fonterrada (2007; 2008); Gainza (1983; 1988; 2002; 2004a; 2004b; 2010; 2011; 2013; 2015), Gondim (2002), Martingo; Telles (2019); Morgan (1997, 1997), Santos (2020c), Sernajoto; Muller; Silva (2019), Silva (2019), Simão (2013).

Aula 3: Outros experimentos, outras escutas

1. Objetivos:

- Construir jogos musicais envolvendo corpo, voz e instrumentos convencionais (trazidos pela professora) e não convencionais (disponíveis no ambiente);
- Sugerir músicas do cotidiano para serem acompanhadas pelo corpo, voz e instrumentos;
- Apreciar obras musicais distintas que trazem performances instrumentais e vocais dentro e fora dos parâmetros da tradição ocidental eurocentrista.

2. Estratégias metodológicas:

- Jogos musicais como estratégias de composição, improvisação e execução musical;
- Abordagens cooperativas e colaborativas com vistas a uma formação musical humanizadora e comprometida com a realidade dos estudantes, promoção da diversidade, protagonismo e autonomia;
- Escuta reflexiva de “outras” músicas em seus respectivos contextos e linguagens.

3. Conteúdos:

- Composição, improvisação, performance musical;
- Instrumentos convencionais, não convencionais;
- Outras músicas, outros contextos, outras performances.

4. Atividades:

- Construção de jogos musicais com os materiais sonoros disponíveis no ambiente, incluindo corpo, voz e instrumentos (convencionais e não convencionais);
- Execução de acompanhamento para as músicas sugeridas pelos estudantes;
- Apreciação de algumas manifestações musicais com diferentes tipos de performances instrumentais e vocais ao redor do mundo.

5. Recursos previstos:

- “Bolsa dos instrumentos musicais” (contendo flautas, apitos e uma variedade de instrumentos de percussão), teclado e violão;
- Objetos sonoros disponibilizados pelo LEC;
- Projetor de vídeo vinculado a uma fonte de amplificação sonora.

6. Avaliação:

- Participação nas atividades propostas;
- Sugestões e colaborações no grupo;
- Expressões livres sobre as atividades realizadas e autoavaliação.

Referências:

Borges (2008; 2014); Borges; Fonterrada (2007; 2008); Bowman (2007), Burnard (2000; 2012; 2013; 2015; 2018); Da Costa Nazario; Mannis (2014); Foloni (2005), Gainza (1983; 1988; 2002; 2004a; 2004b; 2010; 2011; 2013; 2015), Galon (2021), Green (2012); Gobbi (2011), Koellreutter (1990; 1998), Mannis (2012); Mannis; Markeas (2014); Oliveira; Candau (2010), Penna (2015), Queiroz (2004; 2005; 2015), Sands (2007), Souza (2004; 2014a; 2014b), Tanaka-Sorrentino (2009; 2010; 2012), Wisnik (1989).

No que diz respeito aos desafios enfrentados durante as aulas da primeira unidade, é possível considerar o segundo ciclo da OCM como sendo mais fluido do que o primeiro. Isso ocorre devido ao fato de que os participantes da oficina pareciam estar um pouco mais adaptados à proposta do curso. Ademais, a atmosfera colaborativa entre as crianças começava a se manifestar, embora esse aspecto tenha sido observado de maneira mais significativa na unidade subsequente.

De modo geral, a segunda unidade temática da OCM trabalhou com jogos musicais utilizando corpo, voz e outros objetos sonoros pertencentes ao cotidiano das crianças e do próprio LEC. Nesses jogos, foram enfatizados fundamentos da composição, improvisação e regência, construindo sentidos e significados musicais junto aos participantes da pesquisa, na medida em que eles mesmos protagonizavam diferentes funções e posições no jogo musical.

De acordo com Burnard (2000; 2012; 2013; 2015; 2018), a criação no jogo musical envolve a exploração, experimentação e improvisação, permitindo que os jogadores se envolvam ativamente no processo de fazer música. Dentre outros aspectos, o jogo musical oferece oportunidades para a criação individual e coletiva, possibilitando que os jogadores experimentem com sons, ritmos e melodias de maneiras diferentes e expressivas. É uma forma de brincar com a música e pode ser uma maneira poderosa de desenvolver habilidades musicais e criativas.

Conforme exposto nas obras de Pamela Burnard (2000, 2012, 2013, 2015, 2018), a criação no contexto do jogo musical envolve exploração, experimentação e improvisação, permitindo que os participantes se engajem ativamente no processo de produção musical. Este tipo de abordagem oferece oportunidades tanto para criação individual quanto coletiva,

possibilitando que os músicos e estudantes de música experimentem diferentes tipos de sonoridades de maneiras diversas e expressivas. O jogo musical é apresentado como uma forma lúdica na interação com a música, demonstrando ser uma ferramenta eficaz no desenvolvimento de habilidades musicais e criativas.

Dentre outras contribuições, a autora enfatiza que brincar/jogar com a música (*play music*), seja de forma individual ou em grupo, se constitui em uma maneira prazerosa de promover conhecimento e expressão no âmbito musical, ressaltando a importância da exploração e da experimentação nos processos e práticas criativas. Através da criação no jogo musical, os jogadores podem desenvolver confiança em suas próprias capacidades de fazer música, bem como descobrir novas maneiras de se expressarem musicalmente. Além disso, a incorporação do jogo na criação musical oferece uma abordagem lúdica e exploratória, permitindo aos músicos a oportunidade de experimentar, improvisar e descobrir novas possibilidades sonoras.

Trata-se, portanto, de uma abordagem que estimula a criatividade, promove o engajamento e facilita o processo de aprendizado musical. Ou seja, ao adotar elementos do jogo, os músicos encontram um ambiente seguro e livre de julgamentos, encorajando-os a se expressarem livremente e a explorarem novas ideias musicais. Essa ludicidade e exploração presentes no jogo conduzem a descobertas inesperadas e resultam em composições musicais únicas e inovadoras. Além disso, o jogo na criação musical auxilia no desenvolvimento de habilidades técnicas, criativas e de colaboração, proporcionando uma experiência divertida e envolvente.

Através do jogo, músicos e estudantes de música podem experimentar diferentes papéis, desafiar convenções e explorar novos gêneros e estilos musicais. A gamificação da criação musical incentiva a participação ativa, estimulando a curiosidade, experimentação e aprimoramento contínuo de habilidades dos jogadores. Ao introduzir elementos do jogo, é possível criar experiências interativas e envolventes que promovam o envolvimento emocional e a conexão com a própria música produzida pelo grupo.

Contudo, embora a segunda unidade da OCM tenha sido planejada em cima da ideia dos jogos musicais como abordagem criativa para o desenvolvimento musical dos participantes da pesquisa, independentemente de um gênero ou estilo musical específicos, julguei necessário estabelecer uma ponte entre o mencionado “samba da rua de cima” e a proposta prevista a ser trabalhada nessa fase do curso. Assim, iniciamos o ciclo que envolve jogos de criação, improvisação e experimentação musical coletiva em uma espécie de “roda de criação musical”, compartilhando padrões rítmicos elementares comuns ao gênero samba como base de

sustentação para construções individuais e coletivas subsequentes.

Nesse sentido, a contribuição das crianças incorporou ao meu planejamento uma ideia não prevista, tendo em vista a necessidade de aproximar concepções e ideias provenientes do meu *habitus* ao contexto dos participantes da pesquisa. Esse processo envolveu uma busca pelo aprimoramento da minha própria prática como musicista, pesquisadora e professora de música, uma vez que minha experiência no samba, até então, estava reduzida a algumas performances vocais e instrumentais acompanhadas por grupos experientes na execução de diferentes gêneros da música popular brasileira. Contudo, dessa vez, julguei necessário aprender um pouco mais gênero em questão, sobretudo suas variações estilísticas e elementos comuns entre elas.

Para isso, recorri a videoaulas disponíveis na internet, além do contato direto com percussionistas conhecidos e educadores musicais que trabalham com tais elementos e parâmetros, no intuito de compartilhar com crianças algo mais próximo de suas realidades contextuais. Esse aspecto leva em consideração o enfoque da pesquisa-ação educativo-musical como abordagem pedagógica que fomenta a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizado, incentivando-os a se envolverem em projetos práticos, reflexões e investigações relacionadas à música. Nesse cenário, os alunos podem oferecer *insights* relevantes e contribuições criativas que enriquecem a experiência docente, onde o professor pode adquirir novos conhecimentos e aprimorar suas práticas musicais e educacionais a partir dessas contribuições.

Isso pode ampliar o repertório musical abordado em sala de aula, introduzindo o professor a trabalhar com novos gêneros, estilos e artistas, muitas vezes não previstos em seus planejamentos. Essa diversidade musical pode enriquecer o currículo e tornar as aulas mais atraentes e pertinentes. Ademais, os alunos têm a capacidade de vivenciar novas abordagens, técnicas e estratégias de ensino-aprendizado musical significativo. Isso pode inspirar o professor a experimentar diferentes métodos de ensino, adaptando sua abordagem pedagógica para atender às necessidades específicas dos alunos.

A pesquisa-ação em música também estimula o diálogo e a colaboração entre professor e aluno, promovendo discussões sobre o processo de aprendizado, metas individuais e coletivas, desafios e conquistas. Essas conversas construtivas podem levar a um entendimento mais profundo das necessidades dos alunos e do que melhor funciona no ensino musical em um determinado contexto. Além disso, ao incentivar os estudantes a se tornarem participantes ativos na pesquisa e na tomada de decisões relacionadas ao currículo musical, o professor pode fortalecer o senso de responsabilidade e empoderamento em relação aos seus próprios

aprendizados.

Esses, e outros, aspectos evidenciam que a pesquisa-ação no ensino de música é capaz de criar um ambiente de aprendizado colaborativo, no qual alunos, professores e cooperadores externos desempenham papel ativo na moldagem do processo de ensino e aprendizado musical. Isso não apenas enriquece a experiência dos alunos, mas também oferece ao professor oportunidades reflexivas de aprendizado e crescimento, promovendo perspectivas de abordagens mais flexíveis e centradas em vivências contextuais e coletivas dos alunos.

Assim, ainda que eu não soubesse sob quais bases estilísticas era executado o “samba da rua de cima”, criamos a nossa própria roda de samba, com ênfase na improvisação e complementariedade de ideias musicais trazidas pelas crianças, a partir da construção coletiva de uma base rítmica inicial para o desenvolvimento de tais ideias. Essa base foi construída utilizando sons de palmas⁶⁸, peito⁶⁹ e estalos⁷⁰, juntamente com as crianças, sob minha mediação.



Imagem 13: “Roda de criação musical” utilizando sons do corpo e voz

Essa técnica de percussão com palmas, peito e estalos tem sido considerada versátil e expressiva na produção de sons utilizando o próprio corpo como instrumento, sendo comumente empregada na educação musical de crianças, jovens e adultos, além de cativar públicos distintos através de performances musicais, culturais e artísticas visualmente e

⁶⁸ O ato de bater as palmas das mãos juntas produz um som percussivo característico, onde os músicos e estudantes de música podem variar a intensidade, velocidade e sincronização para criar uma variedade de ritmos, constituindo uma técnica comum em muitos gêneros musicais.

⁶⁹ Bater no peito, geralmente com a mão aberta, cria um som oco e grave. Isso pode ser usado para adicionar uma dimensão diferente ao ritmo, proporcionando uma batida mais profunda e ressonante. Em alguns gêneros africanos e afrodescendentes, o bater no peito pode ser considerado uma técnica tradicional de percussão corporal.

⁷⁰ Os estalos são produzidos ao bater os dedos de forma rápida e controlada, geralmente da mão contra a palma ou entre os dedos. Eles produzem sons curtos e nítidos que podem ser incorporados ao ritmo para adicionar nuances e acentuações.

auditivamente impressionantes. Trata-se, portanto, de uma abordagem que permite a criação de ritmos simples e/ou complexos, constituindo-se em uma forma acessível de se compreender, apreciar e experimentar ideias rítmicas em diferentes gêneros e estilos, dispensando a necessidade de equipamentos musicais específicos, tornando-a amplamente utilizada em diversas culturas e tradições musicais ao redor do mundo.

Assim, após construirmos algumas combinações diferentes entre palmas, peito e estalos que remetesse à base rítmica do samba, incentivei os alunos a criarem e experimentarem outros arranjos, incluindo novas partes do corpo. Nesse tempo de exploração e experimentação livre, as crianças tentavam descobrir possibilidades timbrísticas, todas ao mesmo tempo, em um conglomerado de sons típicos de uma aula pautada na improvisação, como forma de criação individual e coletiva.

Desses experimentos surgiram novas acentuações e padrões estéticos, ampliando a ideia que partiu de parâmetros relacionados a um gênero específico, admitindo variações múltiplas e heterogêneas de arranjos e combinações de timbres, sonoridades e ritmos para além das fronteiras do samba. Deste modo, a proposta supra descrita, que se baseia em experimentações e explorações livres das sonoridades do corpo, a partir de sequências pré construídas coletivamente, proporcionou um ambiente criativo e dinâmico para uma vivência musical significativa para os alunos.

Ou seja, a referida abordagem permitiu que os participantes da OCM transcendessem os limites de um gênero musical específico e se aventurassem na criação de novas acentuações e padrões estéticos, através da variação de arranjos, combinações de timbres, sonoridades e ritmos, promovendo a diversidade musical e estimulando a expressão individual e coletiva. No caso específico dessa atividade, as crianças pareciam tão estimuladas em descobrir outras possibilidades que foi preciso orientá-las quanto ao controle do uso da força, de modo que as batidas no próprio corpo não resultassem em nenhum tipo de hematoma ou lesão cutânea posterior.

Após esse tempo de exploração livre, propus um jogo musical onde cada participante deveria complementar uma ideia apresentada anteriormente, de acordo com o seu posicionamento na roda, em sentido horário, produzindo um efeito cumulativo. O objetivo central da utilização desse jogo foi promover oportunidades significativas para as crianças explorassem a música de maneira mais profunda e criativa, ao mesmo tempo que desenvolvessem habilidades de percepção e memorização de padrões musicais e/ou textuais, envolvendo-se ativamente em um processo colaborativo e interativo.

O jogo musical proposto, em que os participantes deveriam complementar ideias

anteriores em uma ordem específica e cumulativa, foi, também, utilizado como forma de promover colaboração e criatividade, estimulando a consciência musical, uma vez que os sujeitos estariam cientes das escolhas anteriores, para, assim, criar um fluxo contínuo. Além de se apresentar como uma proposta divertida, a referida abordagem incentivou os alunos a ouvirem atentamente as contribuições de seus colegas, a responderem de forma criativa e a desenvolverem habilidades de improvisação e composição musical em tempo real.

Conforme proposto pelas pedagogias musicais abertas latinoamericanas, a utilização de jogos musicais destaca-se como uma abordagem metodológica enriquecedora no contexto da educação musical. Dentre outros aspectos, essas atividades proporcionam uma plataforma versátil e expressiva para estimular a criatividade dos alunos, eliminando a necessidade de equipamentos musicais específicos e, muitas vezes, de alto custo. Além disso, ao explorar o potencial do próprio corpo como instrumento, os estudantes são incentivados a criar estruturas simples ou complexas, explorar texturas sonoras e outras variações, promovendo, assim, a acessibilidade e a inclusão (Brito, 2012; Domingues, 2021; Fladen, 2016; Gainza, 1983; 1988; 2002; 2004a; 2004b; 2010; 2011; 2013; 2015; Mendés, 2015; Simonovich, 2009).

No caso específico da primeira aula do segundo ciclo da OCM no LEC, a ênfase na experimentação e inovação musical permitiu que os alunos transcendessem limites estilísticos, ampliando sua compreensão estética e aprofundando suas habilidades musicais. Através da participação em jogos que promoveram a colaboração, percepção musical e improvisação, os alunos aprenderam a responder de maneira criativa, contribuindo para um ambiente dinâmico que fomentou respostas versáteis e expressivas. Essa abordagem corroborou para tornar o processo de aprendizado mais envolvente e acessível, promovendo criatividade, colaboração e desenvolvimento musical dos alunos, preparando-os para apreciações da diversidade musical em outros contextos culturais e estilísticos.

Deste modo, a atividade subsequente compreendeu a apreciação audiovisual de performances musicais e artísticas com ênfase na utilização do corpo, voz e instrumentos não convencionais em diferentes estéticas e ambientes. A primeira delas veio a ser a performance *TUM PÁ*⁷¹, do grupo Barbatuques⁷². A referida peça trabalha com sons vocais e corporais,

⁷¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QfBePCW8y0Q&t=42s>, a obra "TUM PÁ" faz parte do movimento de valorização da música brasileira, incorporando elementos tradicionais e contemporâneos em sua composição.

⁷² Grupo musical paulistano fundado em 1995 que desenvolveu uma abordagem da música corporal através de suas composições, técnicas, exploração de timbres e procedimentos criativos, através de pesquisas e criações realizadas por Fernando Barba (1971 – 2021), contribuindo para a cena musical brasileira e internacional.

utilizando palmas, estalos, batidas no peito e na boca, criando uma sonoridade rica e envolvente, cuja coreografia também desempenha papel importante na adição de uma dimensão visual.

A segunda apreciação audiovisual proposta correspondeu a um trecho de uma apresentação ao vivo do grupo STOMP⁷³, intitulado *BROOMS*⁷⁴. O vídeo mostra um trabalho musical e artístico envolvendo dança percussiva com vassouras, em uma combinação de coreografia, batidas rítmicas complexas e sincronização performática entre os integrantes. Ao transformar vassouras em instrumentos musicais e combinar percussão, movimento e coreografia, a referida performance proporciona uma experiência intensa para o público, utilizando sonoridades do cotidiano, a partir da capacidade de transformar objetos comuns em arte.

De acordo com o planejamento previsto, a ideia inicial seria utilizar o GF5 para refletir, juntamente com as crianças, sobre formas de utilização do corpo, voz e instrumentos não convencionais em criações e performances musicais individuais e coletivas, incluindo suas próprias experiências vivenciadas na roda de criação musical, somada às apreciações audiovisuais por mim propostas. Entretanto, as ideias recolhidas neste grupo focal específico permaneceram mais próximas ao âmbito performático do que ao discurso verbal, ou seja, as crianças estavam mais focadas em apresentar suas ideias de modo prático do que conversar sobre esse assunto.

Embora o GF5 tenha se parecido mais com uma espécie de continuação das atividades realizadas nessa aula, considere favorável que as crianças tenham correspondido da maneira descrita no parágrafo anterior, pois isso demonstra efetiva e envolvente participação no processo do desenvolvimento das criatividades musicais e suas manifestações práticas na oficina. Deste modo, o fato de as crianças terem direcionado suas respostas mais para o âmbito performático do que para o discurso verbal pode ser encarado de maneira positiva por algumas razões:

- Expressão criativa: essa resposta mais prática indica envolvimento genuíno e expressão criativa por parte das crianças, uma vez que se sentiram à vontade para demonstrar suas ideias de forma tangível;
- Participação ativa: o fato de as crianças estarem mais focadas em apresentar suas ideias na prática sugere que estavam ativamente envolvidas na atividade, o que pode ser

⁷³ Grupo de dança oriundo de Brighton, Reino Unido, que se utiliza do corpo e objetos do cotidiano e sucata para criar performances teatrais físicas percussivas. O termo STOMP se refere a um subgênero distinto de teatro físico, onde o corpo se incorpora a outros objetos, como meio de produzir percussão e movimento que ecoa as danças tribais.

⁷⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tZ7aYQtIldg>

considerado um indicativo de interesse e entusiasmo em contribuir;

- Experiência sensorial: a abordagem prática pode ter permitido às crianças experimentarem de forma mais sensorial as ideias e conceitos musicais, enriquecendo a compreensão e apreciação musical como um todo;
- Desenvolvimento de habilidades: ao colocar em prática suas ideias musicais, as crianças podem ter desenvolvido habilidades criativas e motoras em suas expressões individuais e coletivas;
- Comunicação não verbal: a linguagem não verbal também desempenha papel importante em reflexões sobre música, onde as crianças podem encontrar formas de se comunicar e se expressar por meio da performance.

Portanto, a resposta prática das crianças no GF5, embora tenha diferido do planejado, pode ser vista como um sinal de envolvimento ativo, criatividade e participação efetiva no processo de exploração musical, fatores considerados enriquecedores para a experiência educacional e promoção do desenvolvimento artístico e criativo. Mesmo após o término da aula, percebi que os sujeitos permaneceram improvisando e compartilhando ideias entre si, quer pelo caminho percorrido até a cantina, quer na fila do lanche, ou, ainda, enquanto lanchavam coletivamente.

A aula seguinte envolveu ainda mais a participação ativa das crianças na proposta dos jogos musicais, uma vez que elas foram incentivadas a criar brincadeiras, com base em apreciações e experiências vivenciadas no encontro anterior, somadas às ideias apresentadas logo no início na primeira roda de conversa, conforme descrito no trecho do GF6 a seguir:

PP: Olha só pessoal! A gente se divertiu um monte na aula passada, quem lembra?
(tempo de comentários a respeito das atividades desenvolvidas na aula anterior)
PP: Hoje a gente vai continuar jogando, ‘tá’? [...] Só que agora vocês que vão ter que me ajudar a inventar um jogo novo [...]
A1: A gente ‘podia’ jogar poker [...] eu tenho uma moeda aqui ‘pra’ começar [...]
A2: Não pode isso de jogar com dinheiro, a tia lá falou [...]
A1: Que tia ‘que’ falou?
A2: Aquela lá que veio [...]
(Enquanto algumas crianças discutiam se poderiam ou não jogar poker, com, ou sem, apostas, outras argumentavam que não sabiam jogar e outras, ainda, que não sabiam que jogo era esse)
PP: Acho que é melhor deixar a ideia do poker ‘pra’ outro dia, até porque nem eu sei jogar [...] mas se um dia eu aprender, vou tentar pensar em como seria um jogo assim ‘pra’ aula de música
A3: A gente ‘podia’ estalar de novo? Eu inventei um estalo novo (mostrando sua forma de estalar os dedos)
A1: Tia, nem sei jogar poker [...] ‘tava’ só te zuando [...]
(risadas do grupo)
[...]
A4: E se a gente pega as vassouras igual ‘os’ homens do filme e fica varrendo?
PP: Isso me lembra aquela música: diga aonde você vai que eu vou varrendo

(cantarolando o trecho da canção) – Mas pelo visto vocês também não conhecem, ‘né’? ‘To achando’ que ‘to ficando’ é velha!

(gargalhadas do grupo)

PP: Mas eu gostei da ideia das vassouras. O que podemos fazer ‘pra’ jogar música com elas?

A4: Tipo os homens lá, ué! ‘Tinha’ os que começavam e os que continuavam e depois eles faziam de outro jeito.

A5: Só que tinha um monte de vassoura.

A1: Tia, posso ir lá em casa pegar vassoura?

PP: Por que não perguntamos ao pessoal do LEC quantas vassouras [...]

(antes que eu completasse a frase um grupo de crianças saiu correndo atrás de quantas vassouras pudesse encontrar, enquanto os demais perguntaram se poderiam beber água)

(GF6, DC, 2022, p. 24)

No retorno dos estudantes ao salão principal do LEC, trouxeram nas mãos três vassouras, uma pá de lixo, um balde e um rodo.

[...]

A6: Agora é só ‘tacar’ a vassoura no chão [...]

A4: Aí quebra, né?

[...]

A1: Nem tem vassoura ‘pra’ todo mundo [...]

PP: Mas podemos pensar em alguma coisa que envolva todo mundo [...]

A7: Aí é melhor com o rodo. Só pó nessa vassoura aí [...]

(risadas do grupo)

A1: E aí faz o que?

PP: Alguma ideia?

(hesitação por parte dos participantes da pesquisa)

A2: Mas tu nem ‘disse’ o que tem que fazer [...]

PP: Eu fiz isso aula passada. Hoje queria que vocês me ajudassem a criar um jogo musical. E já que temos aqui vassouras, rodo e balde, podemos usar esses objetos no jogo. O que acham?

[...]

(GF6, DC, 2022, p. 27-28)⁷⁵

Após ouvir algumas sugestões das crianças, busquei associar o “jogo do regente” previsto no planejamento às contribuições dos participantes da pesquisa, no intuito de construir e desenvolver as regras da atividade juntamente com os alunos. A construção e desenvolvimento dessa proposta começa com um período em que as crianças têm a oportunidade de pensar e sugerir ideias musicais. Essas ideias podem estar relacionadas ao uso de seus corpos, vozes e objetos de uso cotidiano, como as vassouras, rodo e balde encontrados no LEC, para criar música.

Assim, as crianças são encorajadas a serem criativas e a compartilhar suas sugestões entre si e comigo. Após essa fase inicial de *brainstorming*⁷⁶, o facilitador do jogo (que pode ser

⁷⁵ Grupo Focal 6 - Diário de Campo.

⁷⁶ Desenvolvida pelo publicitário Alex Osborn na década de 1940, trata-se de uma técnica utilizada para gerar grande número de ideias em um curto espaço de tempo e tem sido amplamente utilizada em processos de

um dos estudantes ou o próprio professor de música) assume o papel de "regente", buscando incorporar ideias apresentadas pelas crianças no planejamento da atividade. Isso significa que as sugestões criativas das crianças são usadas para criar tanto a estrutura quanto as regras do jogo musical. O jogo em si envolve os estudantes atuando como compositores-regentes, em que cada estudante interessado em liderar a atividade tem a oportunidade de conduzi-la, tendo à sua disposição os objetos mencionados (vassouras, rodo, pá e balde) e a capacidade de direcionar os movimentos corporais dos outros participantes.

Nessa proposta, os comandos dados pelos compositores-regentes aos outros participantes devem ser executados em tempo real. Isso significa que os movimentos corporais e o uso dos objetos devem ser coordenados de acordo com as instruções do compositor-regente, criando, assim, uma performance musical coletiva. A execução dessa performance varia de acordo com o comando de cada regente e com a capacidade da turma em executar, coletiva e sincronizadamente, suas referidas respostas corporais.

Deste modo, além de ter sido considerada pelas crianças como uma atividade muito divertida, o “jogo do regente” envolveu criatividade, coordenação e colaboração, permitindo que as crianças explorassem possibilidades de criação sonora de maneira única, incorporando elementos não convencionais, como objetos do dia a dia, em sua expressão musical. Nessa performance, cada som/movimento proposto pelos compositores-regentes permitia a expressão rítmica-corporal na criação de sequências improvisadas, reproduzidas por cada grupo de estudantes.



Imagem 14: Criação, improvisação e reprodução musical com corpo e vassouras

No caso específico da imagem acima, o grupo em questão optou por associar as

“tempestade de ideias” e tomada de decisões em grupos.

cerdas das vassouras aos pés, o cabo, aos braços e a ponta, à cabeça, ora alternando entre movimentos de lado direito e esquerdo, ora combinando ambos os lados, ou em movimentos contrários, ou ainda, propondo direções diferentes para cada lado do corpo. Assim, quando seguradas com intenção musical, as vassouras atuavam como uma extensão sonora do corpo, convidando os participantes da oficina a explorar a música além dos instrumentos convencionais, utilizando um material bastante versátil, tanto em termos de sonoridade, quanto na facilidade e leveza no seu manuseio.

Em alguns casos, as cerdas se tornavam “cordas” de instrumentos imaginários, enquanto o chão se transformava em “palco” dessa representação: “Eu sou um astro do rock!” (A8, DC, p. 29).⁷⁷ Falas como essa corroboram no sentido de reforçar que as representações sociais da música são construídas através de processos coletivos de significação, onde diferentes grupos e comunidades atribuem sentidos e valores à música. Nesse sentido, a música atua como um espelho das representações sociais da sociedade, refletindo suas crenças, valores e identidades culturais, desempenhando papel fundamental na formação e expressão das representações sociais, ajudando a construir identidades coletivas e a reforçar laços comunitários, criando um senso de pertencimento e identidade cultural.

Além disso, evidenciam relações dinâmicas de interdependência, uma vez que as representações sociais são produtos do *habitus* individual e coletivo, que moldam práticas sociais, percepções e comportamentos, construídos e compartilhados pelos indivíduos de uma sociedade. De acordo com Domingos Sobrinho (1998; 2003; 2006; 2012), o estudo de identidades coletivas relacionadas ao *habitus* e às representações sociais envolve uma análise das formas pelas quais as disposições individuais e coletivas são internalizadas e moldadas pelos contextos sociais, políticos e culturais.

Deste modo, examina-se como as representações sociais são construídas, compartilhadas e transformadas, e como elas contribuem para a formação de identidades coletivas. Assim, o estudo das identidades coletivas nesse contexto busca compreender como os indivíduos se identificam com grupos específicos, como essas identidades são moldadas pelas representações sociais e como elas influenciam as interações sociais e a construção de significados dentro de uma sociedade.

No caso específico da fala do A8, o conceito de “astro do rock” estaria ligado à “guitarra imaginária” representada pela vassoura, em uma performance fictícia onde o chão se transformaria em palco e o grupo, em plateia. Nesse sentido, o jogo musical pode ser

⁷⁷ Fala do Aluno 8 registrada em diário de campo.

considerado uma ferramenta prazerosa para estimular a imaginação e criatividade dos alunos. Ao explorar livremente as possibilidades sonoras e musicais, os jogos propiciam que os estudantes desenvolvam sua própria linguagem musical e expressem suas ideias de forma pessoal e original, além de ser uma forma lúdica e divertida de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento infantil (Carvalho, 2009; Dottori, 2014; Fonterrada, 2008; Hashimoto, 2017; Zan, 2012).

Ainda dentro desse aspecto, Pamela Burnard sustenta que a música não deve ser cerceada por normas rígidas e convencionais, mas sim concebida como um jogo, no qual as regras podem ser adaptadas e elaboradas de modo a estimular expressão e inovação musicais. Ela ressalta que, ao possibilitar que as crianças participem ativamente na construção das diretrizes do jogo musical, elas têm a chance de explorar, experimentar e se expressar de maneira autêntica. Dentro desse contexto, as regras do jogo musical não são impostas de maneira autoritária, mas construídas de forma colaborativa.

Isso implica que as crianças podem ser encorajadas a oferecer sugestões, experimentar diferentes abordagens e desenvolver sua própria compreensão da música. Tal abordagem promove a autonomia e a capacidade de tomada de decisões das crianças, permitindo que se envolvam de maneira mais profunda com a música. A autora também enfatiza a importância de criar um ambiente musical inclusivo, onde todas as vozes e ideias sejam valorizadas. Dessa forma, as regras do jogo musical devem ser suficientemente flexíveis para acomodar diversas perspectivas e abordagens, incentivando, assim, a diversidade na expressão musical.

No caso específico do “jogo do regente” no LEC, foram vivenciadas diferentes combinações envolvendo corpo, voz, vassouras, rodo e pá, na medida em que cada compositor-regente conduzia sua orquestra, ou grupo de dança, a depender da ênfase de cada facilitador da atividade. Enquanto ainda explorávamos essa abordagem, recordei-me da obra do compositor francês Olivier Messiaen⁷⁸ intitulada “Quarteto para o fim dos tempos”⁷⁹, criada e executada sob circunstâncias desafiadoras⁸⁰, utilizando materiais sonoros disponíveis no ambiente.

Deste modo, e graças à disponibilidade de recursos como o acesso à internet e

⁷⁸ Olivier Messiaen (1908-1992): compositor, organista e teórico musical francês do século XX, conhecido por suas contribuições inovadoras à estética musical tradicional francesa, incluindo a utilização do órgão eletrônico, instrumentos adaptados, bem como a exploração de escalas modais e influências orientais em suas obras.

⁷⁹ Composta durante a Segunda Guerra Mundial, entre 1940 e 1941, enquanto Messiaen estava detido em um campo de prisioneiros de guerra na Alemanha, essa obra é estudada e apreciada, sobretudo, pela relevância contextual do momento em que foi escrita e executada, pela instrumentação única e influenciada pelas condições do campo, além da fusão de diversas influências estético-musicais, como ritmos indianos e melodias religiosas.

⁸⁰ Historicamente classificada como uma obra criada em contexto singular.

ferramentas de projeção audiovisual, busquei construir pontes entre as criações musicais das crianças no “jogo do regente” e os desafios percorridos na construção e execução da referida obra supracitada, no intuito de promover uma apreciação estética e reflexiva entre os participantes da OCM. A intenção era que as crianças compreendessem a relevância de suas composições e ideias musicais desenvolvidas de acordo com a disponibilidade de materiais por elas mesmas sugeridos e coletados, enfatizando, sobretudo, a possibilidade de se criar independentemente das condições de acessos em circunstâncias desafiadoras.

Assim, busquei relacionar a importância de apreciar a referida obra de Olivier Messiaen nessa etapa da OCM à capacidade de reconhecer a música como uma forma de expressão criativa, capaz de transcender barreiras tradicionais e circunstanciais. Ou seja, ao participar do “jogo do regente” e criarem de forma colaborativa e inovadora, as crianças foram incentivadas a refletir sobre a música como uma forma de arte que pode ser moldada e explorada livremente, assim como Messiaen o fez em seu quarteto. Ambas as experiências enfatizam as manifestações das criatividades musicais como expressões autênticas e humanas, com vistas à ampliação da apreciação e vivência musical para além de formas convencionais, proporcionando enriquecimento cultural, estético e artístico.

Na semana seguinte, e dando sequência à execução do planejamento para essa unidade temática, a aula posterior se propunha a abordar novos experimentos musicais, alinhados a novas escutas e apreciações audiovisuais. Contudo, o equipamento que projetava som e imagem disponibilizado pelo LEC apresentou problemas técnicos, o que impossibilitou as apreciações musicais previstas para a terceira aula do segundo ciclo da OCM. Deste modo, optei por consolidar experiências vivenciadas em encontros anteriores, retomando a abordagem da “roda de criação musical”, envolvendo, agora instrumentos de percussão convencionais (ovinhos, maracas, guizos, castanholas, matracas, pandeiros e chocalhos) pertencentes ao meu acervo pessoal.

As escolhas dos instrumentos disponíveis poderiam ser feitas de acordo com a necessidade de timbres, sonoridades e texturas elencadas pelos sujeitos, uma vez que foi dada a cada participante a oportunidade de experimentar os referidos instrumentos individualmente, percebendo, assim, suas possibilidades sonoras. Ao longo desse período de exploração, algumas falas dos estudantes foram registradas, no intuito de coletar suas impressões e representações a respeito daqueles materiais:

[...]

A1: Isso aqui parece daquelas músicas espanholas de dançar com vestido vermelho

[...]

PP: Engraçado que sempre que pego numa castanhola essa é a exata cena que vem 'na' cabeça [...]
 A1: Como toca isso?
 PP: Basta usar os dedos polegar e médio e juntar as conchas de madeira [...]
 A1: 'Olha' meu som! Eu sou uma dançarina! [...]
 (saiu dançando e tocando a castanhola pela sala)
 [...]
 A2: Eu quero o pandeiro, porque já toquei pandeiro [...]
 PP: Que legal! Toca 'pra' gente um pouquinho [...]
 A2: Aí eu tenho vergonha [...] Mas quando todo mundo for eu toco [...]
 [...]
 A3: Eu também queria tocar pandeiro!
 A4: Eu também queria o pandeiro, mas esse (*palavra não adequada) pegou primeiro!
 PP: Vocês podem revezar, porque eu só trouxe um pandeiro hoje.
 A4: Ah, deixa quieto! Eu quero esse que parece das renas do Papai Noel – referindo-se aos guizos – mas eu quero dois, tá?
 [...]
 (DC⁸¹, 2022, p. 16-19)

Nessas falas é possível perceber que, ainda que alguns instrumentos fossem desconhecidos por parte dos participantes da OCM, representações sobre seus usos e sonoridades puderam ser percebidas como forma de representações sociais. Enquanto isso, instrumentos mais conhecidos como o pandeiro e os ovinhos, por exemplo, sofreram disputa entre alguns participantes, por se sentirem mais aptos a manuseá-los. Essa sensação do que é habitual, confortável e seguro, diz respeito ao *habitus*, nesse caso específico, representado pela instrumentalidade mais, ou menos, conhecida entre as crianças.

Nesse sentido, o *habitus* musical atua como um conjunto de disposições e estruturas internalizadas que influenciam as práticas musicais e as experiências individuais na música, proporcionando uma lente sociológica para entender a relação entre os indivíduos e o fenômeno musical, em um contexto social mais amplo. Deste modo, o *habitus* musical atua diretamente na formação do *habitus* do músico, compreendido por Burnard (2012) como disposições internalizadas e estruturas sociais que moldam práticas, preferências e experiências musicais resultantes da exposição, engajamento e vivências passadas na música, que influenciam a maneira como ouvimos, apreciamos e nos envolvemos com ela.

Em outras palavras, a formação do *habitus* do músico reflete a incorporação de valores, conhecimentos e gostos musicais, bem como as influências do contexto cultural e social. Além disso, está enraizado nas estruturas e dinâmicas de poder que moldam as hierarquias e as práticas musicais na sociedade. Como resultado, afeta não apenas a forma como os músicos e estudantes de música aprendem, interpretam e criam música, mas também as escolhas estéticas e os julgamentos críticos que fazem, contribuindo para uma compreensão

⁸¹ Diário de Campo.

mais profunda das interações entre os indivíduos e a música, em um contexto sociocultural mais amplo.

Por esse motivo, as disputas pelos instrumentos mais habituais aos participantes da atividade podem ser associadas a disputas que ocorrem dentro do campo musical, sustentadas por um capital simbólico⁸². Assim, essa etapa de exploração de instrumentos percussivos, mais, ou menos, conhecidos pelos sujeitos da pesquisa, foi de fundamental importância para que as crianças pudessem realizar suas escolhas musicais nos grupos de criação, conforme proposto na sequência da aula.

Divididos em rodas menores do que a grande “roda de criação musical” vivenciada anteriormente, os grupos agora puderam elaborar suas ideias e organizá-las dentro de uma forma pré-definida, de acordo com o que fosse combinado entre eles, em um espaço de tempo compreendido entre 15 e 20 minutos. Os instrumentos, por sua vez, ficaram em cima de uma mesa, à vista de todos os participantes, para que os estudantes pudessem pegá-los na medida da necessidade, havendo, também, trocas de materiais entre os grupos. Após esse período de elaboração e organização, cada grupo deveria apresentar sua obra aos demais colegas de curso.



Imagem 15: Apresentação dos grupos de criação musical

⁸² O capital simbólico, conforme descrito por Pierre Bourdieu, refere-se a uma forma de poder social baseada em valores culturais, prestígio e reconhecimento. É uma forma de capital social que se manifesta através de símbolos culturais e confere vantagens e status a quem o possui. O capital simbólico é enraizado nas estruturas sociais e nas relações de poder que determinam quais formas de cultura são valorizadas em uma sociedade específica. Ele desempenha um papel fundamental na reprodução das desigualdades sociais, permitindo o acesso a recursos, oportunidades e posições privilegiadas. O capital simbólico está ligado às credenciais culturais, ao reconhecimento social e às habilidades estéticas que conferem autoridade e prestígio a um indivíduo ou grupo. Portanto, é uma força central na dinâmica social que molda as posições e as relações de poder na sociedade (Catani; Nogueira; Hey; Medeiros, 2017).

No contexto do processo avaliativo da oficina, as contribuições dos grupos focais eram esperadas e planejadas para todas as aulas, abrangendo diversos aspectos do desenvolvimento das crianças durante as atividades realizadas em cada unidade temática do curso. No entanto, o tempo alocado para as atividades nesse dia preencheu inteiramente a duração da referida aula, deixando pouco espaço para as contribuições do GF. Apesar desse desafio logístico, vale destacar que algumas observações e registros no diário de campo revelaram aspectos importantes para a análise do desenvolvimento das crianças, especialmente nas etapas finais do segundo ciclo da OCM.

De modo geral, as crianças demonstraram envolvimento nas atividades, refletido em suas conversas e ações. O foco principal dessas interações estava no desenvolvimento dos processos musicais, nas tomadas de decisões coletivas, nas discussões e até mesmo nas eventuais disputas e questionamentos em relação às regras do jogo. Um exemplo disso ocorreu quando uma das crianças propôs a ideia de criar uma paródia com base em uma canção já existente, acompanhada por instrumentos de percussão. Enquanto essa sugestão estava sendo debatida, outras crianças questionavam se não seria mais interessante criar uma música completamente nova. Dentre outros aspectos, o diálogo revelou uma variedade de perspectivas e opiniões.

No decorrer da discussão, algumas crianças expressaram a preocupação de que não saberiam como criar uma canção "do zero", sugerindo certa hesitação. Por outro lado, outras argumentavam com entusiasmo que gostariam de tentar, evidenciando o desejo de experimentar algo novo e desafiador. Essa dinâmica demonstrou a diversidade de pensamentos e perspectivas das crianças em relação ao processo criativo, bem como sua disposição para se envolver em tarefas desafiadoras, ainda que diante da incerteza.

Essas observações destacam a importância de proporcionar às crianças um espaço para expressar suas opiniões, explorar ideias e abordagens, além de colaborar de maneira ativa na construção do desenvolvimento musical e humano. Mesmo quando determinadas restrições de tempo dificultaram ações previstas no planejamento, as interações das crianças nas atividades forneceram *insights* para as avaliações e análises, principalmente nos domínios de interesse e cooperação mútua. Tais vivências evidenciam como a abordagem da OCM no LEC não estava reduzida à conteúdos e conceitos da linguagem e estruturação musical, mas se empenhava em fomentar habilidades sociais e humanas, criatividade múltiplas e autoexpressão das crianças participantes.

No caso específico dessa unidade temática, os jogos musicais atuaram como atividades contribuintes para a construção de um ambiente descontraído e desafiador,

estimulando a criatividade e imaginação das crianças, na medida em que sugeriam, propunham, coletavam e exploravam elementos diversos, em suas possibilidades dinâmicas. Assim, o jogo musical se mostrou como uma forma divertida e eficaz de se ensinar música, permitindo que os participantes da oficina desenvolvessem habilidades criativas e colaborativas para além dos limites da sala de aula, podendo ser aplicadas em suas vivências cotidianas.

3.3 CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS, EXPLORAÇÃO E “INVENÇÃO” DE SONORIDADES

A terceira unidade da OCM abordou especificamente a construção e exploração de instrumentos musicais a partir de materiais recicláveis, sendo considerada a unidade mais “prática” da oficina, envolvendo participação ativa e direta dos estudantes em uma ambiência colaborativa e construtiva, conforme proposto no planejamento a seguir:

Quadro 4: Planejamento das aulas referentes à 3ª Unidade da OCM no LEC.

<p>UNIDADE TEMÁTICA 3: CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS, EXPLORAÇÃO E “INVENÇÃO” DE SONORIDADES</p>
<p>Aula 1: Oficina de construção de instrumentos (Parte 1)</p>
<p>1. Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construir instrumentos musicais a partir de materiais recicláveis; • Explorar as sonoridades dos instrumentos construídos; • Refletir sobre possibilidades de criação de outros instrumentos, em busca de novas sonoridades.
<p>2. Estratégias metodológicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção e exploração de instrumentos musicais a partir de materiais recicláveis; • Ensino e aprendizagem criativa envolvendo a cooperação mútua dos participantes da oficina em um ambiente colaborativo de produção coletiva.
<p>3. Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organologia e adaptações timbrísticas instrumentais; • Ecologia sonora e consciência ambiental;

- Timbres, texturas e sonoridades.

4. Atividades:

- Oficina de construção de instrumentos musicais a partir de materiais recicláveis.

5. Recursos previstos:

- Materiais recicláveis (latas, baldes, canos de PVC cortados em variados tamanhos, bexigas, fitas adesivas, tesouras, garrafas plásticas, grãos, areia, pedras, dentre outros);

6. Avaliação:

- Participação na oficina de construção de instrumentos;
- Contribuições e colaborações para a atividade de criação coletiva de instrumentos.

Referências:

Craft (2010), Da Silva (2015), De Barros; Afonso (2021), De Melo; Lopardo (2015), Dos Santos (2021), Garcia (2013a; 2013b; 2013c), Gohn (1999, 2010), Kleber (2003; 2007; 2008; 2014a; 2014b), Koellreutter (2009), Landgraf (2016), Lorenzon (2013), Onghero (2020), Peixoto (2018), Silveira (2019), Simonovich (2009), Zanutto (2017).

Aula 2: Oficina de construção de instrumentos (Parte 2)

1. Objetivos:

- Conhecer performances que trabalham com instrumentos recicláveis.
- Construir instrumentos musicais a partir de materiais recicláveis (parte 2);
- Explorar as sonoridades dos instrumentos construídos (parte 2);
- Refletir sobre possibilidades de criação de outros instrumentos, em busca de novas sonoridades (parte 2).

2. Estratégias metodológicas:

- Abordagens abertas para inclusão de novas possibilidades de escuta, sonoridades e formas de se fazer música;
- Construção e exploração de instrumentos musicais a partir de materiais recicláveis (parte 2);
- Ensino e aprendizagem criativa envolvendo a cooperação mútua dos participantes da oficina em um ambiente colaborativo de produção coletiva (parte 2).

3. Conteúdos:

- Organologia e adaptações timbrísticas instrumentais;
- Ecologia sonora e consciência ambiental;
- Timbres, texturas, sonoridades e fazeres musicais.

4. Atividades:

- Apreciação de performances envolvendo o uso de instrumentos musicais construídos a partir de materiais reciclados;
- Oficina de construção de instrumentos musicais a partir de materiais recicláveis (parte 2).

5. Recursos previstos:

- Materiais recicláveis (latas, baldes, canos de PVC cortados em variados tamanhos, bexigas, fitas adesivas, tesouras, garrafas plásticas, grãos, areia, pedras, dentre outros);
- Projetor de vídeo conectado a uma fonte de amplificação sonora;
- Trecho de um vídeo pré-selecionados para projeção em aula.

6. Avaliação:

- Participação na oficina de construção de instrumentos (parte 2);
- Contribuições e colaborações para a atividade de criação coletiva de instrumentos;
- Expressões livres sobre apreciação de performances audiovisuais e autoavaliação.

Referências:

Craft (2010), Da Silva (2015), De Barros; Afonso (2021), De Melo; Lopardo (2015), Dos Santos (2021), Garcia (2013a; 2013b; 2013c), Gohn (1999, 2010), Kleber (2003; 2007; 2008; 2014a; 2014b), Koellreutter (2009), Landgraf (2016), Lorenzon (2013), Onghero (2020), Peixoto (2018), Silveira (2019), Simonovich (2009), Zanutto (2017).

Aula 3: Explorando timbres e alturas

1. Objetivos:

- Perceber diferenças entre timbres e sonoridades, a partir de experimentos com garrafas de vidro com água em diferentes níveis de alturas.
- Criar e explorar novas melodias advindas das mudanças de níveis das águas das garrafas;
- Cantar coletivamente as melodias criadas em sala de aula.

2. Estratégias metodológicas:

- Abordagens criativas envolvendo exploração e criação musical coletiva utilizando fontes sonoras alternativas;

- Ensino globalizante e contextual de elementos da linguagem e estruturação musical;
- Estratégias alternativas de solfejo criativo.

3. Conteúdos:

- Elementos da linguagem e estruturação musical;
- Criação musical coletiva envolvendo timbres e alturas, durações e solfejo melódico.

4. Atividades:

- Observação de experimentos musicais realizados pela professora, demonstrando diferentes timbres e alturas produzidos por garrafas de vidro com tamanhos, formatos e quantidades de água diferentes;
- Criação e exploração de novas melodias advindas das mudanças de níveis das águas das garrafas por parte dos estudantes divididos em grupos;
- Solfejo coletivo das melodias criadas pelos grupos.

5. Recursos previstos:

- Garrafas de vidro com diferentes tamanhos e formatos contendo diferentes quantidades de água.

6. Avaliação:

- Participação nas atividades propostas;
- Sugestões e colaborações nos grupo de produção musical.

Referências:

Amaro; Cristal (2018), Batalha (2009; 2011), Borges (2008; 2014); Borges; Borém (2010), Craft (2010), Ferraz (1998), Kratus (1994), Medaglia (2015), Paynter (2010), (Peixoto (2018), Santos; Del Ben (2004), Santos; Hentschke; Gerling (2005), Silva (2005), Vieira (2015).

Dentre as inúmeras abordagens criativas para o ensino e aprendizagem musical, a construção de instrumentos a partir de materiais recicláveis oferece benefícios significativos em termos de sustentabilidade ambiental, educação, acessibilidade, criatividade e conscientização sobre o consumo e o desperdício. Trata-se de uma abordagem que combina educação musical e consciência ambiental, permitindo que os estudantes de música se sintam capazes de criar e recriar suas próprias sonoridades, ao mesmo tempo em que refletem sobre a ressignificação do lixo (Adamek; Dammers, 2010; Bartel; Montemayor, 2018; Burton, 2017; Garcia, 2013a; 2013b; 2013c; Kipperman, 2015; Mantie; Anderson, 2019; Zanutto; Ishida,

2017).

De modo geral, a abordagem criativa de construção de instrumentos musicais a partir de materiais recicláveis oferece aos alunos a oportunidade de explorar sua imaginação, experimentar diferentes texturas sonoras e desenvolver habilidades musicais de maneira divertida, lúdica e colaborativa. Ao criar instrumentos recicláveis, os estudantes de música são desafiados a pensar “fora da caixa”, explorar novas possibilidades sonoras e expressar sua individualidade e coletividade criativa. Esse tipo de abordagem estimula o pensamento crítico, a resolução de problemas e o trabalho em equipe, pois os alunos colaboram na construção e no uso dos instrumentos em atividades musicais coletivas.

Além disso, é possível identificar temáticas proeminentes desse tipo de abordagem para o campo da educação musical (e outros campos), dentre as quais destaco:

- Construção de instrumentos, criatividade musical e expressão artística: ao explorar diferentes materiais e suas propriedades sonoras, é possível criar sons em formatos únicos e inovadores. Isso amplia as possibilidades musicais e artísticas, encorajando estudantes de música a experimentarem novas abordagens e técnicas, estimulando a expressão individual e coletiva;
- Música e sustentabilidade ambiental: ao utilizar materiais reciclados, diminui-se a quantidade de resíduos que vão parar em aterros sanitários, reduzindo a demanda por novos materiais, como madeira, metal ou plástico virgens, minimizando a necessidade de extração de recursos naturais;
- Educação musical ambiental: ao envolver os sujeitos na criação de seus próprios instrumentos musicais a partir de materiais reciclados, é possível conscientizá-los sobre a importância da reciclagem, da reutilização e da redução do consumo. Isso promove a consciência musical ambiental e incentiva ações sustentáveis em outras áreas da vida cotidiana.
- Acessibilidade e inclusão musical: instrumentos musicais tradicionais podem ser, muitas vezes, inacessíveis, considerados fora do alcance financeiro de algumas pessoas, instituições e/ou comunidades. Ao utilizar materiais recicláveis, é possível criar instrumentos de baixo custo, permitindo que mais pessoas tenham acesso à experiência musical criativa.

No caso específico de sujeitos em situação de vulnerabilidade social, a educação musical aliada à construção de instrumentos pode desempenhar papel importante na promoção da inclusão social, protagonismo e autonomia, fornecendo uma plataforma para a expressão

criativa e o desenvolvimento de habilidades. Isso ocorre porque a referida abordagem nesse contexto não apenas oferece uma forma acessível de engajamento com a música, uma vez que a maioria desses estudantes não possuem recursos próprios para a aquisição de instrumentos convencionais, mas também pode ajudar a fortalecer os laços comunitários, oferecendo oportunidades de expressão e resgate da identidade cultural do grupo.

Ao mesmo tempo, a construção de instrumentos a partir de materiais recicláveis em comunidades vulneráveis estimula a criatividade, a inovação e promove a consciência ambiental e a sustentabilidade, inspirando os alunos a serem artistas e inventores musicais, capacitando-os a criar sons únicos e a expressar-se de maneiras autênticas. Além disso, essa abordagem pode ser concebida como uma ferramenta eficaz na promoção do bem-estar social e emocional, proporcionando um espaço seguro para a expressão de emoções e experiências pessoais.

A utilização de instrumentos construídos por elas mesmas desperta-lhes o desejo de explorá-los musicalmente, isto é, de fazer experiências para obter todas as sonoridades possíveis. O resultado sonoro, o prazer da construção também desmistifica o prestígio dos instrumentos prontos, muitas vezes difíceis de adquirir (Jeandot, 1997, p. 30).

Deste modo, as atividades propostas para o terceiro ciclo da OCM foram planejadas com os objetivos de construir instrumentos musicais a partir de materiais recicláveis, explorar suas sonoridades, perceber diferenças e semelhanças entre os timbres produzidos, refletir sobre possibilidades de criação de novas possibilidades sonoras, além de cantar, tocar e ouvir. Dentre as demais unidades da oficina, essa pode ser considerada como aquela que despertou mais interação colaborativa entre os participantes da pesquisa, uma vez que não apenas os estudantes participaram ativamente, mas que o fizeram coletivamente em todas as etapas do processo.

Nessa unidade, as duas primeiras aulas focaram em atividades de construção de instrumentos a partir de materiais diversos, incluindo latas, baldes, canos de PVC cortados em variados tamanhos, bexigas, fitas adesivas, tesouras, garrafas plásticas, grãos, areia, pedras, dentre outros. Os primeiros instrumentos construídos com os estudantes foram tambores de lata de leite e chocalhos de garrafas PET contendo diferentes tipos de grãos ou areia.

Alguns materiais foram coletados junto aos próprios estudantes, que não tiveram dificuldades em trazer suas contribuições para as aulas, outros, como bexigas, tesouras, cola e materiais decorativos diversos, comprei com recursos próprios em papelarias da cidade, disponibilizando aos grupos.



Imagem 16: Separação e classificação dos materiais recicláveis

Além dos materiais solicitados, alguns participantes trouxeram baldes grandes, como aqueles utilizados no comércio atacadista para armazenar produtos em maior quantidade. Essa variedade de formas, elementos e tamanhos permitiram uma variedade de timbres e sonoridades a serem construídas e exploradas entre os estudantes. Durante todas as etapas do processo, os alunos se mostraram dispostos a compartilhar suas ideias, em uma ambiência favorável à expressão musical e artística criativa.

Os primeiros instrumentos construídos pertenciam à família da percussão, conforme alguns exemplos aqui citados a respeito de nossas construções coletivas, cujas respectivas etapas de produção são descritas na sequência:

1. Chocalhos de garrafa PET

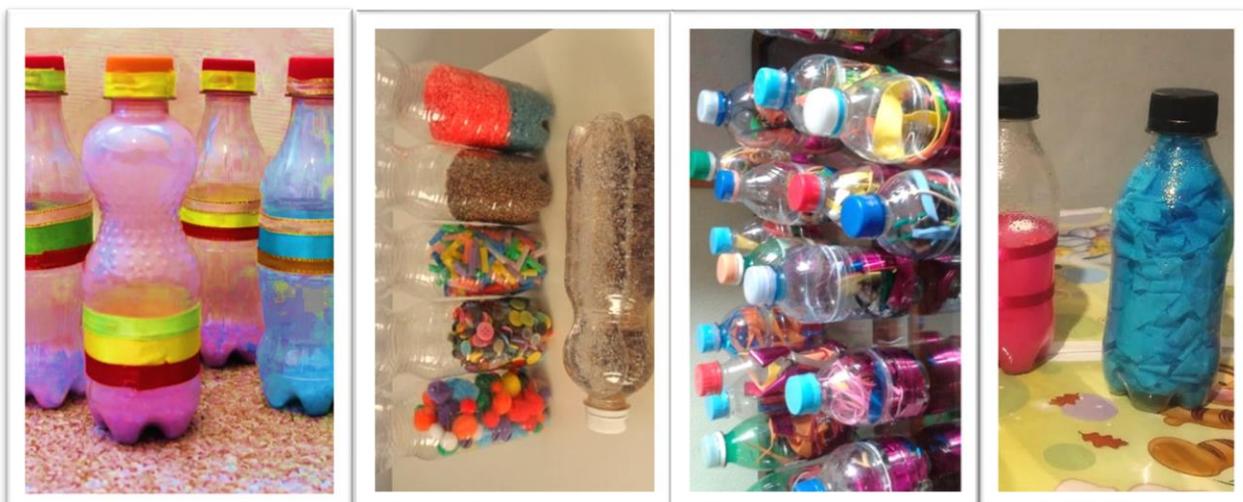


Imagem 17: Sugestões de modelos de chocalhos de garrafas PET apresentados aos estudantes

Materiais necessários:

- Garrafas PET vazias e limpas, de diferentes tamanhos para obter sons variados.
- Grãos ou sementes de diferentes tipos, como arroz, feijão, milho, miçangas, tampinhas, botões, areia, dentre outros.
- Fita adesiva ou cola quente.
- Tesoura.
- Decorativos opcionais, como tintas, marcadores, adesivos, fitas coloridas, etc.

Passo 1: Selecione garrafas PET de diferentes tamanhos para criar chocalhos com sons diferentes. Garrafas de refrigerante, água ou suco podem funcionar bem. Lembre-se de lavá-las e secá-las completamente antes de começar.

Passo 2: Escolha os grãos, sementes e outros materiais que deseja utilizar. Cada tipo de grão produzirá um som diferente. Experimente diferentes combinações para obter uma variedade de sons.

Passo 3: Despeje os grãos escolhidos nas garrafas PET. Você pode experimentar quantidades diferentes para obter o som desejado. Tenha cuidado para não encher muito as garrafas, pois os grãos precisam de espaço para se moverem e criar o som.

Passo 4: Fixe firmemente a tampa na garrafa. Você pode usar fita adesiva ou cola quente para garantir que a tampa esteja bem presa e que os grãos não saiam do recipiente.

Passo 5: Se desejar, você pode decorar as garrafas para deixá-las mais atraentes visualmente. Use tintas, marcadores, adesivos, fitas coloridas ou qualquer outro material que você goste para personalizá-las.

Passo 6: Agora que suas garrafas estão prontas, segure-as firmemente pela tampa e agite-as suavemente para ouvir o som dos grãos. Experimente diferentes combinações de garrafas e grãos para criar uma variedade de sons musicais.

2. Tambores de lata de leite e bexiga



Imagem 18: Sugestões de modelos de tambores de lata e bexiga apresentados aos estudantes

Materiais necessários:

- Latas de leite vazias e limpas, de diferentes tamanhos para obter sons variados (preferencialmente aquelas com tampas plásticas, pois é mais fácil de destampar sem o risco de acidentes com corte de lata).
- Bexigas de tamanhos variados.
- Fita adesiva, cola quente e/ou ligas de borracha.
- Tesoura.
- Decorativos opcionais, como tintas, marcadores, adesivos, fitas coloridas, etc.

Passo 1: Certifique-se de que as latas de leite estejam completamente vazias e limpas. Remova quaisquer rótulos, resíduos de cola e a tampa. Se preferir, você pode usar papelão ou plástico resistente para criar uma base mais sólida para o tambor.

Passo 2: Estique a bexiga suavemente para que ela se torne mais flexível e mais fácil de esticar sobre a lata.

Passo 3: Encaixe a bexiga na abertura da lata, esticando-a bem para que fique firme e presa no lugar. Você pode usar uma fita adesiva, ligas de borracha ou cola quente para garantir que a

bexiga fique bem fixa no topo da lata.

Passo 4: Agora que o tambor básico está pronto, você pode deixá-lo mais atraente adicionando algumas decorações. Use tinta acrílica para pintar as latas ou cole adesivos, fitas coloridas ou qualquer outra coisa que você queira usar para personalizar seu tambor reciclável.

Passo 5: Segure o tambor pela parte de baixo (a lata que não está coberta pela bexiga) ou pelos lados e toque na bexiga esticada para criar diferentes sons de tambor. Experimente diferentes batidas e ritmos para explorar as possibilidades musicais do seu tambor reciclável.

Na atividade referente à construção dos tambores de bexiga, alguns materiais maiores trazidos pelos estudantes, como galões e recipientes grandes de plásticos para armazenamento de alimentos, foram ressignificados pelo grupo, surgindo novas sonoridades e novos usos, acrescentando timbres à nossa orquestra de recicláveis. Essa orquestra atuou sob a condução de regentes, que, à semelhança de atividades desenvolvidas na unidade anterior, combinavam sinais com o macro grupo para indicar dinâmicas, timbres, sonoridades, forma e outros elementos presentes em práticas composicionais e de improvisação, conscientes ou não dos conceitos formais relacionados a tais parâmetros.

De modo geral, a atividade de construção dos tambores de bexiga foi realizada de forma muito divertida e criativa pelas crianças, que demonstraram entusiasmo e empolgação durante todo o processo. Primeiramente, nos reunimos em grupos de montagem e produção, utilizando os materiais disponíveis. Esses materiais foram ressignificados, o que resultou em novas sonoridades e novos usos para esses objetos, incluindo os galões trazidos por alguns estudantes. Além disso, os participantes da oficina se mostraram muito criativos ao experimentar diferentes combinações de materiais, resultando na construção de timbres e texturas variadas.

Devido ao tempo empregado na confecção, exploração, e atividades relacionadas à “orquestra de recicláveis”, não foram realizados os grupos focais previstos, contudo, falas e expressões surgidas durante as construções e elaborações das crianças foram registradas em vídeo, para posterior transcrição em diário de campo. Algumas falas das crianças durante o processo incluíam: "Olha só, se colocar uma folha de papel aqui dentro, o som fica mais ‘oco’!", ou, "Bora tentar usar uns pedaços de elástico na tampa do galão ‘pra’ ver se toca?", ou ainda, "Quero fazer um tambor bem grande com esse balde ‘pra’ ficar grandão o som!"

Após construírem os tambores, as crianças começaram a experimentar diferentes

maneiras de tocar e produzir sons percussivos, criando seus próprios *layouts*, assumindo o papel de *luthiers*, instrumentistas, arranjadores e/ou regentes de uma orquestra percussiva de recicláveis, explorando possibilidades sonoras de seus respectivos instrumentos. Não foi possível tirar muitas fotos nesse dia, pois estava empenhada em facilitar e auxiliar os participantes da OCM em suas ideias para a confecção da “orquestra de percussão reciclável”. Ao final da aula, eles quiseram levar suas próprias criações para casa, relatando planos de continuidade de produção a partir de objetos comuns do lar.

Na aula seguinte, construímos instrumentos de sopro, utilizando canos de PVC, rolos de filme plástico e bexigas. Estes instrumentos foram denominados junto aos participantes de “soprofones”, confeccionados e explorados com bastante entusiasmo pelos participantes da pesquisa.



Imagem 19: A construção de “soprofones” com os participantes da OCM.

Para a construção dos “soprofones”, comprei canos longos de PVC em uma loja de

materiais de construção e pedi para que fossem cortados e diferentes tamanhos, finalizando o acabamento com lixa. Além dos canos, providenciei bexigas, tesouras, materiais decorativos, bem como rolos vazios de filme plástico (estes últimos, como materiais alternativos, no intuito de mostrar aos alunos como fazer esse tipo instrumento em suas próprias casas, juntamente com suas famílias), demonstrando diferentes maneiras de se produzir sons através da vibração de colunas de ar, princípio básico para a constituição dos instrumentos da família dos sopros.

Deste modo, as etapas de produção dos “soprofones”, criados e vivenciadas com os alunos da OCM no LEC sequeem descritas, conforme exposto na sequência:

Materiais necessários:

- Canos de PVC de larguras variadas cortados em diferentes alturas (na ausência de canos de PVC, podem ser utilizados rolos de filme plástico ou papel manteiga, desde que sejam duros e resistentes).
- Bexigas de tamanhos variados.
- Fita adesiva, cola quente e/ou ligas de borracha.
- Tesoura.
- Decorativos opcionais, como tintas, marcadores, adesivos, fitas coloridas, etc.

Passo 1: Certifique-se de que os cortes dos tubos de PVC estejam bem lixados, para não rasgar as bexigas. No caso dos rolos de papelão, que sejam duros, resistentes e sem resíduos e papel alumínio, filme plástico, dentre outros.

Passo 2: Faça um pequeno corte no fundo da bexiga, de modo que esse pequeno furo possa ser esticado para se encaixar na abertura superior do tubo (ou rolo).

Passo 3: Encaixe a bexiga em uma das aberturas do tubo. Você pode usar uma fita adesiva, ligas de borracha ou cola quente para garantir que a bexiga fique bem fixa no tubo (ou rolo).

Passo 4: Agora que o “soprofone” está pronto, você pode deixá-lo mais atraente adicionando algumas decorações. Use tinta ou cole adesivos, fitas coloridas ou qualquer outra coisa que você queira usar para personalizar seu instrumento.

Passo 5: Estique bem a bexiga antes de soprar, incline-a levemente para baixo e sobre com

bastante suporte diafragmático, O som produzido será muito próximo aos sons emitidos por grandes navios na chegada e saída dos portos.

Enquanto construíamos e explorávamos os “soprofonos”, aproveitei a oportunidade para introduzir fundamentos básicos da organologia⁸³, reforçando que assim como os instrumentos pertencentes à família dos sopros utilizavam-se das vibrações de colunas de ar para a produção de suas respectivas sonoridades, os instrumentos de percussão produzidos no encontro anterior utilizavam-se da vibração de superfícies sólidas e/ou membranas esticadas. Além disso, compartilhei com os estudantes exemplos de outras famílias instrumentais, como a das cordas, que ressoam a partir da vibração de cordas tensionadas ou friccionadas, ou ainda, o piano, que pode ser considerado um instrumento de cordas percutidas.

Nesse sentido, as contribuições oriundas dos fundamentos da organologia também desempenharam papel significativo na expressão da criatividade musical dos participantes da OCM, uma vez que, ao compreenderem características sonoras, técnicas de execução e contextos culturais de instrumentos e suas respectivas famílias, os estudantes ampliaram suas capacidades de explorar novas possibilidades musicais e expressar suas ideias de maneiras inovadoras, construindo, tocando e experimentando técnicas de execução em diferentes materiais sonoros.

Essa perspectiva da exploração de diferentes materiais foi ampliada na terceira aula da referida unidade, onde trabalhamos com a dimensão das alturas, a partir experimentos com garrafas de vidro “temperadas” com diferentes quantidades de água. Nesses experimentos, cada estudante teve a oportunidade de criar sequências melódicas e rítmicas, utilizando colheres de metal percutidas nas garrafas de vidro, dispostas em uma sequência variadas de alturas. Vale ressaltar que esse temperamento não correspondeu, necessariamente, à precisão de alturas definidas de uma escala tonal, mas aos diferentes timbres e sonoridades resultantes de variações de frequências graves, médias e agudas.

Antes de começar os experimentos, notei que os estudantes estavam curiosos em saber o motivo pelo qual as garrafas de vidro eram preenchidas com diferentes níveis de água. Então resolvi começar a aula fazendo perguntas à turma:

PP: Vocês sabem por que essas garrafas estão aqui?

A1: ‘Pra’ tocar [...]

A2: ‘Pra’ fazer instrumentos.

A3: ‘Pra’ jogar no chão e fazer barulho de vidro quebrado!
(risadas do grupo)

A1: Nada a ver isso!

⁸³ Estudo e classificação dos instrumentos musicais

A3: Tem sim! Igual nos filmes! Eles jogam a garrafa no chão ‘pra’ fazer barulho de vidro!

PP: Olha só que legal! Esse tipo de técnica já foi muito utilizada no cinema e no teatro para sonorizar as cenas. Hoje tem um monte de sons disponíveis que simulam diferentes tipos de ruídos. Mas mesmo com essa quantidade de sons prontos, muitas produções ainda usam sons gerados no momento da cenas [...]

A3: Então eu acertei! Vamos jogar as garrafas no chão!

PP: Até que seria legal, mas vidro quebrado é perigoso até ‘pra’ adultos, imagine para crianças! E já pensaram no trabalho que seria organizar a bagunça de cacos e água por todo o chão? Além do mais, se fosse só para quebrar as garrafas, por que eu encheria com diferentes quantidades de água?

A4: ‘Pro’ barulho da garrafa caindo ficar diferente [...]

[...]

A5: Ou porque você ‘tá’ com sede e vai beber tudinho (risadas do grupo)

[...]

(DC⁸⁴, 2022, p. 32)

É interessante ressaltar que, neste ponto da oficina, objetos de uso comum já eram observados como objetos sonoros, sem que sequer fosse necessário justificar ou atribuir-lhes esse tipo de sentido ou função. Ao observar as garrafas de vidro com diferentes níveis de água, os estudantes já traziam ideias quanto às possibilidades de experimentos, ainda que a imaginação surpreendesse a lógica do trabalho musical com crianças. De fato, não seria possível jogar as garrafas para ouvir os sons dos vidros quebrando naquele ambiente, dado o perigo iminente de tal feito. No entanto, o fato de cogitarem esse tipo de possibilidade e, ainda, associarem a ideia aos efeitos da sonoplastia no cinema e teatro, é um exemplo claro de que as representações sociais não nascem de um vazio, mas são geradas por um *habitus*.

Deste modo, é possível afirmar que as representações sociais de música dos participantes da OCM passam a ser reproduzidas como provenientes do *habitus* da própria oficina, diretamente relacionado ao *habitus* do músico, neste caso específico, do meu próprio *habitus*, na qualidade de professora-pesquisadora, somado a *habitus* institucionais particulares presentes na minha trajetória acadêmico-musical e estruturas contextuais do ambiente, neste caso específico, do LEC. Todas essas conjunturas atuam no desenvolvimento das identidades coletivas do grupo, que passa a compreender e perpetuar um conjunto de significados e valores musicais adquiridos ao longo do desenvolvimento do curso.

Nesse sentido, as identidades coletivas podem ser compreendidas como construções sociais que emergem a partir de interações simbólicas entre os indivíduos e os grupos sociais, moldadas por processos históricos, culturais, sociais e políticos. Enquanto isso, o *habitus* refere-se aos sistemas de disposições duradouras e incorporadas que orientam as práticas individuais e coletivas, moldadas por experiências passadas e estruturas sociais, operando como uma

⁸⁴ Diário de Campo.

espécie de filtro através do qual percebemos, interpretamos e agimos no mundo, moldando nossas preferências, escolhas e práticas, além de contribuir para a reprodução das estruturas sociais existentes. Por sua vez, as representações sociais são formas de conhecimento socialmente partilhadas que nos ajudam a interpretar o mundo e a construir significados comuns em um determinado contexto social. Elas são construídas através de processos de comunicação e interação social, refletindo as crenças, valores e normas de um determinado grupo ou sociedade (Bourdieu, 1977; 1983; 2001; 2007; 2008; Domingos Sobrinho, 1998; 2003; 2006; 2012; Jodelet, 1990; 1993; 2001; Moscovici, 1978; 1988; 1995; 2015).

No caso específico da OCM, as identidades musicais coletivas do grupo passam a ser construídas a partir do *habitus* do músico, constituído pela soma de *habitus* familiares e institucionais, atuando como estrutura geradora de representações sociais de música provenientes de falas e ações compartilhadas pelos participantes da pesquisa. Esse aspecto passa a ser ainda mais evidenciado nessa terceira unidade do curso, quando os alunos começaram a demonstrar mais interesse pelas práticas coletivas propostas para o referido ciclo de atividades.

No caso específico do trabalho com variações de timbres e alturas realizado através de garrafas de vidro, água e objetos de metal (neste caso, talheres), vivenciamos uma abordagem criativa e acessível de exploração musical. Após demonstrar possibilidades sonoras provenientes de minhas garrafas temperadas, os estudantes receberam garrafas de vidro vazias e, por meio do ajuste da quantidade de água nelas contida, puderam observar as variações sonoras resultantes. A atividade incentivou, inicialmente, a experimentação e a expressão individual, permitindo que os alunos desenvolvessem uma compreensão mais profunda da relação entre a quantidade de água nas garrafas e as características sonoras produzidas.

Posteriormente, os participantes foram orientados a criar uma composição musical coletiva, integrando os diferentes sons das garrafas em uma performance sincronizada, demonstrando, assim, a capacidade de criar significativamente músicas com recursos simples e fáceis de serem encontrados em seus respectivos contextos cotidianos. A atividade destacou a importância da criatividade e da acessibilidade na educação musical, incentivando a exploração artística e o trabalho em equipe, independentemente dos recursos financeiros disponíveis.

Além disso a relação entre alturas não definidas foi vivenciada de maneira fluida, sem a necessidade de conceituá-la formalmente, uma vez que foi compreendida de modo prático, sobretudo, na atividade de construção melódica com as garrafas de vidro. Embora não enfatizada como tal nesse momento, a ideia de introduzir o material melódico como elemento conceitual se torna fundamental para a proposta da quarta e última unidade temática da oficina,

que aborda especificamente a canção como gênero e como instrumento de crítica social, conforme exposto no tópico subsequente.

Vale, por ora ressaltar que, de modo geral, a terceira unidade da OCM promoveu aproximações necessárias entre os participantes da pesquisa, de modo que as atividades de construção, exploração e recriação de sonoridades, timbres e melodias foram realizadas coletivamente, mantendo o interesse e participação da turma em todas as aulas.

3.4 PRÁTICAS COMPOSICIONAIS COM MÚSICA E TEXTO

Diferentemente das unidades anteriores, que trabalharam com produções sonoras envolvendo corpo, voz, objetos do cotidiano, sucata (dentre outros), associados, ou não, ao elemento textual, a quarta e última unidade temática da OCM manteve seu foco na canção, como gênero e como instrumento de crítica social. Deste modo, o objetivo central desse ciclo foi a realização de uma composição coletiva com temática social, próxima à realidade dos participantes da pesquisa, conforme proposto no planejamento a seguir:

Quadro 5: Planejamento das aulas referentes à 4ª Unidade da OCM no LEC.

UNIDADE TEMÁTICA 4: PRÁTICAS COMPOSICIONAIS COM MÚSICA E TEXTO
Aula 1: Aproximando temáticas cotidianas ao contexto da canção
<p>1. Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender elementos característicos da canção popular; • Aproximar temáticas do cotidiano à estrutura do texto musical; • Criar coletivamente uma canção temática (etapa 1). <p>2. Estratégias metodológicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversas reflexivas sobre a importância do texto na canção popular; • Aproximação de temáticas do cotidiano ao universo da canção; • Abordagens criativas e colaborativas de composição coletiva. <p>3. Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forma, métrica, prosódia; • Canção popular e crítica social;

- Composição coletiva.

4. Atividades:

- Roda de conversa;
- Tempestade de ideias;
- Criação de grupos de composição musical.

5. Recursos previstos:

- Papéis, lápis, objetos sonoros e instrumentos musicais disponíveis.

6. Avaliação:

- Participação nas atividades propostas;
- Contribuições para as atividades de criação coletiva e autoavaliação.

Referências:

Aguiar (2008), Albornoz (2005), Arantes (2014), Charlesworth; Rodwell (1997); Coelho (2007), Contier (1998), Donas (2004), Donas; Milstein (2002; 2003), Fernández (2005), Fujise (2016), Gomes (2015), Grecco (2007), Menezes Júnior (2016), Nascimento (2003), Naves (2015), Rodrigues; Reck (2019), Tanaka-Sorrentino (2009; 2010; 2012), Tatit (2004).

Aula 2: Canção popular e crítica social (Parte 1)

1. Objetivos:

- Criar coletivamente uma canção temática utilizando temáticas próximas à realidade social dos participantes da oficina.

2. Estratégias metodológicas:

- Abordagens criativas e colaborativas de composição musical coletiva para a criação de uma canção temática.

3. Conteúdos:

- Texto, Forma, métrica, prosódia;
- Canção popular e crítica social;
- Composição coletiva.

4. Atividades:

- Continuação dos grupos de composição musical.

5. Recursos previstos:

- Papéis, lápis, objetos sonoros e instrumentos musicais disponíveis.

6. Avaliação:

- Participação nas atividades propostas;
- Contribuições para as atividades de criação coletiva e autoavaliação.

Referências:

Aguiar (2008), Alborno (2005), Arantes (2014), Charlesworth; Rodwell (1997); Coelho (2007), Contier (1998), Donas (2004), Donas; Milstein (2002; 2003), Fernández (2005), Fujise (2016), Gomes (2015), Grecco (2007), Menezes Júnior (2016), Nascimento (2003), Naves (2015), Rodrigues; Reck (2019), Tanaka-Sorrentino (2009; 2010; 2012), Tatit (2004).

Aula 3: Canção popular e crítica social (Parte 2)**1. Objetivos:**

- Finalizar o arranjo da canção temática composta na aula anterior;
- Executar a obra construída coletivamente.

2. Estratégias metodológicas:

- Adaptação e execução de arranjo musical ao texto e instrumentalidade de execução disponível.

3. Conteúdos:

- Arranjo; instrumentação; execução musical.

4. Atividades:

- Finalização do arranjo e execução da canção temática composta pelos estudantes da oficina.

5. Recursos previstos:

- Papéis, lápis, objetos sonoros e instrumentos musicais disponíveis.

6. Avaliação:

- Participação nas atividades propostas;
- Autoavaliação.

Referências:

Aguiar (2008), Alborno (2005), Arantes (2014), Charlesworth; Rodwell (1997); Coelho (2007), Contier (1998), Donas (2004), Donas; Milstein (2002; 2003), Fernández (2005), Fujise (2016), Gomes (2015), Grecco (2007), Menezes Júnior (2016), Nascimento (2003), Naves (2015), Rodrigues; Reck (2019), Tanaka-Sorrentino (2009; 2010; 2012), Tatit (2004).

Antes de nos aprofundarmos na prática coletiva propriamente dita da composição de uma canção voltada para a realidade social dos participantes da OCM, iniciei este ciclo junto aos participantes da pesquisa, abordando, primeiramente, o papel desempenhado pela canção popular em movimentos de crítica social, destacando os seguintes aspectos:

- Amplificação de vozes marginalizadas: através da canção popular, artistas têm a capacidade de expressar as experiências e as lutas de grupos provenientes de diferentes realidades sociais, em distintas épocas e contextos.
- Mobilização e inspiração: a canção popular pode mobilizar a construção de identidades coletivas, motivando artistas, produtores e ouvintes a se engajarem em atividades de protesto, crítica e transformação social.
- Crítica social e questionamento de normas: a canção popular é capaz de desafiar normas sociais, políticas e culturais estabelecidas, permitindo que artistas abordem questões como desigualdade, injustiça, discriminação, corrupção e política, entre outras.
- Compartilhamento de histórias e experiências: a canção popular tem o poder de retratar narrativas pessoais e coletivas, possibilitando que as pessoas se conectem emocionalmente com as experiências retratadas e adquiram uma melhor compreensão das realidades enfrentadas por grupos sociais específicos.
- Construção de solidariedade e união: a canção popular pode unir pessoas em torno de uma causa comum, criando um senso de solidariedade e comunidade entre aqueles que compartilham valores e aspirações semelhantes, fortalecendo os movimentos de crítica social e proporcionando um espaço para a expressão coletiva.

De modo geral, a canção popular com ênfase na crítica social desempenha função significativa na disseminação de ideias, despertar de consciências, mobilização e inspiração de pessoas, bem como na expressão poética e artística em construções de identidades sociais e coletivas (Aguiar, 2008; Albornoz, 2005; Arantes, 2014; Charlesworth; Rodwell, 1997; Coelho, 2007; Contier, 1998; Donas, 2004; Donas; Milstein, 2002; 2003; Fernández, 2005; Fujise, 2016; Gomes, 2015; Grecco, 2007; Menezes Júnior, 2016; Nascimento, 2003; Naves, 2015; Rodrigues; Reck 2019; Tatit, 2004).

Nos Estados Unidos, por exemplo, canções populares desempenharam (e desempenham) papéis importantes na luta antirracista e na promoção da equidade e justiça racial. Primeiramente, por terem sido um meio essencial para preservar a cultura e a história das comunidades afro-americanas, como visto durante o movimento pelos direitos civis, em

que hinos como "We Shall Overcome"⁸⁵ e "Lift Every Voice and Sing"⁸⁶ simbolizaram a resistência e transmissão da herança cultural africana.

Na América Latina, a canção popular com ênfase na crítica social desempenha múltiplos papéis, unindo denúncia de injustiças e desigualdades, resistência e luta por direitos, construção de identidade e orgulho cultural, mobilização em movimentos de protesto e transformação social, gêneros musicais engajados na crítica social, reflexão sobre a história e identidade latino-americana. Compositores e artistas utilizam sua música para amplificar vozes de grupos marginalizados, abordando temáticas como pobreza, opressão, corrupção, violência e marginalização, colonialismo, exploração, resistência indígena, equidade racial, expressando descontentamento mediante regimes autoritários, reafirmando a diversidade cultural e promovendo mudanças sociais e políticas, questionando narrativas dominantes.

No movimento latino-americano da *Nueva Canción*⁸⁷, por exemplo, difundido na década de 1960 e 1970, artistas como Violeta Parra⁸⁸ e Víctor Jara⁸⁹ se utilizaram da canção popular como veículo para a conscientização política e defesa dos direitos humanos. As temáticas dessas canções eram caracterizadas por letras engajadas que abordavam questões sociais, políticas e culturais relevantes para a América Latina, contribuindo, também, para a

⁸⁵ Tornou-se uma espécie de hino durante o movimento pelos direitos civis nas décadas de 1950 e 1960, sendo frequentemente cantada em protestos, marchas e encontros, unindo multidões em uma mensagem de solidariedade e determinação. A música transmitia a crença na superação das adversidades e na conquista da igualdade e justiça para todos. Sua letra expressa uma mensagem de resistência pacífica, perseverança e confiança em um futuro melhor, com versos icônicos como "We shall overcome" (nós venceremos), "We'll walk hand in hand" (andaremos de mãos dadas) e "We shall all be free" (todos seremos livres). Essas palavras ressoaram entre os ativistas, fortalecendo seu compromisso com a luta pelos direitos civis e inspirando esperança em tempos de desafios e adversidades. A melodia da canção é derivada de um hino gospel chamado "I'll Overcome Someday", composto por Charles Albert Tindley no início do século XX. A letra original foi modificada e expandida ao longo dos anos por vários artistas e ativistas, incluindo Zilphia Horton, Pete Seeger, Guy Carawan e Frank Hamilton.

⁸⁶ Escrita como um poema por James Weldon Johnson em 1900 e, posteriormente, arranjada por seu irmão, John Rosamond Johnson, a canção é frequentemente considerada o hino nacional dos afro-americanos, cuja letra celebra força, resiliência e perseverança em face a adversidades históricas. A canção exalta a unidade, a superação e a esperança, transmitindo uma mensagem de empoderamento e orgulho racial. Ela destaca a luta contra a opressão e a busca pela igualdade e justiça. Deste modo, "Lift Every Voice and Sing" tornou-se um símbolo significativo durante o movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos. Sua mensagem de resistência e esperança ressoou entre os ativistas e manifestantes, fortalecendo sua determinação na luta contra a discriminação racial. A música foi frequentemente entoada em protestos, marchas e eventos relacionados à igualdade e aos direitos civis.

⁸⁷ Movimento de origem chilena, destacou-se por sua influência na mobilização social e conscientização política, cujas canções serviram como ferramentas para unir as pessoas em torno de uma causa comum, inspirando ações de protesto, crítica e transformação social na América Latina.

⁸⁸ Cantora, compositora, poetisa, artista visual e ativista chilena. Nasceu em 1917 na cidade de San Fabián, tornando-se uma figura icônica da música folclórica latino-americana. É considerada uma das principais influências do movimento da *Nueva Canción* (Nova Canção), que emergiu na década de 1960 e promoveu uma abordagem engajada e crítica da música popular na América Latina.

⁸⁹ Cantor, compositor, poeta e ativista político chileno, amplamente reconhecido como uma das figuras mais importantes da música popular latino-americana e como um ícone da resistência contra a ditadura militar no Chile. Após o golpe militar liderado por Augusto Pinochet em 1973, Jara foi preso, torturado e brutalmente assassinado pelas forças militares.

valorização e incorporação de ritmos tradicionais e línguas locais em suas composições, promovendo o protagonismo da identidade cultural e reafirmação da diversidade regional.

No Brasil, a canção popular com ênfase na crítica e transformação social tem desempenhado importante papel ao longo da história, abordando temas como desigualdade, repressão política, identidade regional, questões sociais, ambientais, dentre outros. Compositores e artistas brasileiros engajados em tais temáticas têm utilizado suas canções como formas de expressão e mobilização, promovendo conscientização, reflexão crítica e busca por transformações sociais, dentre os quais, destaco os seguintes movimentos:

- **Tropicália e resistência cultural:** na década de 1960, o movimento da Tropicália emergiu no Brasil como uma forma de crítica social e resistência cultural. Artistas como Caetano Veloso, Gilberto Gil e Os Mutantes utilizaram a canção popular como plataforma para questionar normas estabelecidas, criticar a ditadura militar, refletir sobre a identidade brasileira e promover a liberdade de expressão.
- **Música de protesto e engajamento político:** durante o período da ditadura militar no Brasil (1964-1985), a canção popular desempenhou papel crucial na resistência e na crítica social. Cantores e compositores como Chico Buarque, Elis Regina, Milton Nascimento e Gonzaguinha usaram suas canções para denunciar a censura, a repressão política, a desigualdade social e a falta de liberdades individuais.
- **Rap, hip-hop e denúncia das desigualdades:** O movimento de rap no Brasil também tem sido uma forma importante de crítica social, especialmente em relação às desigualdades sociais e raciais. Grupos musicais e artistas como O Rappa, Racionais MC's, Criolo, Emicida, dentre outros, utilizam a música para abordar questões como violência urbana, racismo estrutural, exclusão social e falta de oportunidades para a juventude negra.
- **Música nordestina e identidade regional:** A canção popular nordestina, com artistas como Luiz Gonzaga, Gilberto Gil e Alceu Valença, tem sido uma forma de crítica social e expressão da identidade regional do Nordeste do Brasil. As canções abordam temas como a seca, a migração, a luta dos trabalhadores rurais e a valorização da cultura nordestina, contribuindo para uma visão crítica das desigualdades regionais.
- **Música como instrumento de conscientização:** muitos artistas brasileiros usam a canção popular como um instrumento de conscientização sobre questões sociais e ambientais. Cantores e compositores como Lenine, Maria Gadú e Criolo abordam temas como preservação do meio ambiente, direitos humanos, diversidade e inclusão social, promovendo uma reflexão crítica e inspirando ações de transformação.

Considerando essas e outras referências, compartilhei junto aos estudantes em uma roda de conversa, essa breve visão geral sobre a canção popular como forma de crítica social nos Estados Unidos, América Latina e Brasil, sugerindo aos participantes da OCM que refletissem sobre a realidade social e urbana em que estão inseridos. Para isso, destaquei a seguinte frase da letra da música "A Minha Alma (A Paz Que Eu Não Quero)"⁹⁰: "Pois paz sem voz, não é paz, é medo!", convidando os alunos a comentarem sobre essa afirmação. No entanto, recebi poucos comentários sobre o tema, pois os alunos demonstravam ansiedade em saber se iríamos tocar novamente as garrafas de vidro ou construir outros instrumentos.

Percebendo a resistência que as crianças demonstravam em mudar para uma nova proposta nesse novo ciclo, procurei informações junto ao LEC sobre quais temas sociais haviam sido abordados nas últimas semanas com os alunos, na esperança de encontrar algo que fizesse sentido para eles. Foi, então, que uma das monitoras da instituição informou que todo o mês de maio havia sido dedicado à campanha "Maio Laranja"⁹¹, iniciativa que visa conscientizar e combater o abuso e a exploração sexual de crianças e adolescentes em diversos países, incluindo o Brasil.

O objetivo principal da campanha é mobilizar a sociedade e sensibilizá-la para a gravidade desse problema, além de fornecer orientações sobre como denunciar casos de abuso e exploração sexual infantojuvenil. Durante o "Maio Laranja", são realizadas diversas ações e eventos, como palestras, campanhas de conscientização, capacitação de profissionais, distribuição de materiais informativos e divulgação de canais de denúncia, com o objetivo de combater a impunidade dos agressores.

No LEC, a campanha foi abordada por meio de uma série de atividades realizadas com os participantes da instituição, incluindo palestras, criação de cartazes, rodas de conversa e envolvimento das famílias em ações de conscientização e distribuição de materiais didáticos ao longo de todo o mês de maio. Embora já estivéssemos em meados de junho, decidi trazer à tona as discussões do "Maio Laranja" para a OCM, propondo uma atividade de composição coletiva de uma canção temática que abordasse a gravidade do abuso e exploração sexual infantojuvenil.

⁹⁰ Canção do grupo brasileiro O Rappa, lançada em 1999 como parte do álbum "Lado B Lado A".

⁹¹ A cor laranja foi escolhida como símbolo da campanha por representar a necessidade de alerta e atenção para a questão do abuso e exploração sexual, que afeta crianças e adolescentes. A mobilização busca envolver diversos setores da sociedade, como escolas, órgãos governamentais, instituições de proteção à infância, ONGs, empresas e a mídia, para ampliar o alcance da mensagem e fortalecer o combate, não apenas durante o mês de maio. No Brasil, o Disque 100 é o serviço de denúncia nacional, disponível gratuitamente. Além desse serviço, o Conselho Tutelar é uma instância que pode receber denúncias e acionar os órgãos competentes para investigação e proteção das vítimas.

Antes de iniciarmos os grupos de discussão para coleta de ideias dos estudantes, perguntei se eles gostariam de compartilhar seus pensamentos sobre o tema, conforme descrito no trecho a seguir:

PP: Sei que maio já passou, mas poderíamos lembrar um pouco do que foi trabalhado no “Maio Laranja”, o que acham?

A1: Ainda tem cartaz pra todo lado, tia! É só ver nas paredes!

PP: Tem razão. Podemos falar sobre vocês escreveram nos cartazes. Quem quer ler? (silêncio do grupo)

PP: Vamos fazer o seguinte: vamos percorrer a sala e olhar para os cartazes e depois quem quiser falar alguma coisa sobre isso pode falar para a turma, pode ser?

[...]

A2: A gente lembra, tia!

PP: Ótimo [...] alguém quer falar?

(silêncio prolongado do grupo)

PP: Então eu mesma vou ler algumas palavras que achei interessante [...] violência, negligência, abuso psicológico, abuso sexual, trabalho infantil, escravidão da infância [...] são muitas palavras interessantes [...] alguém poderia me dar um exemplo de negligência contra a criança e ao adolescente?

A1: Quando eles saem de casa e deixam a criança sozinha [...]

A3: E demoram muito [...]

A4: Ou não trabalham e não compram comida. Aí a criança tem que sair pedindo [...]

A5: Aí é trabalho infantil [...]

A2: Não é não! É só pedir mesmo porque ‘tá’ com fome. Aí o vizinho dá [...]

[...]

A2: E quando não levam a gente ‘pra’ escola [...]

(outros comentários semelhantes)

PP: Que triste, ‘né’? Será que alguém aqui já viu alguma coisa assim? [...] Vocês saberiam identificar um abuso, negligência ou violência contra a criança?

(muitas mãos se ergueram)

A3: É tipo quando o padrasto pega a ponta do cigarro e põe bem assim na perna (demonstrando a cena com as mãos). E dói muito [...]

A6: Ou quando chama de burro!

A7: Inútil!

A4: Ou pega a cabeça e bate na parede [...]

A7: Até sangrar!

A8: Tranca no quarto escuro sem comida!

A5: Nem água!

A2: E xingam de *(palavra não apropriada).

A9: E chutam!

(outros exemplos surgiram)

[...]

A2: Afoga a cabeça no tanque e diz que tem cobra [...]

PP: Mas tinha cobra?

A2: Sei lá [...] mas deu medo [...]

(outros exemplos semelhantes)

PP: E vocês trouxeram exemplos tão rápido que fiquei até preocupada agora se alguém aqui passa por isso.

A8: A vovó protege [...]

A3: Às vezes não protege [...]

A10: Jesus protege!

[...]

A5: Mas tem que ligar ‘pra’ polícia!

A11: Só que aí o policial é que ‘tá’ batendo!

A12: Os ‘cara chega’ já batendo, tia! Confio em polícia não!

A8: A avó protege!

(outros comentários semelhantes)

[...]

PP: Além dos abusos psicológicos e violência física, conhecem alguma outra forma de abuso?
 A1: Abuso sexual.
 PP: Alguém quer falar sobre isso?
 (silêncio do grupo)
 [...]
 (GF7, DC, 2022, p. 35-47)⁹²

Esses e outros relatos subsequentes registrados no diário de campo evidenciam a relevância das temáticas abordadas durante o "Maio Laranja" em relação às realidades vivenciadas pelos participantes da pesquisa. Essa relevância não se restringe apenas ao engajamento observado no GF5, mas também à pertinência dos exemplos relacionados a diversas formas de abuso e exploração sexual infantojuvenil. Ao perceber o interesse das crianças em contribuir para a construção da temática da canção, nos dividimos em grupos menores, tomando novamente empréstimo da abordagem da “tempestade de ideias”

A dinâmica da “tempestade de ideias” se constituiu em uma ferramenta eficaz no estímulo à criatividade, à colaboração entre membros das equipes e à geração de soluções inovadoras. Ao propiciar um ambiente aberto e isento de julgamentos, torna-se possível explorar uma ampla diversidade de perspectivas e desvendar ideias que, de outra forma, poderiam passar despercebidas (Kelley; Littman, 2001; Michalko, 2001; 2006; Osborn, 1953).

Nesses grupos menores, as ideias geradas poderiam ser registradas em folhas de papel para, posteriormente, serem analisadas em conjunto pelo grupo maior. Dessa forma, espalhados pelas dependências do LEC, os grupos poderiam refletir sobre o tema proposto e, após o tempo designado para essa etapa, retornariam à sala de aula. Contudo, antes de partirem para a divisão de grupos, surgiram discussões a respeito de quem deveria ser “aceito” ou “rejeitado”, sendo um dos principais critérios de exclusão, a questão a alfabetização, conforme trecho registrado e descrito a seguir:

A3: Quem que escolheu uma menina que não sabe nem ler? Adianta o que no grupo?
 [...]
 A2: Eu sei ler sim, tá?
 A3: Então lê aí ‘pra’ gente ver [...]
 A11: E tem uns no meu grupo que nem ‘lê’ nem ‘escreve’! Assim não vale não! Quero trocar de grupo! [...]
 (outros comentários semelhantes e o início de uma indisposição entre algumas crianças, levando a empurrões e outras formas de agressividade física e verbal)
 PP: Mas não precisa disso, gente! Como que a gente vai falar de violência se vocês nem param de brigar? Basta um do grupo saber escrever, os outros falam e ele escreve!
 (DC, 2022, p. 49)⁹³

⁹² Grupo Focal 5 - Diário de Campo.

⁹³ Grupo Focal 5 - Diário de Campo.

Embora a confusão inicial tenha sido contornada, os poucos estudantes que afirmavam possuir competências de leitura e escrita buscavam exercer domínio sobre os demais, quer desencorajando suas ideias ou assumindo controle da atividade, dando pouco ou nenhum espaço às contribuições das outras crianças. Essa dinâmica pode ser analisada à luz da teoria do campo de Pierre Bourdieu. No contexto descrito, o campo refere-se ao ambiente educacional no qual os estudantes interagem. Nesse sentido, Bourdieu (1977; 1983; 2001; 2007; 2008) argumenta que os agentes em um campo buscam acumular capital simbólico, o qual pode se manifestar por meio de competências específicas, como leitura e escrita, neste caso. A declaração de alguns estudantes de possuírem essas competências sugere a formação de uma hierarquia no campo, onde o capital cultural (entendido como conhecimento e habilidades) se torna uma ferramenta para estabelecer poder e domínio.

Os estudantes que afirmam possuir competências de leitura e escrita parecem estar buscando capitalizar esse conhecimento para assumir posições de controle e influência no campo educacional. A maneira como desencorajam as ideias dos outros e assumem o controle da atividade demonstra a luta pela legitimação e reconhecimento dentro do campo. Essas ações podem ser interpretadas como estratégias para manter ou aumentar seu capital simbólico, impedindo o acesso de outros estudantes a espaços de contribuição e participação. Deste modo, a análise sob a perspectiva do domínio de campo de Bourdieu permite compreender as dinâmicas de poder, controle e legitimação que emergem no contexto da COM no LEC, no qual os agentes buscaram ativamente consolidar suas posições e marginalizar as contribuições dos outros, moldando assim a estrutura hierárquica do campo.

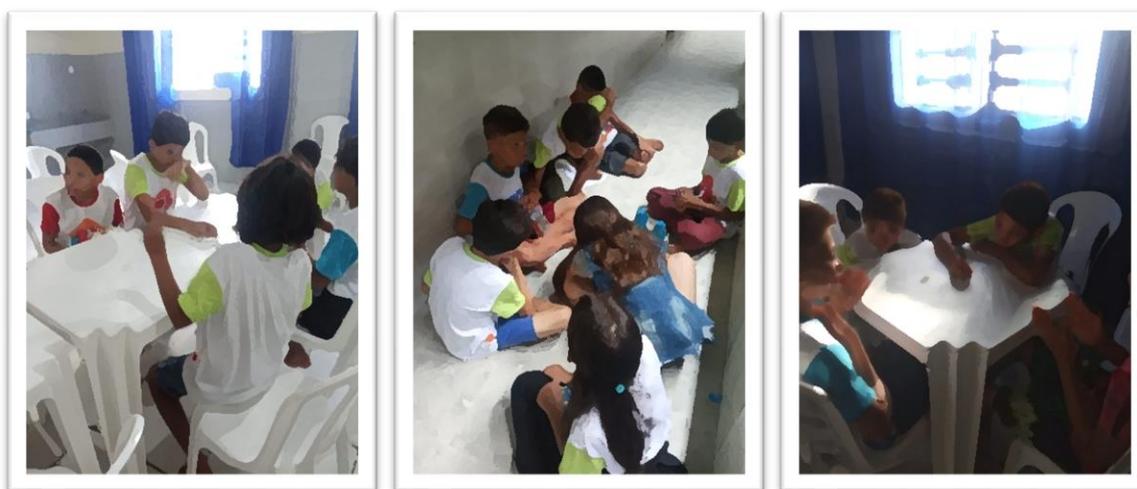


Imagem 20: Divisão em grupos menores para obtenção de ideias textuais para a canção

Quando os grupos retornaram à sala de aula, não trouxeram consigo muitas ideias para a produção textual, relatando dificuldades em transpor para o papel as frases verbalizadas nos grupos menores, bem como a sensação de incapacidade para realizar tal tarefa, por parte da maioria dos participantes da oficina. Em contrapartida, aqueles que buscavam dominar o processo perguntavam se poderiam realizar a atividade sozinhos, ou formar um novo grupo apenas com aqueles que pudessem “ajudar”, alegando que “quem não lê, nem escreve, ‘podia’ ficar só tocando mesmo.”⁹⁴ Ao ouvir esses, e outros relatos, iniciei uma nova conversa com os estudantes, abordando como compositores profissionais e estudiosos também podem encontrar dificuldades ao expressar seus sentimentos, experiências e emoções por meio de palavras, ressaltando que isso é um processo natural, mas que poderíamos superar desafios criativos juntos, independentemente de qualquer obstáculo para a produção textual desejada.

A ideia era promover um diálogo sobre inclusão, senso de coletividade e justiça social, de modo a estimular a construção de uma ambiência cooperativa, podendo, inclusive, trazer à tona a temática do direito à alfabetização para contexto da proposta de canção temática com ênfase em questões de equidade e acessibilidade. Contudo, antes mesmo da realização de uma nova roda de conversa sobre os problemas enfrentados nessa primeira etapa da atividade prevista em planejamento, ou mesmo chegarmos a uma conclusão sobre uma possível mudança de estratégia para que a referida atividade pudesse ser realizada, uma das monitoras que estava conosco desde o início da aula me surpreendeu apresentando uma ideia em voz audível a todos, subitamente, demonstrando falta de compreensão em relação aos objetivos do curso, da unidade e da aula.

Ela, que havia saído momentaneamente durante as discussões entre os grupos, adentrou a sala de aula apresentando uma espécie de "solução imediata" para os problemas vivenciados até então, ostentando uma sacola de moedinhas de chocolate e proferindo a seguinte frase: "O grupo que produzir a melhor composição ganhará um saco de moedinhas de chocolate!" Foi nesse momento que o caos se instalou. Algumas crianças começaram a gritar umas com as outras, sendo rotuladas como "burras demais" para permanecerem em seus grupos; outras foram excluídas por não saberem ler ou escrever; e ainda outras começaram a questionar a "justiça" da situação, em meio a empurrões, xingamentos e confusão.

Percebendo que havia piorado a situação de disputa entre os agentes do campo, ainda que não consciente das teorizações aqui, utilizadas, a monitora pediu desculpas pela intervenção súbita e sem diálogo prévio, alegando que queria ajudar a “resolver logo o

⁹⁴ Frase proferida pelo Aluno 8, registrada em Diário de Campo.

problema”. Como forma de apaziguar a situação, ela começou a distribuir deliberadamente as moedinhas de chocolate, embora algumas dessas moedas tenham sido lançadas em direção aos grupos "rivais", em uma cena que contrastava com o planejado em relação à produção coletiva e colaborativa.

Desorientadas e estressadas, algumas crianças deixaram a sala e dirigiram-se à fila do lanche, enquanto as demais correram para não perderem seus lugares, abandonando a aula antes mesmo de sua conclusão. Dessa forma, a primeira aula da quarta unidade temática da OCM foi marcada por uma intervenção externa não prevista, cujas consequências e tentativas de reintegração do grupo serão abordadas nos próximos subtópicos.

3.4.1 O problema das moedinhas de chocolate

A concepção inicial do planejamento da quarta unidade temática da OCM consistia em dividir a atividade de composição da canção em três aulas distintas: a primeira, voltada para a captação de ideias textuais; a segunda, direcionada à criação de ideias musicais para o texto elaborado na aula anterior; e a terceira, focada no arranjo e na execução coletiva da canção composta. No entanto, os esforços empreendidos desde o início da fase intervencionista da oficina, com o intuito de desenvolver nos participantes um senso de coletividade em um ambiente colaborativo de aprendizado musical, sofreram impacto após a intervenção de uma das monitoras do LEC.

Considerando as questões abrangentes contempladas nesta tese, início a análise do caos ocorrido durante a primeira aula da quarta unidade da OCM, a partir das interações e intervenções que surgiram tanto do campo de pesquisa quanto dos sujeitos envolvidos. Nesse contexto, a primeira questão a ser considerada foi compreender os motivos que levaram a monitora do LEC a oferecer moedinhas de chocolate como prêmio para a equipe vencedora de uma competição inexistente. Vale ressaltar que os grupos foram subdivididos de forma didática, visando estimular a dinâmica da "tempestade de ideias" e promover a geração de mais elementos textuais a serem compartilhados posteriormente no grupo geral.

Ao ser questionada sobre os motivos por trás de sua intervenção, a monitora justificou que os alunos estavam demorando muito para responder à atividade proposta e que, com um pouco de incentivo e competição, eles poderiam produzir mais rapidamente. Esse tipo de pensamento pode ser atribuído à persistência da subalternização de grupos e classes, mesmo após o fim do colonialismo tradicional (Quijano, 2005; 2007). Essa subalternização está enraizada nas estruturas de poder do sistema capitalista global, presentes em nossas percepções

e nas organizações coletivas do cotidiano.

No caso específico da monitora em questão, suas ações podem ser associadas à reprodução de um *habitus* colonialista, baseado na busca por resultados rápidos, sustentado por diferentes formas de capital, que promovem disputas no campo social. Em outras palavras, ao presumir que os objetivos da minha pesquisa estavam centrados exclusivamente no produto (composição), ela ofereceu as moedinhas de chocolate, incentivando uma competição pela validação das práticas musicais entre os grupos, como uma maneira de acelerar a produção.

De acordo com Bourdieu (1977; 1986; 1990; 1998; 2005), o capital cultural, social e econômico é transmitido de uma geração para outra, consolidando as estruturas de poder existentes na sociedade. Dessa forma, a reprodução ocorre principalmente por meio dos processos de socialização, nos quais certos valores, normas e práticas culturais e comunitárias são internalizados desde a infância. Essa socialização é mediada por instituições familiares, escolares e outros agentes de socialização, que transmitem as vantagens e desvantagens associadas a diferentes formas de capital.

Assim, a análise de Bourdieu destaca a relação entre poder, cultura e dominação no contexto colonial, enfatizando como as estruturas sociais e culturais do colonialismo moldam as relações de poder entre colonizadores e colonizados, influenciando a distribuição desigual de recursos, oportunidades e capital simbólico. Isso significa que o *habitus* colonialista opera por meio de práticas simbólicas, como linguagem, sistemas educacionais, símbolos culturais e meios de comunicação, criando um campo simbólico no qual as práticas culturais e as estratégias de resistência são moldadas pela subordinação ao poder colonial.

O campo colonial, por sua vez, se torna um espaço de luta pelo poder, no qual narrativas, discursos e representações simbólicas são mobilizados para legitimar ou contestar a dominação colonial. A imposição da cultura dominante pelo colonizador cria um campo no qual o poder simbólico é exercido e as relações de poder são mantidas. Por sua vez, a assimilação cultural forçada dos colonizados pode ser vista como uma forma de violência simbólica, na qual as estruturas de poder colonial são internalizadas e perpetuadas pelos próprios colonizados.

Isso resulta na supressão de identidades culturais, na perda de autonomia e na subordinação à cultura dominante do colonizador. Dessa forma, a reprodução envolve a transmissão de diferentes formas de capital entre as gerações, a perpetuação das desigualdades sociais e culturais e a consolidação das estruturas de poder existentes na sociedade. Isso oferece uma perspectiva crítica sobre as relações de poder e desigualdade, destacando como a distribuição desigual do capital cultural interfere nas oportunidades e trajetórias de vida das pessoas, sob forte influência do *habitus*. Nesse caso específico, sob forte influência do *habitus*

colonialista, mais do que do próprio *habitus* institucional do LEC.

Além disso, é importante considerar o caráter representativo dessa intervenção, uma vez que a monitora não possuía os instrumentos necessários para compreender os objetivos da atividade proposta, nem mesmo da própria OCM como um todo. Assim, acreditou que a ideia de oferecer as moedinhas de chocolate ao grupo "vencedor" aceleraria a produção de resultados, reduzindo a composição musical ao âmbito do produto, desconsiderando processos simbólicos provenientes das etapas do percurso criativo.

Considerando que as representações sociais refletem um conjunto de percepções, valores e crenças construídas e compartilhadas socialmente, os indivíduos estão inseridos em espaços específicos onde ocorre uma compreensão diferenciada dos objetos sociais que constituem os diversos sistemas de referências identitárias e dão visibilidade aos atores (Domingos Sobrinho, 1998, p. 120). Dessa forma, a identidade social não pode ser compreendida de forma isolada, mas sim dentro de um contexto mais amplo, no qual as interações e relações entre os diferentes grupos influenciam e moldam a formação de concepções e ações. É nessa dinâmica de articulação e interdependência que os traços distintivos da identidade dos sujeitos e grupos são moldados e adquirem significado.

Cada grupo social elabora [...] em particular, uma maneira de ver e viver a existência. Entretanto, os sistemas culturais por eles produzidos não são estranhos entre si. Ao contrário, não podemos imaginá-los de maneira isolada, mas dentro de um universo onde todos estão em relação de articulação e interdependência parcial (Domingos Sobrinho, 1996, p. 86).

No campo particular do espaço social, diversos grupos estão envolvidos na constante construção de identidade. Essa construção ocorre por meio da representação dos diferentes objetos em disputa dentro desse campo. No entanto, os sistemas culturais produzidos por esses grupos não existem de forma isolada, mas sim em um universo interconectado, onde todos estão em constante relação e interdependência.

De acordo com Domingos Sobrinho (1998; 2003; 2006; 2012), cada grupo social é definido por suas propriedades intrínsecas e particulares, mas também pelas propriedades relacionais que surgem de sua posição dentro do sistema das diversas condições sociais. Esse sistema, por sua vez, é um sistema de diferenças, onde a identidade social se estabelece e se fortalece por meio da diferenciação. A identidade de um grupo, portanto, é condicionada pela oposição que ele enfrenta em relação a outros grupos e provoca a elaboração de representações sobre os diferentes objetos envolvidos nessa oposição. Essas representações são construídas como uma forma de compreender e atribuir significado aos elementos que causam essa

oposição.

Isso significa que no campo social, grupos diversos constroem suas identidades por meio da representação de objetos em disputa. Esses sistemas culturais não existem isoladamente, mas sim em um universo interconectado, onde todos estão em relação e interdependência. A identidade de cada grupo é definida por suas características intrínsecas e pelas relações com outros grupos. Essas relações geram oposições e levam à elaboração de representações sobre os objetos em questão. Essas representações são construídas para compreender e atribuir sentido às diferenças que definem a identidade social.

No caso específico do LEC, a identidade social dos monitores está muito próxima à realidade das crianças e adolescentes que utilizam a instituição, compartilhando, muitas vezes, dos mesmos contextos, acessos, significados e valores provenientes desse campo. Talvez por esse motivo, a intervenção das moedinhas de chocolate tenha causado tanto impacto entre os participantes da atividade de composição coletiva, trazendo à tona disputas preexistentes entre os grupos, em oposição ao ideal de coletividade defendido pelos movimentos sociais com ênfase na canção popular.

3.4.2 Resignificando a coletividade do grupo

De maneira geral, os problemas decorrentes da intervenção da monitora do LEC na aula inaugural da última unidade da OCM levantam aspectos relacionados diretamente às alterações resultantes do contexto e dos sujeitos da pesquisa, em relação ao planejamento do curso. Essas modificações fazem parte do ciclo crítico-reflexivo da pesquisa-ação educacional e ocorrem sempre que um pesquisador observa e identifica um problema, desafio ou falta de recursos.

Conforme abordado por Efron e Ravid (2013), Franco (2005), Herr e Anderson (2014) e Mertler (2013), o ciclo crítico-reflexivo se constitui em uma abordagem essencial da pesquisa-ação e consiste em uma sequência iterativa de ações e reflexões com o propósito de aprimorar a prática e gerar conhecimento. Considerando que a pesquisa-ação é um processo cíclico no qual os participantes se engajam ativamente na identificação de problemas, no planejamento, na implementação e na reflexão sobre ações, a importância da reflexão crítica permite uma análise aprofundada dos dados, uma compreensão abrangente das questões envolvidas e a geração de conhecimento contextualizado.

Deste modo, o ciclo crítico-reflexivo pode ser compreendido como uma abordagem colaborativa e participativa, que incentiva a coleta de dados, a reflexão analítica e a tomada de

ações embasadas em evidências e perspectivas dos participantes. Em contextos de vulnerabilidade social, também se ocupa em promover transformações de realidades e melhorias na qualidade de vida dos indivíduos e grupos socialmente vulneráveis, valorizando seus conhecimentos e experiências, incentivando autonomia e participação.

Na pesquisa-ação educacional, as etapas do ciclo crítico-reflexivo iniciam-se com a observação e identificação de um problema ou desafio específico na prática docente. Com base nessa identificação, o pesquisador elabora um plano de ação para abordar e investigar a questão, estabelecendo metas e estratégias. Em seguida, ocorre a implementação do novo plano de ação por meio de atividades práticas e interação com os alunos ou participantes envolvidos no processo.

A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos (Franco, 2005, p. 486).

Após a implementação, realiza-se uma intervenção crítica sobre a experiência vivenciada, analisando os dados e evidências coletados nesse ciclo. Essa análise busca identificar padrões e *insights* relevantes para as relações de ensino e aprendizagem, resultando em revisões e adaptações no plano de ação original, incluindo novas abordagens e estratégias. No caso da realidade socioeducacional dos participantes da OCM, construindo uma educação musical mais inclusiva e qualitativa, levando em consideração a diversidade cultural e necessidades contextuais e dos sujeitos.

Percebe-se que a práxis social é o ponto de articulação na construção e ressignificação do conhecimento produzido na relação dialética entre pesquisador e grupo pesquisado. Entende-se que essa articulação deve ser realizada nos espaços reais em que o grupo está localizado [...] A flexibilidade de procedimentos torna-se de fundamental importância e a metodologia deve facilitar ajustes, para que as demandas provisórias do grupo possam ser realizadas. Além disso, o método deve contemplar um ciclo que compreende planejamento, ação, avaliação, reflexão, pesquisa e ressignificação (Pinto *et al.*, 2019, p. 24).

Ao longo de toda a OCM, as etapas desse ciclo foram vivenciadas em análises, reavaliações e significações de ações e práticas, diante de realidades próprias dos sujeitos,

contexto, ausência de recursos, intervenções de agentes externos, dentre outros. No caso específico das moedinhas de chocolate, as consequências de tal intervenção não se limitaram apenas à primeira aula da última unidade da oficina, tendo em vista que o segundo encontro continuou marcado por disputas e desentendimentos entre os grupos.

Embora as disputas entre agentes de um mesmo campo possam ser analisadas como parte das dinâmicas que atuam sobre a constituição da própria identidade do campo, nesse momento em particular, representavam forte oposição aos ideais coletivos necessários para a produção de uma canção popular com ênfase na crítica social da realidade dos participantes da oficina. Diante desse cenário, optei por adiar a ideia da construção textual coletiva, retomando o trabalho com explorações de instrumentos convencionais de percussão, na tentativa de reunificar o grupo por meio da "roda de criação musical", abordada em encontros anteriores.

A atividade consistiu em improvisação e repetição de padrões rítmicos propostos pelos próprios estudantes, dispostos em uma grande roda. Durante a atividade, alguns dos participantes entoaram trechos de canções que se assemelhavam às sequências percussivas propostas, muitas das quais se aproximavam dos elementos do samba de roda, ou como eles mesmo se referiam, "o samba da rua de cima". Enquanto tocavam, cantavam e improvisavam, incentivei a troca de instrumentos entre eles, de forma a perceberem que poderiam compartilhar não apenas os objetos presentes, mas também suas experiências e ideias musicais.

Considerando que a aula seguinte seria o último encontro da OCM no LEC, era necessário criar uma estratégia que ressignificasse os objetivos da quarta unidade da oficina, mesmo que não fosse mais possível executar todas as etapas planejadas para a composição, arranjo e execução de uma canção popular. Além disso, não poderia renunciar aos esforços empenhados desde o início do curso para a construção da identidade musical e social do grupo, pautada em abordagens colaborativas e criativas, com ênfase na coletividade dos processos e práticas desenvolvidas.

Ciente de que a criação de uma canção popular coletiva requer a colaboração entre os compositores envolvidos, essa colaboração se tornaria essencial para a construção conjunta da identidade musical do grupo, pois envolveria a contribuição de ideias, compartilhamento de experiências musicais, harmonização dos diferentes elementos que compõem a canção, dentre outros. Nesse sentido, o estímulo à troca de perspectivas, recursos e influências enriqueceria o processo criativo, reconhecendo a importância de cada contribuição individual e trabalhando em prol de um objetivo comum. Essa experiência colaborativa fortaleceria laços entre os participantes, fomentando um sentimento de pertencimento e união.

Além disso, a colaboração na composição coletiva permitiria a incorporação de

diferentes estilos musicais, influências culturais e perspectivas artísticas. Os estudantes poderiam se inspirar mutuamente, experimentar novas abordagens musicais e explorar possibilidades criativas que talvez não fossem alcançadas individualmente. Essa diversidade de influências e contribuições enriqueceriam a interação, tornando-a mais representativa ao grupo envolvido, não mais subdividindo-o em grupos menores de discussão, uma vez que se tornaram rivais em disputas vivenciadas anteriormente.

Diante desse desafio, passei a considerar que, mesmo que não tivéssemos mais tempo suficiente para produzir, arranjar e executar uma canção popular com temática social na OCM, ainda poderíamos criar seu esboço em conjunto, em uma abordagem semelhante àquela utilizada na “roda de criação musical”. Deste modo, a reflexão crítica de situações vivenciadas em campo desempenhou papel importante nos processos de ressignificação da coletividade do grupo, permitindo uma análise aprofundada dos dados e uma compreensão abrangente de questões envolvidas no ciclo crítico-reflexivo da pesquisa-ação educacional.

Considerando esses aspectos e os desafios provenientes do ciclo crítico-reflexivo próprio da pesquisa-ação educacional, sobretudo mediante o compromisso com a adoção da modalidade socialmente crítica do procedimento, em relação às demandas do referido contexto socioeducativo investigado, as estratégias encontradas para resolução dos problemas enfrentados na última unidade da OCM, com vistas à ressignificação da coletividade do grupo, podem ser, assim, elencadas:

1. Mediação de conflitos e reflexão coletiva: consciente das lutas simbólicas presentes no campo da oficina, busquei atuar como mediadora, facilitando a reflexão coletiva sobre as dinâmicas de poder e disputas interpessoais vivenciadas nas duas aulas anteriores, promovendo um ambiente onde diferentes vozes e representações pudessem ser ouvidas e respeitadas. Nesse sentido, a mediação de conflitos e reflexão coletiva tornaram-se ferramentas essenciais para a promoção de um diálogo aberto, permitindo a construção de representações mais compartilhadas, promovendo uma compreensão mútua e superando as divergências.
2. Revisão do planejamento e adaptação: reconhecendo que as disputas afetaram o planejamento inicial, revisei as atividades da oficina, considerando as representações sociais conflitantes. Deste modo, ajustei o planejamento no intuito de harmonizar diferentes perspectivas, garantindo que a parte da produção colaborativa da canção ainda fosse possível. A revisão do planejamento foi orientada pela compreensão das representações sociais em jogo, adaptando as atividades de forma a promover uma construção coletiva de significados, respeitando a diversidade de perspectivas.

3. Sensibilização e incentivo à expressão criativa: para lidar com os desafios interpessoais, busquei promover atividades que sensibilizassem os participantes para a importância da igualdade e respeito, incentivando a expressão criativa como forma de empoderar todas as vozes, superando a violência simbólica e promovendo uma colaboração mais equitativa. As atividades de sensibilização e o estímulo à expressão criativa foram direcionadas à reconstrução de representações sociais, permitindo ressignificações coletivas de sentidos em torno da temática da canção e das dinâmicas da oficina.

Com base na adoção dessas estratégias, os processos de ressignificação da coletividade do grupo tornaram-se fundamentais para fortalecer os laços entre os participantes da oficina, promovendo um senso de identidade compartilhada. Esses processos ocorreram por meio de atividades colaborativas, promovendo a troca de ideias, a construção conjunta de metas e a valorização das contribuições individuais. Durante esse processo, as crianças foram estimuladas a reconhecer a importância de cada indivíduo no processo de composição coletiva, fortalecendo a confiança mútua e a coesão do grupo.

Além disso, a busca pela ressignificação da identidade coletiva dos participantes da OCM envolveu uma reflexão crítica sobre as dinâmicas internas e a redistribuição de papéis, resultando na adoção de estratégias que fomentam a colaboração, inovação e o alcance de objetivos comuns na produção do esboço da canção “Maio Laranja”, conforme abordado a seguir.

3.4.3 Maio laranja: violência, canção popular e crítica social

A concepção da produção de uma canção popular associada à campanha Maio Laranja teve origem durante a primeira aula da quarta unidade da OCM, ocorrendo pouco antes do episódio envolvendo as moedinhas de chocolate. A escolha desta temática específica foi alinhada com o planejamento previamente estabelecido para esta etapa da oficina, que se concentrava na elaboração textual e poética do gênero da canção popular com uma abordagem social. Este direcionamento propunha não apenas explorar os aspectos literários e poéticos inerentes à composição musical, mas também abrir espaço para a contribuição de ideias musicais por parte dos alunos participantes. A proposta, portanto, buscou elementos de abordagens colaborativas, enriquecendo a experiência da oficina ao integrar criatividade coletiva de uma construção significativa no contexto da campanha recém abordada no LEC.

Como desdobramento dessa iniciativa, a ideia inicial era que os participantes da

oficina mergulhassem em um processo dinâmico de criação desde a primeira aula da unidade, onde a convergência de ideias musicais e poéticas começassem a moldar a estrutura da canção, mantendo o foco no engajamento criativo e reflexão social. Entretanto, as disputas do campo provocadas pela violência simbólica exercida pelos sujeitos alfabetizados sobre os demais (maioria) vivenciadas na primeira tentativa de produção textual coletiva, somada à intervenção espontânea da monitora que ofereceu moedinhas de chocolate à equipe vencedora de uma competição inexistente e à minha ausência de reação diante do caos, comprometeram parte do planejamento previsto para a etapa final da OCM.

Essa dinâmica imprevista revelou a necessidade de uma reflexão coletiva sobre a interação no campo da oficina, trazendo à tona a importância não apenas do desenvolvimento das criatividades musicais e suas manifestações práticas na OCM, mas também os desafios interpessoais e da sensibilidade para lidar com as diversas vozes presentes. O impacto dessas experiências na atmosfera colaborativa da oficina reforçou a compreensão da teoria de Pierre Bourdieu sobre as lutas simbólicas no campo, evidenciando como as relações de poder podem influenciar não apenas os resultados criativos, mas também a experiência coletiva dos participantes. O desafio agora residia em reconstruir e realinhar a trajetória do último ciclo da oficina, resgatando o propósito inicial de produção colaborativa da canção, abordando também as dinâmicas e desafios interpessoais que surgiram no percurso.

Ao incorporar abordagens de Bourdieu e Moscovici nesse processo de reconstrução e realinhamento da identidade colaborativa do grupo, busquei não me limitar apenas à compreensão das lutas simbólicas do campo, admitindo a análise das representações sociais presentes no contexto da produção da canção vinculada à campanha Maio Laranja. Consciente de que as dinâmicas de poder e disputas simbólicas repercutiriam não apenas no processo criativo, mas também nas relações interpessoais entre os participantes, almejei estabelecer um ambiente de aprendizado ainda mais inclusivo e colaborativo do que vinha sendo idealizado até então.

Ou seja, ao levar em consideração as representações sociais em jogo, meu objetivo agora era promover a conscientização de distintas perspectivas e experiências dos participantes, fomentando um diálogo aberto, com vistas a transcender barreiras simbólicas anteriormente estabelecidas. Essa estratégia visou não apenas superar desafios imprevistos, como as disputas do campo e a vivência de violência simbólica sofrida pelos (e entre) protagonistas da pesquisa, mas também resgatar o propósito original da oficina, restaurando a coesão do grupo e promovendo a construção colaborativa da canção, de maneira mais eficaz e significativa ao contexto social e humano envolvidos.

Diante da adoção de estratégias baseadas no fomento à construção de uma ambiência favorável à criação musical colaborativa, pautada na formação humana e comprometida com ideais de equidade e justiça social, os participantes da OCM apresentaram uma variedade de reações, refletindo a heterogeneidade de perspectivas e personalidades dentro do grupo:

1. Curiosidade e engajamento: a oportunidade de explorar coletivamente não apenas aspectos criativos, mas também, dimensões sociais e simbólicas da produção do texto da canção *Maio Laranja*, despertou interesse de alguns estudantes em contribuir de modo significativo para a referida produção musical, com base na temática abordada.
2. Reflexão individual e coletiva: foi possível perceber que alguns alunos refletiram individualmente sobre as dinâmicas de poder exercidas durante a tentativa de marginalização de sujeitos não alfabetizados do processo de produção textual, considerando como essa exclusão poderia influenciar não apenas a criação da canção, mas também as interações humanas dentro do grupo.
3. Aceitação ou resistência: alguns alunos aceitaram positivamente a proposta, reconhecendo a importância de lidar com os desafios interpessoais e as lutas simbólicas para uma produção mais humana e significativa. Por outro lado, outros podem ter resistido inicialmente à mudança, questionando a relevância desse tipo de reflexão coletiva, ao invés de simplesmente separar as crianças alfabetizadas para a produção textual e as não alfabetizadas para execução do acompanhamento instrumental.
4. Participação ativa ou passiva: alguns alunos se envolveram ativamente na roda de reflexão coletiva, contribuindo com suas perspectivas, opiniões, críticas e experiências. Outros adotaram uma postura mais passiva, observando as discussões e reflexões sem se expressar diretamente.
5. Resiliência e adaptação: mesmo diante de resistências ao enfrentamento do desafio proposto, boa parte dos alunos demonstrou resiliência e capacidade de adaptação diante dos obstáculos enfrentados durante a produção da canção *Maio Laranja*, reconhecendo a importância de reconstruir a coesão do grupo e resgatar o propósito inicial da oficina.

Diante da observação da realidade recente do grupo, o sucesso da abordagem dependeria, em grande parte, da minha capacidade, como professora-pesquisadora em promover mediação junto aos alunos, no sentido de nos envolver ativamente na superação dos desafios e na construção de uma experiência mais inclusiva e enriquecedora. Esse enfoque é fundamental para criar um ambiente propício ao desenvolvimento musical e humano das crianças, especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade social.

Além disso, as abordagens utilizadas para a construção da OCM convergem para a ideia de que a música e a expressão criativa não são apenas exercícios artísticos, mas podem atuar como ferramentas pedagógicas multifacetadas que contribuem para a formação integral de sujeitos em situação de aprendizagem. Considerando a perspectiva da aprendizagem musical criativa, conforme abordado por Beineke (2009; 2011; 2014; 2015; 2017), a composição musical de crianças pode ser compreendida como um processo dinâmico e cíclico, o que se alinha ao ciclo de criação, apresentação e crítica musical. Assim, após um tempo reflexivo, todos concordamos em unir forças contra as diferenças, em prol de um objetivo comum de denunciar a violência contra a criança e adolescente, por meio da canção popular.

Deste modo, a elaboração de uma composição temática voltada para a sensibilização e prevenção do abuso e exploração sexual infantil, inserida em uma atividade de composição coletiva entre crianças em situação de vulnerabilidade social, revela-se como uma estratégia para promover não apenas o desenvolvimento musical, mas também aspectos fundamentais da formação humana. A abordagem dessa temática sensível não apenas oferece às crianças uma oportunidade de expressar suas vivências e emoções de maneira criativa, mas também desencadeia discussões cruciais sobre ideais equidade e justiça social, sobretudo mediante ao caos vivenciado anteriormente pela tentativa de segregação de indivíduos não alfabetizados do processo de construção textual, exercida por parte de alguns participantes.

Entretanto, ao canalizar suas experiências para a construção de uma canção com temática socialmente crítica, as crianças não apenas desenvolveriam habilidades musicais, mas também ampliariam sua capacidade de reflexão sobre questões sociais relevantes. Nesse sentido, a atividade coletiva de composição buscou proporcionar um espaço seguro para que as crianças pudessem compartilhar perspectivas individuais, enriquecendo a diversidade de vozes presentes na música. Esse processo colaborativo não só contribuiu para o fortalecimento dos laços entre os participantes, mas também, fomentou o respeito pela diversidade de experiências, promovendo uma cultura de inclusão.

Além disso, a atividade de criação da canção temática contribuiu para o fortalecimento da autoestima das crianças. A percepção de que suas vozes são ouvidas e valorizadas em um contexto tão relevante proporciona uma sensação de realização e pertencimento, fundamentais para o desenvolvimento pessoal. Ao integrar valores como respeito, solidariedade e proteção às crianças na composição, a atividade não apenas enriqueceu nossa vivência musical, mas também reforçou princípios éticos e morais fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva, transcendendo à esfera das alturas, durações, timbres e texturas para um desenvolvimento da formação musical como

formação humana (Bowman, 2007; Queiroz, 2005; Sands, 2007).

Isso significa que a composição coletiva de uma canção temática contra o abuso e exploração sexual infantil não pode ser considerada apenas como um exercício artístico, mas como uma ferramenta pedagógica multifacetada que contribui para a formação integral das crianças, estimulando a expressão criativa, promovendo valores sociais e proporcionando uma plataforma para discussões cruciais sobre justiça e equidade. Essa abordagem transcende os limites da sala de aula, deixando um impacto significativo na construção de uma sociedade mais consciente e comprometida com o bem-estar de suas crianças.

Deste modo, mesmo com um hiato de duas aulas em relação à ideia original da nossa produção, conseguimos retomar a construção temática da canção "Maio Laranja". Desta vez, no entanto, envolvemos toda a turma na dinâmica da tempestade de ideias, onde cada participante teve a oportunidade de contribuir. As contribuições foram sendo elencadas no quadro, permitindo que, posteriormente, decidíssemos em conjunto quais ideias poderiam ser aproveitadas e como seriam organizadas em relação à métrica e prosódia (ainda que os referidos termos tenham sido suprimidos por considerar desnecessário naquele momento abordá-los como conceitos).

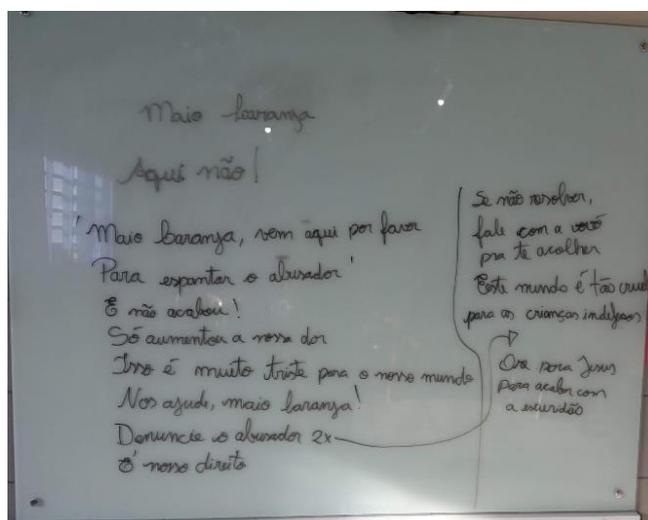


Imagem 21: Ideias composicionais do texto da canção "Maio Laranja" elencadas no quadro

Após elencar frases das crianças no quadro, outras ideias foram surgindo, tanto no âmbito textual, quanto musical. Alguns participantes propuseram que a canção fosse entoada em forma de rap, outras gostariam de incorporar elementos do samba e outras, ainda, insistiam em parodiar uma canção pré-existente. Ao mesmo tempo em que discutíamos sobre questões de gênero, métrica, melodias e prosódia (traduzindo os referidos termos a expressões mais

usuais, como, “tipo”, “jeito”, “tom”, “emenda”, etc.), o texto foi criando forma gradativamente, chegando à seguinte versão final:

MAIO LARANJA
Participantes da OCM no LEC

Maio Laranja, me ajude por favor!
Ajuda a proteger do abusador!
Ajuda a espantar o abusador!
E não acabou!

Pede ajuda pra vovó
Isso é muito triste
Só aumentou a nossa dor!
Denuncie o abusador!

Maio Laranja, me ajude por favor!
Ajuda a proteger do abusador!
Ajuda a espantar o abusador!
E não acabou!

O mundo é tão cruel para as crianças indefesas!
Pede ajuda pra vovó!
Liga pra polícia!

Pede pra Jesus!
As vezes a vovó não protege
Nem a polícia, que chega batendo em todo mundo
Mas foi a polícia que veio da outra vez e me salvou!

Maio Laranja, me ajude por favor!
Ajuda a proteger do abusador!
Ajuda a espantar o abusador!
E não acabou!

Se não resolver, a vovó vai te acolher
Pede pra Jesus! Ele protege!
Este mundo é tão cruel para as crianças indefesas!

Denuncie o abusador!
É nosso direito!
Denuncie o abusador!

Maio Laranja, me ajude por favor!
Ajuda a proteger do abusador!
Ajuda a espantar o abusador!
Agora acabou!

Maio Laranja, me ajude por favor!
Ajuda a proteger do abusador!
Ajuda a espantar o abusador!
Agora acabou!

Paralelamente à construção do texto, as ideias rítmicas e melódicas sugeridas pelas crianças, sob minha mediação, foram tomando forma no esboço do arranjo musical da

composição coletiva. Misturando elementos característicos do samba, rap, samba rock, baião e funk, a canção "Maio Laranja" pode ser considerada uma mistura de muito o que foi trabalhado durante a OCM, somado à vivência cotidiana dos participantes da pesquisa. Isso ocorre tendo em vista que sua execução envolveu o uso do corpo, voz e instrumentos de percussão convencionais e recicláveis, em meio a uma temática socialmente crítica próxima à realidade contextual das crianças.

Durante o processo vivenciado nessa aula, o destaque é dado à participação ativa das crianças na criação da canção temática, evidenciando uma abordagem colaborativa que busca expressar autenticamente as experiências e perspectivas dos participantes na composição musical. A diversidade de elementos musicais, provenientes do samba, rap, samba rock, baião e funk, enriquece a sonoridade da composição, refletindo a pluralidade cultural e musical presente na música popular brasileira.

A referência ao uso do corpo, voz e instrumentos de percussão convencionais e recicláveis destaca a importância de uma abordagem criativa e inclusiva, valorizando a diversidade de recursos sonoros e promovendo a sustentabilidade. Além disso, a menção a uma temática socialmente crítica acrescenta um componente significativo à composição, tornando a música um veículo para abordar questões relevantes na sociedade, proporcionando às crianças uma plataforma para expressar suas preocupações, vivências, medos e perspectivas.

A execução da canção de maneira integrada, envolvendo o uso do corpo, voz e instrumentos, ressalta a natureza holística da performance, fortalecendo a conexão emocional dos participantes com a música. Essa abordagem não apenas proporciona uma experiência musical enriquecedora, mas também empodera as crianças, permitindo que expressem suas vozes e experiências de maneira criativa e significativa.

De acordo com o planejamento previsto, as etapas subsequentes visavam consolidar o arranjo, com a perspectiva de realizar uma produção musical a ser gravada e registrada em áudio e vídeo. Posteriormente, essa produção seria disponibilizada aos participantes da OCM, com o intuito de promover a conscientização sobre o protagonismo e a autonomia do grupo. Dessa maneira, a ideia era que os participantes percebessem a relevância de sua composição não apenas para o contexto da oficina, mas também para a campanha "Maio Laranja" e para a sociedade em geral.

Entretanto, é importante ressaltar que esta foi a última aula do curso. Apesar dos esforços em entrar em contato com a gestão do LEC para programar um retorno após o período de férias de julho, com o objetivo de finalizar, em colaboração com as crianças, a versão final da música, não obtive retorno quanto à viabilidade dessa possibilidade. Vale, por ora, ressaltar

que a experiência vivenciada durante a última aula do quarto ciclo da OCM revelou não apenas a riqueza da expressão artística das crianças, mas também a força da colaboração e diversidade de influências musicais presentes em suas próprias experiências como estudantes, compositores, ouvintes e consumidores musicais.

Além disso, a temática socialmente crítica incorporada à composição musical proporcionou uma plataforma para que a construção coletiva, nesse contexto, transcendesse o âmbito estético-musical, transformando-se em um veículo para a reflexões e diálogos sobre temas muito próximos à realidade das crianças, como abuso, violência, negligência e outros males sociais que podem afetá-las direta ou indiretamente.

Por esse motivo, trago como aspecto fundamental para as reflexões aqui desenvolvidas que a experiência enriquecedora e empoderadora vivenciada ao longo do curso não será obscurecida pelo seu término abrupto, tendo em vista que a jornada do último ciclo da OCM não se restringiu apenas à criação da canção temática, mas testemunhou a importância intrínseca da arte como veículo essencial de expressão humana e transformação social. Por meio da música, as crianças não apenas deram vida às suas vozes individuais, mas também construíram, coletivamente, uma narrativa que transcende o espaço da sala de aula.

Essa experiência também destacou como a arte pode ir além de sua função estética, assumindo o poder transformador de promover diálogo, compreensão e conscientização da realidade contextual em que se vive. Assim, concluo este capítulo considerando que, em se tratando da experiência de composição coletiva da canção Maio Laranja, sua ressonância perdurará entre os atores sociais da pesquisa, incluindo-me nesse processo, considerando a importância do desenvolvimento das criatividades musicais e suas manifestações práticas na OCM realizada no LEC, como um processo contínuo de significações e ressignificações das identidades sociais e coletivas pessoais e do grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a conclusão do Mestrado em Educação Musical até o término deste percurso de doutoramento, o enfoque em processos e práticas criativo-musicais em contextos socialmente vulneráveis ressaltou a interseção entre duas temáticas proeminentes no campo da educação musical: criatividade musical e vulnerabilidade social. Ao percorrer esses territórios aparentemente independentes, observei que, embora tradicionalmente abordados de maneira isolada, a integração entre eles poderia enriquecer significativamente a compreensão das dinâmicas resultantes das interações entre as concepções e ações educativas dos professores de música e os processos simbólicos e representacionais decorrentes das práticas criativas de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Ao longo da elaboração desta tese, busquei articular e integrar esses dois terrenos aparentemente distintos, destacando relações de interdependência existentes entre ambos. O propósito de contribuir para compreensão sobre a importância de abordá-los de maneira conjunta, promoveu uma reflexão crítica sobre a necessidade do desenvolvimento de práticas educativo-musicais criativas, inclusivas e acessíveis partindo do pressuposto de que não há democratização de uma experiência musical significativa dissociada de uma vivência criativa.

Ou seja, ao reconhecer a interconexão indispensável entre criatividade musical e vulnerabilidade social, compreendi a fusão dessas temáticas como um campo explorável para concepções de abordagens mais abrangentes e humanizadas na educação musical, com ênfase na democratização de um ensino de música capaz de promover transformações significativas, sobretudo na vida daqueles que enfrentam desafios sociais cotidianos.

Diante desse entendimento, percebi que uma imersão mais profunda, assumindo agora o papel de professora-pesquisadora, possibilitaria uma análise mais abrangente do desenvolvimento das criatividades musicais e de suas manifestações em um contexto socioeducativo caracterizado pela vulnerabilidade social dos seus participantes. Partindo da premissa de que essa análise consideraria a complexidade da rede de significados e valores compartilhados nas relações de ensino e aprendizagem criativa de música, este trabalho abordou diversas conjunturas que contribuem direta ou indiretamente na formação e influência do meu próprio *habitus*, em constante diálogo com as representações sociais da música emergentes do campo social e dos sujeitos da pesquisa.

Com o objetivo de compreender de que maneira as relações entre o *habitus* do músico e as representações sociais da música atuam nas dinâmicas criativas provenientes da OCM no LEC, a oficina de criatividades musicais atuou como instrumento de verificação e

coleta de dados empíricos. Elaborada com base em vivências e experiências musicais presentes na formação do meu próprio *habitus* de musicista, professora e pesquisadora de música, o curso foi alinhado à realidade contextual do espaço socioeducativo selecionado como cenário desta investigação de campo e desenvolvido junto aos protagonistas da pesquisa.

Nesse sentido, as etapas relativas aos processos elaborais, diagnósticos e intervencionistas da OCM assumiram papéis significativos em uma jornada que se iniciou através de um trabalho de construção de pontes temáticas, bibliográficas e epistemológicas a respeito de temas que circundam as relações entre criatividade musical e vulnerabilidade social, admitindo associações teóricas envolvendo as áreas da música, educação musical, sociologia, psicologia social e outros campos das ciências humanas.

A partir da admissão de noções e conceitos provenientes de outros campos do conhecimento científico, a OCM revelou-se não apenas como uma ferramenta eficaz para a coleta de dados empíricos, mas também como ponte tangível entre teoria e prática, tendo em vista que ela proporcionou um espaço favorável para a expressão musical criativa, ao mesmo tempo em que se estabeleceu como um terreno fértil para a observação e análise das dinâmicas interativas entre os participantes da pesquisa. Ao ingressar no contexto socioeducativo do LEC na função de professora-pesquisadora, fui capaz de testemunhar de perto o entrelaçamento complexo entre práticas educativas musicais e narrativas simbólicas que emanam das vivências criativas de crianças e adolescentes socialmente vulneráveis.

Essa experiência prática, ancorada na realização da OCM, permitiu um entendimento mais profundo das interações entre teorias e metodologias abordadas nas investigações bibliográficas e as práticas vivenciadas no *locus* investigativo. Assim, a oficina não apenas serviu apenas como um meio de expressão artística, educacional ou instrumento de verificação de dados, mas também como uma plataforma de observação privilegiada para as complexidades das relações educativas e simbólicas que emergem em um contexto socialmente vulnerável. Essa abordagem prática reforçou a importância em se promover conexões entre questões próximas aos temas centrais desta tese, contribuindo para uma compreensão mais abrangente das dinâmicas proeminentes do cenário socioeducativo investigado.

Por esse motivo, o desenvolvimento da OCM foi fundamentado em uma contextualização cuidadosa, buscando sintonia com a realidade específica do ambiente escolhido como campo de pesquisa. Esse cuidado com as dinâmicas relativas ao contexto e sujeitos da pesquisa permitiu que a oficina se tornasse um espaço de experimentação e expressão autêntica, enraizado nas particularidades do contexto socioeducativo do LEC. Por sua vez, as abordagens metodológicas adotadas para o cumprimento dos objetivos propostos no

planejamento do curso não se limitaram apenas a capturar manifestações criativo-musicais imediatas, mas, sobretudo, em compreender nuances e sutilezas que conectam expressões individuais à teia social mais ampla na qual essas crianças e adolescentes estão imersos.

Considerando que todas as etapas processuais e práticas da oficina desempenharam papéis cruciais nessa jornada de construção de pontes, em todos os sentidos, o primeiro aspecto enfatizado foi a adoção do termo “criatividades musicais” no plural, conforme proposto por Brunard (2012). Graças a essa ampliação, os processos e práticas criativas em música passaram a ser observados sob uma multiplicidade de experiências e manifestações que permeiam a sociedade, reconhecendo o fenômeno criativo como heterogêneo, composto por um conjunto complexo de práticas, dinâmicas e processos, em constante desenvolvimento.

Ao adotá-lo em sua pluralidade, o termo “criatividades musicais” evidenciou a ideia de que existem diversas formas de vivenciar, conceber e expressar música criativamente. Essa perspectiva englobou tanto as estruturas relacionais de conceitos quanto os atores posicionados em contextos sociais e históricos específicos, manifestando-se através de variadas formas de autoria e modalidades de mediação, operando entre e através dos gêneros, estilos e estéticas musicais.

Ou seja, a abordagem sociológica das dimensões criativo-musicais aqui evidenciada, beneficiou-se da pluralidade, permitindo a identificação de características distintas das criatividades musicais, assim como a compreensão das concepções que fundamentam interpretações e performances, sob a influência de mediações sociais e temporais. Assim, as criatividades musicais puderam ser observadas como práticas, ao mesmo tempo em que suas manifestações no contexto investigado assumiram o papel de *locus* criativo.

Essa perspectiva globalizante e contextual também destacou o caráter social e temporal das criatividades musicais, como resultados de práticas sociais mediadas por hierarquias, papéis, posições e dinâmicas que surgem de acordo com a lógica do campo musical, sustentada por diferentes tipos de capitais, que atuam na formação do *habitus* do músico. Esse aspecto em particular trouxe uma compreensão mais ampla das interações entre artistas, audiências, músicos, instrumentos, instituições sociais e culturais, considerando uma série de elementos que compõem o cenário musical e o contexto sociocultural de seus protagonistas.

Contudo, é importante ressaltar que a adoção do termo "criatividades musicais" no plural não apenas reconhece a intrínseca diversidade que caracteriza o fenômeno criativo-musical, mas também proporciona uma perspectiva mais ampla e enriquecedora para a análise das complexas inter-relações entre músicas e manifestações criativas que se desdobram dentro do contexto social da prática musical. Dessa forma, a pluralidade implícita na expressão

encontrada em trabalhos de Burnard (2000; 2012; 2013; 2015) destaca a riqueza das interações entre os diversos elementos presentes na prática musical, proporcionando um quadro mais aberto para a análise e apreciação das dinâmicas musicais criativas.

Para essa compreensão, e com base em noções teóricas desenvolvidas por Bourdieu (1977; 1983; 2001; 2007; 2008)), Pamela Burnard propõe que os centros disposicionais das criatividades musicais se encontram diretamente ligados ao *habitus* do músico, *habitus* do grupo e *habitus* institucional. Partindo dessa concepção, a compreensão do desenvolvimento das criatividades musicais e suas manifestações em um contexto de vulnerabilidade social, conforme abordado nesta tese, trouxe uma análise mais matizada e contextualizada desse fenômeno dinâmico, social e complexo, reconhecendo a diversidade nas expressões musicais e a multiplicidade de abordagens e práticas criativas que coexistem dentro de um determinado ambiente social, neste caso específico, o LEC.

Deste modo, a conexão entre os centros disposicionais das criatividades musicais e os diversos *habitus* existentes forneceu uma lente interpretativa significativa para a compreensão das dinâmicas de ensino e aprendizagem musical criativa vivenciadas na OCM no LEC. Essa abordagem multifacetada realçou a necessidade de considerar não apenas o indivíduo, seja ele músico, professor ou estudante de música, de maneira isolada, mas também, de analisar o contexto social mais amplo em que as diversas expressões das criatividades se desenvolveram, ao longo do curso.

No tratamento específico de estudantes em situação de vulnerabilidade social, a aplicação dos conceitos de *habitus*, campo e diferentes formas de capital, conforme propostos por Pierre Bourdieu, surgiram como uma ferramenta importante para compreender as complexas dinâmicas de poder e desigualdades que culminam em exclusões e obstáculos ao acesso à educação, incluindo a educação musical em países latino-americanos, como o Brasil. Considerando a realidade do cenário nacional e de países vizinhos, persistências das desigualdades sociais, econômicas e culturais foram atribuídas, de certo modo, à subalternização de povos e culturas, mesmo após o fim do colonialismo tradicional eurocentrista (Domingues, 2021; Galon, 2021; Quijano, 2005; 2007).

Dentro desse cenário, a carência de privilégios sociais vivenciada por determinados grupos foi considerada como contribuinte para a marginalização de indivíduos que se encontram na periferia do sistema capitalista, marcado pela perpetuação de papéis e posições sociais presentes nas estruturas das lutas de classes. No âmbito social, assinalou-se a discrepância no acesso a aparatos sociais e instituições, resultando em diferentes níveis de usufruto dos direitos que deveriam ser assegurados por entidades governamentais. No cenário

econômico, salientou-se que uma parcela da população carece do poder de compra necessário para desfrutar de determinados bens e serviços, gerando, assim, uma divisão econômica. No que diz respeito às desigualdades culturais, a ênfase na centralidade de práticas hegemônicas na educação musical, por exemplo, evidencia a persistência de padrões culturais eurocêntricos, capazes de perpetuar formas de marginalização e subalternidade em relação às expressões musicais locais e outras culturas.

Essa análise no âmbito cultural trouxe à tona a questão da legitimidade das práticas musicais, presente em hierarquizações percebidas nas relações de produção, consumo e ensino de música. Nesse contexto, a teoria das representações sociais de Serge Moscovici (1961; 1978; 1988; 1995; 2015) apresentou-se como uma perspectiva complementar e significativa para a compreensão das situações de ensino e aprendizagem musical em ambientes socialmente vulneráveis, sobretudo no que tange à maneira como os sujeitos constroem e compartilham significados em suas interações sociais, influenciando a percepção e interpretação do mundo ao seu redor.

Deste modo, as contribuições das representações sociais da música (Arroyo, 1999; 2000; Duarte, 2002; Duarte; Mazzotti, 2006) desempenhou um papel fundamental ao desvelar dinâmicas que permeiam a legitimação das práticas musicais, fornecendo um arcabouço teórico que possibilitou a análise do modo como tais representações podem moldar experiências musicais em contextos socialmente vulneráveis. Ao investigar as hierarquias percebidas nas relações de produção, consumo e ensino de música, foi possível identificar como as representações sociais exercem influência na percepção e interpretação do valor atribuído a diversas manifestações musicais, bem como a formas de se fazer (criar) música, especialmente quando confrontadas com a prevalência de determinados *habitus* presentes nas práticas educativas.

Isso significa que a aproximação da abordagem das representações sociais da música ao contexto desta investigação de campo, proporcionou *insights* significativos sobre como os sujeitos inseridos em um contexto de vulnerabilidade social, constroem significados em torno da música, contribuindo para a compreensão de narrativas simbólicas que emergiram das vivências criativas de crianças e adolescentes participantes da OCM no LEC. Esse aspecto tornou-se ainda mais evidente ao observar como determinadas práticas musicais eram legitimadas ou desconsideradas, com base nas representações socialmente construídas, revelando nuances importantes nas interações entre os participantes da pesquisa e a influência de seus ambientes cotidianos.

Dessa maneira, a articulação entre a teoria das representações sociais, noções de *habitus*, campo social e capital, incluindo a análise das manifestações criativo-musicais vivenciadas no contexto socioeducativo do LEC, proporcionou uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas criativas e simbólicas presentes da rede de significados e valores construídos ao longo do curso. Ao considerar não apenas os elementos individuais, mas também as construções coletivas de significado, tornou-se possível explorar as inter-relações entre músicas, criatividade, educação musical e vulnerabilidade social de maneira mais abrangente.

Com base nessa perspectiva integrativa, a OCM reforçou a necessidade do surgimento de abordagens cada vez mais criativas e holísticas, sobretudo ao examinar práticas musicais em ambientes socialmente vulneráveis. No caso específico dos objetivos deste trabalho, a análise da influência do *habitus* do músico e das representações sociais da música na formação de identidades musicais e criativas do grupo, consideram também dinâmicas de desigualdades provenientes do campo educacional e cultural brasileiro.

Nesse sentido, a ênfase na promoção de uma cultura criativa no ensino e aprendizagem musical no cenário nacional, destaca a importância de se construir um ambiente que estimule o desenvolvimento de vozes individuais e coletivas. Deste modo, a abordagem reflexiva desenvolvida em torno da oficina buscou integrar noções e conceitos de criatividade musicais, vulnerabilidade social, *habitus* do músico e representações sociais da música, fomentando experiências mais inclusivas e significativas de ensino e aprendizagem musical criativa, especialmente em contextos plurais e diversificados como o nosso.

Essa abordagem pode ser interpretada como um esforço para transformar o *habitus* do músico, afastando-o de modelos tradicionais centrados apenas na performance e buscando explorar diferentes formas de expressões musicais e artísticas. A proposta de criar um ambiente propício à expressão musical criativa, independentemente de conhecimentos prévios ou habilidades técnicas, está relacionada a ressignificações de representações sociais que podem associar a legitimidade musical a padrões hegemônicos de ensino.

No caso específico da OCM desenvolvida no LEC, a descrição desses esforços evidenciou a busca por ressignificações e adoção de abordagens mais inclusivas, desafiando normatizações hegemônicas habituais do ensino de música mais tradicional. Esse aspecto em particular destacou a importância da valorização de vozes individuais dos sujeitos em situação de aprendizagem de música, sobretudo na promoção um senso de coletividade, propriedade e autonomia, que atuaram direta ou indiretamente na construção da identidade social, musical e criativa do grupo.

Os esforços empenhados para a ressignificação de *habitus* e representações sociais permitiram o desenvolvimento de uma relação mais pessoal e significativa com a música, independentemente das pressões sociais de produção e reprodução de resultados práticos, como forma de legitimação das experiências musicais. Tal aspecto trouxe uma reflexão profunda sobre o papel da educação musical na formação humana e de que maneira ela pode ser cada vez mais adaptada aos contextos individuais e sociais dos estudantes. Isso significa que, em vez de perpetuar modelos que talvez não atendam a todos os contextos socioeducativos musicais existentes, professores e pesquisadores de música podem promover abordagens inclusivas e personalizadas, na medida em que os desafios próprios do cenário e de seus respectivos protagonistas surgem.

Em relação à busca por propostas e práticas significativas em educação musical, a referência aos pressupostos teóricos e metodológicos utilizados na elaboração e desenvolvimento da OCM indicou a presença de uma base conceitual sólida, que fundamentou as abordagens criativas empregadas em todas as etapas desta pesquisa-ação educacional socialmente crítica. Essa base conceitual não buscou apenas descrever práticas pedagógicas da oficina, mas também refletiu sobre o comprometimento com a compreensão e transformação tanto de concepções pessoais, quanto das dinâmicas sociais presentes no contexto desta intervenção prática.

Nesse sentido, a conjugação de pressupostos teóricos e metodológicos provenientes de diferentes campos do conhecimento científico não apenas forneceu uma estrutura para alicerçar o percurso investigativo, mas também ressaltou a intenção de promover mudanças significativas e relevantes em minha própria performance como docente, assim como no referido ambiente educacional, enfatizando especialmente múltiplas questões que emergem das relações de ensino e aprendizagem de música em contextos socialmente vulneráveis.

Ao desafiar *habitus* enraizados na minha formação musical, docente e científica, a proposição de alternativas para a resolução de problemas vivenciados durante a OCM demonstrou o compromisso com a promoção da criatividade, autonomia e expressão individual dos participantes. Esse tipo de compromisso não se manifestou apenas em compreender perspectivas sobre como as diferentes músicas podem ser ensinadas, mas também na forma como os estudantes percebem e se envolvem com as variadas expressões musicais abordadas durante o curso, buscando criar um ambiente mais inclusivo, reflexivo e adaptável.

Assim, em conformidade com o primeiro objetivo específico deste trabalho, a identificação da influência do meu próprio *habitus* nos pressupostos metodológicos e práticas educativo-musicais desenvolvidas na OCM foi compreendida como um objeto de autoanálise,

delineada a partir da perspectiva descritiva da minha trajetória de vida musical, acadêmica e docente. Adicionalmente, as orientações epistemológicas previamente estabelecidas no percurso bibliográfico para as teorizações presentes nesta tese contribuíram significativamente para um exercício autocrítico sistematizado, visando o aprimoramento da minha prática e ressaltando a importância do autoconhecimento no desenvolvimento do planejamento das atividades educativas.

A construção desse percurso autoanalítico, portanto, desempenhou um papel fundamental no cumprimento do objetivo específico subsequente, que se relaciona ao planejamento de ações e estratégias diante dos desafios vivenciados na fase intervencionista da pesquisa-ação, no contexto socioeducativo do LEC. Isso significa o planejamento da OCM foi elaborado a partir de uma reflexão proporcionada pelo percurso autoanalítico, delineado no intuito de identificar a influência da formação do meu *habitus* de musicista, professora e pesquisadora de música nas etapas elaborais, diagnósticas e intervencionistas desta pesquisa-ação.

Isso significa que etapas elaborais, diagnósticas e intervencionistas desta investigação foram moldadas pela compreensão profunda da minha própria trajetória de vida musical, acadêmica e docente, presente na orientação a elaboração de estratégias metodológicas adaptadas às características específicas do contexto social do LEC. Nessa construção, o planejamento da OCM não se constituiu em um exercício isolado, mas em um processo intrinsecamente ligado a uma análise crítica, reflexiva e contextual, buscando uma multiplicidade de abordagens pedagógicas ambientadas, sensíveis e adaptáveis, alinhadas aos princípios da pesquisa-ação educacional e ao compromisso de promover uma educação musical significativa, criativa e inclusiva.

A conexão entre a compreensão do contexto social, análise crítica da própria formação musical e a busca por estratégias adequadas à realidade do contexto e sujeitos, evidenciou o caráter integral da abordagem, com vistas à troca de conhecimentos, vivências e experiências musical, promovendo, assim, uma experiência educativa enriquecedora e significativa para todos os participantes, incluindo as concepções e ações docentes.

Isso significa que as contribuições do campo e dos sujeitos da pesquisa assumiram, também, o papel de modificar concepções e propostas educativas previamente concebidas com base em minha vivência musical anterior à oficina. Nessa construção intersubjetiva, as ideias trazidas pelos estudantes, bem como suas aceitações e recusas, contribuíram para uma transformação pessoal, na medida em que as trocas simbólicas ganhavam notoriedade e que os

conflitos entre meu próprio *habitus* e as representações sociais dos participantes eram enfrentados e superados.

Com base nessa concepção, os próprios processos reflexivos e adaptativos, embasados na escuta empática e na compreensão das necessidades práticas dos participantes da OCM, foram reconhecidos como uma das manifestações das criatividades musicais, especialmente no que tange às capacidades de abordar e solucionar desafios específicos. A habilidade de resolver problemas, por exemplo, surgiu como uma faceta essencial das criatividades musicais, uma vez que implicava não apenas em identificar obstáculos, mas também em desenvolver soluções inovadoras e contextualmente relevantes.

Durante a fase intervencionista da pesquisa que se desdobrou no LEC, foram enfrentados diversos desafios significativos. Destaco, entre eles, a necessidade de adaptação constante das estratégias pedagógicas diante das distintas realidades e contextos dos participantes. Além disso, a própria heterogeneidade do grupo demandou uma abordagem flexível e sensível, buscando atender demandas específicas em meio a objetivos mais generalizados. Vale ressaltar também o desafio em promover um ambiente coletivo e colaborativo diante de momentos de apatia e/ou disputas por domínios entre agentes do campo.

De modo geral, as complexidades intrínsecas à OCM foram acentuadas pela variabilidade de habilidades, experiências prévias e vivências sociais dos participantes. Ao lidar com essa diversidade, o desafio de construir um ambiente de aprendizado inclusivo e estimulante tornou-se proeminente. Este desafio, por sua vez, demandou adaptações constantes nas dinâmicas pedagógicas, escolha de repertórios, mudanças de abordagens e até mesmo nas concepções subjacentes ao processo educativo.

Assim, o desenvolvimento contínuo e intersubjetivo da OCM foi evidenciado pela necessidade de construções significativas e ressignificações criativas vivenciadas ao longo do curso. No âmbito mais prático, a habilidade de solucionar problemas no contexto musical não se limitou à superação de obstáculos pedagógicos, desempenhando, também, papel importante no fomento do desenvolvimento artístico, cultural e social dos participantes, incluindo-me, nesse processo. Essa constante necessidade de resolução de problemas, permeada pela diversidade, alinou-se de maneira intrínseca aos objetivos mais amplos da educação musical, especialmente em contextos tão diversificados e desafiadores como os encontrados nesta investigação.

Também foi possível ressaltar como um desafio adicional, o impacto emocional e socioeconômico experimentado por crianças durante o período mais crítico da pandemia de Covid-19. Esse desafio foi particularmente significativo para indivíduos excluídos dos

processos educacionais, seja pela falta de acesso ao ensino remoto ou pela necessidade de se envolverem em atividades laborais infantis, em um contexto de risco sanitário, como forma de contribuir para o aumento da renda familiar. Além disso, é importante considerar as crianças que foram submetidas a situações de violência e maus-tratos, decorrentes do aumento do tempo passado em casa, em convívio com seus agressores domésticos.

A complexidade desse cenário específico destacou a necessidade de uma atenção especial, uma vez que revelou diversas formas pelas quais a pandemia impactou negativamente a vida das crianças. Este impacto foi agravado pela ausência de estratégias e políticas públicas, especialmente em um contexto governamental marcado pela negação da gravidade da situação. A postura negacionista adotada pelo governo vigente na época tornou-se um obstáculo significativo, impedindo a implementação de medidas abrangentes e integradas para lidar com as múltiplas dimensões desse desafio tão complexo, sobretudo para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Vale destacar que a ausência de políticas educacionais inclusivas, a falta de acesso ao ensino remoto para muitas crianças e a crescente incidência do trabalho infantil em ambientes de risco sanitário, são apenas alguns dos aspectos que demandaram uma resposta eficaz por parte das autoridades públicas. A situação tornou-se ainda mais alarmante quando se considerou o aumento de casos de violência e maus-tratos enfrentados por crianças durante o período de confinamento em suas residências. O aumento do tempo de convívio com agressores domésticos, associado à ausência de medidas protetivas adequadas, criou um ambiente propício para o agravamento dessas situações, prejudicando ainda mais o desenvolvimento e o bem-estar infantil.

Todas essas observações fizeram parte das reflexões sobre os processos simbólicos e representacionais que emergiram das relações de ensino e aprendizagem musical criativa no referido contexto, em conformidade ao terceiro objetivo específico deste trabalho. Essas reflexões proporcionaram uma visão abrangente e aprofundada das dinâmicas envolvidas nas relações de ensino e aprendizagem musical vivenciadas na OCM no LEC e, portanto, inseridas no ciclo crítico-reflexivo da pesquisa ação, com destaque para os seguintes aspectos:

1. Identificação de problemas ou desafios (planejamento): estabelecendo uma intenção clara de entender os processos simbólicos e representacionais que emergem das práticas criativas dos sujeitos da pesquisa, identificando problemas e/ou desafios específicos a serem abordados junto ao grupo.
2. Coleta de dados (ação): processo de coleta de dados tangíveis das manifestações práticas das criatividades musicais no LEC, como alinhado diretamente à fase de "ação" no ciclo,

implementando intervenções planejadas ou improvisadas na abordagem dos problemas identificados.

3. Reflexão sobre práticas (observação e reflexão): atuando como parte central do ciclo crítico-reflexivo, as observações realizadas sobre os processos simbólicos e representacionais alimentam essa fase, proporcionando uma análise crítica das práticas educacionais vivenciadas na OCM, revisando dados coletados, interpretando resultados e buscando compreender as dinâmicas subjacentes ao contexto investigado.
4. Planejamento de mudanças (planejamento): com base nas reflexões sobre os problemas e desafios enfrentados, foi possível identificar abordagens e práticas que necessitavam de melhorias ou mudanças, desenvolvendo, portanto, estratégias de intervenção para aprimorar os processos de ensino e aprendizagem musical criativa.
5. Implementação de mudanças (ação): após o planejamento, seguiu-se a implementação das mudanças e ressignificações propostas, aplicando as intervenções planejadas e observando os efeitos no ambiente socioeducativo.

Deste modo, a análise das relações entre o *habitus* do músico e as representações sociais da música nas dinâmicas criativas e suas manifestações na OCM no LEC perpassou por todas as etapas do desenvolvimento da oficina, não se restringindo apenas à fase de planejamento. Ao invés disso, abrangeu todas as fases do ciclo crítico-reflexivo da oficina, englobando desde sua concepção a última intervenção prática juntos aos estudantes. Por este motivo, optei por não dissociar as análises das situações vivenciadas em campo em um capítulo separado de suas respectivas descrições, no intuito de manter a fluidez do texto, na medida em que situações registradas em diário de campo emergiam como relevantes para os objetivos centrais desta tese.

A decisão consciente de não segregar as análises em um capítulo independente daquele que descreve o ciclo crítico-reflexivo da OCM fundamentou-se na busca pela manutenção da coesão e fluidez do discurso. Tal escolha visou proporcionar ao texto uma profundidade de percepções e sutilezas, desempenhando um papel substancial na condução analítica das concepções e ações educativo-musicais vivenciadas no LEC, refletindo a intenção de apresentar uma narrativa consistente e ininterrupta, enfatizando a organicidade e a complexidade inerentes ao processo de desenvolvimento das criatividades musicais e suas manifestações práticas no mencionado contexto.

Assim, os quatro ciclos da OCM foram descritos e analisados de forma contínua e simultânea, destacando aspectos inerentes aos objetivos centrais deste trabalho, em conformidade com os referenciais teóricos adotados para fundamentar as bases epistemológicas

aqui utilizadas. Essa estratégia visou proporcionar uma compreensão abrangente e integrada das unidades temáticas da oficina, permitindo análises contínuas e alinhadas à estrutura teórica que nortearam percursos e etapas do processo de escrita do último capítulo desta tese.

Conforme já abordado, a primeira unidade temática da OCM, denominada "Músicas, criatividade, escutas e sonoridades", foi concebida com objetivo de compreender e explorar múltiplas formas de escuta, concepções e fazeres musicais criativos. Em outras palavras, com o propósito de compreender e explorar diversas abordagens relacionadas à apreciação musical, concepções e práticas criativas e experiências auditivas diversificadas. A referida unidade compreendeu um total de três aulas, cada uma destinada a abordar aspectos específicos.

A proposta da primeira aula, denominada "Sobre músicas, criatividade, escutas e sonoridades", consistiu em criar não apenas um ambiente propício à percepção e expressão musical criativa, mas também um espaço de reflexão sobre o papel da música na experiência humana. Durante essa sessão, os alunos foram orientados por meio de atividades que os incentivaram a explorar suas próprias vivências na produção e escuta musical, promovendo uma análise crítica de suas interações pessoais com a música.

O objetivo primordial foi fomentar a conscientização acerca da diversidade musical, reconhecendo múltiplas formas de fazeres musicais criativos, como expressões inerentes à condição humana. Além disso, a aula buscou estabelecer uma conexão significativa entre a música e a vida dos alunos, ressaltando a presença constante do fenômeno musical em cenários por eles conhecidos. A intencionalidade desse processo pôde ser associada a uma compreensão mais aprofundada da música como manifestação artística, incentivando, também, a apreciação musical como componente integrante e significativo de sua existência diária.

A segunda aula, intitulada "Sons do ambiente, sons da rua, sons da vida", propôs uma imersão no mundo sonoro que nos envolve, na medida em que os alunos foram convidados a perceber e apreciar sons presentes no ambiente do LEC, da rua e da vida. Essa abordagem almejou ampliar a compreensão dos estudantes acerca dos elementos sonoros que compõem o cenário cotidiano, proporcionando-lhes uma experiência enriquecedora e sensível. O intuito foi destacar a musicalidade intrínseca nas paisagens sonoras do dia a dia, incentivando-os a uma apreciação mais sensível e consciente das sonoridades percebidas.

Por meio dessa imersão sonora, objetivei não apenas ampliar a percepção auditiva das crianças, mas também instigar uma reflexão crítica acerca da importância e do significado dos diversos sons que preenchem o ambiente sonoro que nos cerca. Essa perspectiva visou contribuir para uma apreciação mais profunda e consciente da realidade, proporcionando uma

análise reflexiva sobre como os elementos sonoros influenciam a percepção do mundo ao nosso redor.

Desta maneira, busquei aprimorar a sensibilidade auditiva dos alunos ao mesmo tempo que os incentivei a cultivar uma compreensão crítica sobre a influência dos sons na construção de significados, emoções e na formação de nossa conexão com o ambiente, capacitando-os a interpretar e apreciar as diversas camadas de significados presentes nos sons que permeiam o cotidiano.

A terceira aula, denominada "Músicas, escutas e possibilidades", encerrou a primeira unidade da OCM no LEC, proporcionando uma exploração aprofundada da prática da escuta ativa e reflexiva. Durante essa sessão, os alunos foram guiados em uma análise mais minuciosa de obras musicais, visando o desenvolvimento de habilidades críticas e interpretativas. Esse enfoque não apenas proporcionou uma compreensão mais detalhada da estrutura e dos elementos musicais, mas também cultivou a capacidade dos estudantes de avaliar e interpretar obras de forma crítica.

Além disso, a aula estimulou os alunos a expressarem suas próprias interpretações e emoções em relação às músicas, incentivando uma compreensão mais pessoal e significativa da arte sonora. O compartilhamento dessas perspectivas individuais visou promover um ambiente de aprendizado participativo e colaborativo. Nesse sentido, a expressão pessoal de interpretações e emoções evidenciou a diversidade de respostas emocionais e cognitivas.

Dessa forma, a última aula do primeiro ciclo da OCM consolidou conhecimentos e experiências vivenciadas nas aulas anteriores, estimulando os alunos a reconhecerem diferentes formas de fazer, ouvir, perceber músicas, de maneira mais crítica e subjetiva. Essa abordagem não só fomentou o desenvolvimento das habilidades analíticas dos estudantes, mas também promoveu uma apreciação mais profunda e pessoal da arte musical, incentivando uma conexão mais rica e significativa com as diversas manifestações sonoras presentes em seus ambientes e na sociedade em geral.

As três aulas em conjunto constituíram uma estrutura educacional abrangente, com o propósito de expandir o conhecimento musical e fomentar uma apreciação mais profunda e consciente das diversas manifestações da expressão sonora. Ao implementar a primeira unidade temática, a OCM se dedicou à compreensão de diversas formas de escuta, concepções e práticas musicais criativas, buscando inspirar uma conexão com o universo sonoro, estimulando a vivência prática e reflexiva das temáticas musicais, promovendo uma apreciação mais sensível e crítica dos elementos sonoros, bem como uma compreensão mais profunda da música como manifestação humana, cultural e artística.

A segunda unidade temática da OCM foi concebida com a proposta de explorar experimentos criativos envolvendo o corpo, a voz e objetos sonoros diversos. O planejamento desta unidade consistiu na concepção de três aulas distintas, delineadas da seguinte forma: 1) Roda de criação musical, 2) Jogos musicais para corpo, voz e objetos sonoros, e 3) outros experimentos, outras escutas. A finalidade primordial dessa abordagem foi proporcionar uma experiência de exploração criativa das sonoridades provenientes do corpo humano, da voz e de outros elementos sonoros tangíveis e acessíveis, de modo divertido.

Assim, a sessão inicial, intitulada "Roda de criação musical", teve como propósito estabelecer um ambiente colaborativo e participativo na construção de jogos musicais envolvendo corpo, voz e objetos do cotidiano, proporcionando aos alunos a oportunidade de explorar, compor e improvisar coletivamente. Essa abordagem permitiu a troca de ideias entre os participantes, incentivando a experimentação colaborativa e estimulando tanto a expressão individual quanto a coletiva.

Na segunda etapa do processo, designada como "Jogos musicais para corpo, voz e objetos sonoros", foram apresentadas atividades lúdicas e interativas que buscaram explorar de maneira criativa o emprego do corpo, voz e objetos, com o propósito de criar diversas texturas sonoras. Esses jogos musicais não se limitaram a proporcionar uma abordagem prática e sensorial, mas também fomentaram a colaboração entre os participantes, impulsionando a experimentação e a descoberta de novas modalidades de expressão sonora. A dinâmica desse encontro contribuiu para enriquecer a percepção musical dos envolvidos, ao mesmo tempo que estimulou a criatividade e promoveu uma interação construtiva no contexto da oficina.

Na terceira e última aula do segundo ciclo da OCM, intitulada "Outros experimentos e outras escutas", trabalhamos na expansão do escopo exploratório vivenciado até então, mediante a apresentação de diversas modalidades de experimentos e apreciações relacionadas às sonoridades provenientes do corpo, da voz e de objetos musicais. Nessa fase, o objetivo primordial foi estimular a criatividade dos participantes, proporcionando-lhes um ambiente propício para o desenvolvimento de ideias inovadoras e a apreciação de abordagens distintas no campo da criação sonora.

Em síntese, a proposta da segunda unidade temática da OCM foi estabelecer-se como uma espécie de laboratório de experimentação sonora através de jogos musicais. Nesse contexto, foram proporcionadas aos participantes oportunidades divertidas para explorar, descobrir e criar, tanto de maneira individual quanto colaborativa. O objetivo primordial dessa abordagem era ampliar as perspectivas dos envolvidos sobre as possibilidades expressivas do corpo, da voz e de objetos sonoros. Dessa forma, este segundo ciclo buscou promover a

experimentação prática ao mesmo tempo que fomentou o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla e sensível das potencialidades sonoras oferecidas pelos elementos abordados na oficina.

A terceira unidade da OCM concentrou-se especificamente na construção e exploração de instrumentos musicais confeccionados a partir de materiais recicláveis, sendo considerada a fase mais prática e interativa da oficina. Este estágio envolveu a participação ativa e direta dos estudantes em um ambiente colaborativo e construtivo. As atividades planejadas para esse terceiro ciclo foram delineadas com o propósito de construir instrumentos musicais a partir da ressignificação do lixo, explorando sonoridades distintas, discernindo diferenças e semelhanças entre os timbres produzidos, refletindo sobre as possibilidades de criação de novas sonoridades, incluindo, também, práticas como cantar, tocar e ouvir.

Dentre as demais unidades da oficina, essa pode ser considerada como aquela que estimulou maior interação colaborativa entre os participantes da pesquisa. Isso se deve ao fato de que os estudantes não apenas participaram ativamente, mas também colaboraram de maneira coletiva em todas as etapas do processo. Além do aspecto musical, essa proposta também promoveu a consciência ambiental, destacando a importância da sustentabilidade e da reutilização de materiais na prática musical, consolidando, assim, uma relação entre educação musical e responsabilidade ambiental.

Ao criar um contexto propício para a elaboração de instrumentos a partir de materiais recicláveis, essa etapa da oficina contribuiu significativamente para o engajamento dos participantes de maneira ativa e colaborativa, conferindo uma nova significância ao conceito de resíduos, instigando uma reflexão acerca da sustentabilidade no âmbito da prática musical. Ou seja, além de criar e explorar novas possibilidades sonoras, as crianças internalizaram a relevância da reutilização como elemento fundamental na construção de uma relação mais responsável com o ambiente em que vivemos. Nesse sentido, essa unidade temática transcendeu a esfera musical, estabelecendo-se também como um exemplo prático de como a educação musical pode desempenhar um papel relevante na formação de indivíduos conscientes e comprometidos com as questões ambientais que permeiam o seu entorno.

Diferentemente das unidades anteriores, que abordaram produções sonoras envolvendo corpo, voz, objetos do cotidiano, sucata, entre outros, associados ou não ao elemento textual, a quarta e última unidade temática da OCM concentrou-se em aspectos inerentes à canção, tanto como gênero musical quanto como instrumento de crítica social. A concepção inicial desse planejamento envolvia a divisão da atividade de composição de uma canção popular com temática social em três aulas distintas: a primeira, destinada à captação de

ideias textuais próximas ao cotidiano dos estudantes; a segunda, voltada para a construção de ideias musicais coletivas relacionadas ao texto elaborado na aula anterior; e a terceira, centrada na composição do arranjo e execução coletiva da canção composta.

Entretanto, a primeira aula da quarta unidade temática da OCM foi caracterizada por uma intervenção externa não planejada, cujas implicações e esforços para reintegrar o grupo se transformaram em subcategorias de estudo e análise complementares aos objetivos, metodologias e atividades originalmente concebidos no planejamento desse ciclo. Conforme abordado na última seção do capítulo anterior, a partir de uma ação não prevista executada por uma das monitoras do LEC, desencadeou-se uma série de desdobramentos que mereceram atenção, tanto no ponto de vista teórico, como metodológico.

Nesse contexto, é necessário enfatizar que a quarta unidade da OCM foi marcada por uma série de disputas de domínio no campo, mais especificamente, no âmbito da leitura e escrita, abrangendo a questão da alfabetização. Nesse cenário, indivíduos alfabetizados buscavam ser agrupados entre seus pares, segregando aqueles não alfabetizados da atividade de produção textual coletiva.

Diante desse impasse, a “solução” adotada por uma das monitoras do LEC para mediar o conflito foi oferecer um saco de moedinhas de chocolate ao "grupo vencedor" do desafio proposto. Essa intervenção ocorreu sem consulta prévia ou reflexão sobre os desdobramentos e as consequências para o grupo, oficina e objetivos do ciclo temático em questão, trazendo à tona disputas preexistentes entre os grupos, em oposição ao ideal de coletividade defendido pelos movimentos sociais com ênfase na canção popular.

Contudo, embora os processos de ressignificação da identidade social e coletiva do grupo tenham sido desafiadores após esse episódio, o problema das moedinhas de chocolate não comprometeu a produção textual da canção temática “Maio Laranja”, apenas impossibilitou que todas as etapas previstas para essa atividade fossem executadas em tempo hábil, dentro do período que nos foi concedido para a realização da OCM no LEC.

Diante do contexto descrito, os problemas vivenciados durante esse ciclo contribuíram significativamente para a compreensão das disputas de poder simbólico e representacional entre os participantes da OCM. Neste caso específico, a abordagem da pesquisa-ação socialmente crítica se tornou fundamental para as análises dos desdobramentos e consequências das ações que se desencadearam posteriormente, sobretudo nas tentativas de mediação de conflitos e reconstrução do ideal de coletividade entre os participantes da pesquisa.

De modo geral, é possível afirmar que a OCM proporcionou um cenário onde as criatividades musicais dos participantes foram desafiadas e, ao mesmo tempo, enriquecidas

pelas adversidades enfrentadas. As disputas pelo domínio no campo da leitura e escrita, por exemplo, revelaram-se como obstáculos a serem superados, incentivando a adoção de abordagens mais eficazes para uma produção textual coletiva. Além disso, o contexto descrito reflete uma dinâmica que evidencia uma situação de vulnerabilidade social presente desde o início OCM, porém, não antes observada.

Ou seja, a tentativa de segregação entre indivíduos alfabetizados e não alfabetizados revelou uma desigualdade (dentro do próprio contexto de desigualdades sociais) que vai além da habilidade linguística, enfatizando questões de acesso à educação e oportunidades para todos. Por outro lado, a solução adotada pela monitora, ao premiar o "grupo vencedor" com moedinhas de chocolate, apontou para a influência da colonialidade dos saberes, voltada mais para resultados em forma de produto do que para as construções processuais presentes em dinâmicas de ensino e aprendizagem musical.

Vale ressaltar, também, que o episódio das moedinhas de chocolate ilustra o papel do *habitus* e das representações sociais na dinâmica do grupo. A busca por agrupamento entre pares alfabetizados sugere a existência de normas e práticas internalizadas pelos participantes, moldando o comportamento e suas interações. A intervenção da monitora, ao oferecer um incentivo material para o "grupo vencedor", pode refletir a influência dessas normas na tomada de decisões, ressaltando a importância de compreender o *habitus* e as representações sociais como componentes fundamentais, influenciando escolhas, disputas no campo, relações de poder, capitais simbólicos, compartilhamentos de ideias pré-concebidas, dentre outros.

Em meio a todas essas circunstâncias, a canção temática "Maio Laranja" assumiu um papel central no último ciclo da OCM, especialmente em se tratando da análise das representações sociais que emergiram do grupo, durante o percurso de elaboração textual dessa composição. Apesar dos conflitos e desafios enfrentados, a produção textual a canção não sofreu prejuízos, evidenciando a resiliência do grupo. A busca pela coletividade, mesmo confrontada pelas disputas de poder, permaneceu como elemento essencial, ressaltando a relevância das representações sociais de música como mediadoras na superação de obstáculos e na promoção da colaboração criativa.

Esse aspecto, em particular, serviu, também, para evidenciar a consideração de que os centros disposicionais das criatividades musicais na OCM no LEC foram analisados como diretamente relacionados ao *habitus* do músico, às representações sociais do grupo, *habitus* institucionais particulares e outros *habitus* mais gerais que influenciaram as dinâmicas de ensino e aprendizagem musical no referido contexto.

Esse aspecto evidencia o pensamento de Domingos Sobrinho (1998; 2003; 2006; 2012), quando propõe que representações sociais de um determinado grupo ou contexto não surgem de ideias abstratas ou vagas, mas são intrinsecamente vinculadas ao *habitus*. Em outras palavras, os indivíduos que pertencem a distintos espaços sociais constroem e compartilham significados e valores a partir de leituras singulares dos fenômenos que os circundam. Essas representações, portanto, constituem os processos de construção das identidades coletivas em um determinado tempo e contexto.

Deste modo, a interconexão entre *habitus* e representações sociais destaca a complexidade e a riqueza das influências que moldam as experiências musicais coletivas. Essa compreensão mais profunda permite vislumbrar possibilidades de intervenções mais específicas e eficazes na promoção do desenvolvimento das criatividades musicais em contextos similares ou distintos. Além disso, sinaliza a importância de considerar as nuances socioculturais no planejamento e implementação de propostas e práticas educativas que visem estimular a expressão artística e musical, contribuindo, assim, para construções de abordagens criativas mais adaptáveis e sensíveis no campo da educação musical.

Considerando esses aspectos, foi possível concluir, também, que a oficina de criatividades musicais no contexto investigativo desta pesquisa operou como um espaço inclusivo e adaptativo, proporcionando oportunidades para que os participantes explorassem e aprimorassem suas vivências musicais, independentemente de suas habilidades prévias, dificuldade de acessos e exclusões provenientes da ausência de privilégios sociais historicamente responsáveis por segregar indivíduos socialmente vulneráveis do acesso à educação musical e artística.

A análise aprofundada das diversas dimensões do *habitus* e das representações sociais emergiu como um elemento fundamental para uma abordagem globalizante e contextual no desenvolvimento das criatividades musicais no contexto socioeducativo em questão. Os resultados obtidos não apenas enriqueceram a compreensão dos mecanismos intrínsecos à educação musical em ambientes socialmente vulneráveis, mas também apontam para possíveis direções em investigações futuras.

Nesse sentido, sugere-se que estudos subsequentes aprofundem as implicações práticas de abordagens cada vez mais inclusivas e colaborativas, delineando estratégias pedagógicas específicas que possam ser reproduzidas quer em múltiplos contextos e realidades distintas. Além disso, investigações futuras podem se dedicar à análise das dinâmicas interativas entre diferentes dimensões do *habitus* e das representações sociais em um determinado contexto

socioeducativo e como essas dimensões influenciam o desenvolvimento das criatividades musicais a longo prazo.

Adicionalmente, há, ainda, espaço para pesquisas que examinem o impacto da construção de propostas e práticas criativas em educação musical que incentivem o empoderamento de indivíduos socialmente vulneráveis, tanto em termos de autoestima quanto no desenvolvimento de habilidades transferíveis para outras esferas da vida. O entendimento aprofundado dos benefícios dessas práticas pode não apenas informar futuras intervenções pedagógicas, mas também contribuir para a formulação de políticas educacionais mais inclusivas e sensíveis às necessidades específicas de grupos vulneráveis.

Além disso, a exploração das possibilidades de expansão da oficina para outros contextos socioeducativos, sob diferentes bases teóricas e destinada a outros públicos, oferece um terreno fértil para investigações mais amplas no âmbito da educação musical, adaptando a proposta da OCM para diversas realidades, ampliando, assim, seu impacto e eficácia, contribuindo para a diversificação e enriquecimento das práticas pedagógicas.

Por fim, o incentivo a que outros professores e pesquisadores musicais avaliem seus próprios *habitus* no intuito de ressignificá-los e abrir espaço para contribuições dos estudantes torna-se cada vez mais pertinente. Esta reflexão contínua sobre as próprias práticas e perspectivas pode enriquecer as dinâmicas vivenciadas em sala de aula, sobretudo na criação de ambientes mais inclusivos e colaborativos, onde as vozes e experiências dos estudantes são valorizadas e integradas ao processo educacional. Essa abordagem reflexiva promove não apenas a transformação individual no âmbito da prática docente, mas também contribui para uma cultura educacional mais democrática e participativa, fundamentada na diversidade e na valorização de diferentes perspectivas.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Apresentação-Repensando o social”: diálogos com Pierre Bourdieu e Serge Moscovici. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, p. 10-13, 2018.

ABRAMOVAY, Miriam... [et al.]. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília. UNESCO, 2002.

ADAMEK, M.; DAMMERS, R. Music from scrap: An exploration of sound and music through the creative use of recycled materials. **General Music Today**, 23(3), 3-9. 2010.

AGUIAR, José Fabiano G. C. “A canção engajada no Uruguai (1968-1973): música popular, resistência e repressão”. In: **IX Encontro Estadual de História**. Associação Nacional de História – seção Rio Grande do Sul (ANPUH-RS). 2008.

ALBORNOZ, César. ALBORNOZ, César. “La cultura en la Unidad Popular: Porque esta vez no se trata de cambiar un presidente”. In: PINTO VALLEJOS, Julio (coord.). Cuando hicimos história: **La experiencia de la Unidad Popular**. Santiago: LOM Ediciones, 2005.

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. **Educação musical não formal e atuação profissional: um survey em oficinas de música de Porto Alegre - RS**. Porto Alegre, 2005. 168f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, UFRGS, Porto Alegre, 2005.

ALMEIDA, Gerciel da Silva. **Ensino de música para crianças: reflexões e proposta pedagógica**. 2017.

ALVES-MAZZOTTI, Alda. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/1169/1181>>. Acesso em: 06 abr. 2017.

ALVIM, Luiza Beatriz Amorim Melo. Paisagens sonoras de Robert Bresson: uma análise a partir dos conceitos de Murray Schafer. **C-Legenda-Revista do Programa de Pós-graduação em Cinema e Audiovisual**, v. 1, n. 24, p. 62-72, 2011.

AMARO, Vinicius Borges; CRISTAL, Quedma Rocha. A Criação Musical na Formação de Professores de Música: concepções gerais e diretriz pedagógica. **XIV Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical - Educação Musical em tempos de crise: percepções, impactos e enfrentamentos Salvador/BA - 19 a 21 de setembro de 2018**

AMORIM, Quézia P. de Barros S. **Da construção de sentidos à expressão criativa em música: um estudo de caso na Casa Pequeno Davi**. João Pessoa – PB, 2018. 145f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

AMORIM, Quézia P. de Barros S.; ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Criatividades musicais em contextos socioeducativos: concepções e práticas dos professores de música da Casa Pequeno Davi. **Orfeu**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 186-212, 2021. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/18750>. Acesso em: 31 jan. 2022.

ANDERSON, L. **Analytic autoethnography**. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 373-395. 2006.

ANDRADE, Patrícia de Sousa. A aprendizagem de instrumentos musicais em um projeto social de Cuiabá: a música para todos. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM. 18., 2009, Londrina. O ensino da música na escola: compromissos e possibilidades. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009. p. 13-19.

ANDRADE, Péricles. Agência e estrutura: o conhecimento praxiológico em Pierre Bourdieu. In.: **Estudos de sociologia**, revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, v. 12. n. 2, p. 97-118, 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2010.

ARANTES, Lucielle Farias. Educação musical em ações sociais: uma discussão antropológica sobre o Projeto Guri. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 17. n. 22, p. 97-98, 2009.

ARANTES, Mariana Oliveira. **Folk Music e direitos civis nos Estados Unidos (1945-1960)**. Tese (Doutorado em História) Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, Franca. 2014.

ARAÚJO, Samuel. **Guia da Música de Pernambuco**. Editora Cepe, 2016.

ARROYO, Margarete. **Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música**, Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1999.

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 5, p. 13-20, 2000.

ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. **Em Pauta: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 95-121, 2002.

BARRETT, Margaret. O conto de um elefante: Explorando o Quê, o Quando, o Onde, o Como e o Porquê da Criatividade. **Música, Psicologia e Educação**. n. 2, 31–46. Porto: CIPEM, 2000.

BARROS, Fábio C. S. **Pedagogias abertas e o modelo artístico no ensino do violão para iniciantes**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Escolas de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2017.

BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca. **Saberes docentes e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no curso de licenciatura em música da UFPE**. 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca. Educação musical, tecnologias e pandemia: reflexões e sugestões para o ensino de música em meio à Covid-19. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 292–304, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/55878>. Acesso em: 13 ago. 2022.

BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca; PENNA, Maura (ORGs). **Pesquisa-ação e educação musical: desvendando possibilidades**. Petrolina: IFSERTA OPE, 2022. 145p.

BATALHA, Rodrigo Serapião. Desenvolvimento musical na Orquestra de Garrafas: um diálogo entre a experiência educacional e a pesquisa acadêmica. **Cadernos do Colóquio**, v. 10, n. 1, 2009.

BARTEL, L. R.; MONTEMAYOR, J. C. Making Musical Instruments from Recycled Materials: A Practical and Conceptual Guide for the Elementary Classroom. **Music Educators Journal**, 104(3), 39-46. 2018.

BASSANI, Ana Taís; SIMONI JUNIOR, Sergio; FABRIS, Gabriela. SARS-COV-2: pandemia, negacionismo científico populista de extrema direita e a utilização off label de medicamentos. **Revista de políticas públicas**. São Luís, MA. Vol. 25, n. 1, p. 228-244, 2021.

BATALHA, Rodrigo Serapião. **Orquestra de garrafas: uma experiência de ensinar e aprender música**. 2011. Dissertação de Mestrado.

BEINEKE, Viviane. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa**. 2009. 289 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17775>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

BEINEKE, Viviane. Música, jogo e poesia na educação musical escolar. **Música na Educação Básica**. Porto Alegre, v. 3, n. 3, 2011.

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. **Revista da ABEM**, v. 19, n. 26, 2014.

BEINEKE, Viviane. Ensino musical criativo em atividade de composição na escola básica. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 34, p.42-57, jan-jun. 2015. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/531/441>>. Acesso em: 07 abr. 2017.

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.26, p.92-104, jul./dez. 2011b. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/177/112>>. Acesso em: 07 abr. 2017.

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem musical criativa em tempos de pandemia:(re) compondo perspectivas e (im) possibilidades. **Revista Orfeu**, v. 6, n. 2, p. 30-47, 2021.

BENNETT, A.. Culturas musicais e estudos culturais: reflexões sobre um campo problemático. **Revista USP**, v.49, p. 2-15. 2001.

BERNARDES, Virginia Helena. **A música nas escolas de música: a linguagem musical sob a ótica da percepção**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

BEHRINGER, Reinhold *et al.* Information Computing Technology (ICT) for Music Compositions and Seamless Performance Interfaces. **Revista Eletrônica de Musicologia**, Curitiba, v. 12, 2009.

BOCHNER, A. P.; ELLIS, C. **Analyzing analytic autoethnography: An autopsy**. Journal of Contemporary Ethnography, v.35, n.4, p. 429-449. 2006.

BOJE, D. M. **Narrative Methods for Organizational & Communication Research**. SAGE Publications. 2001.

BORGES, Álvaro Henrique. **Abordagens Criativas: Possibilidades para o ensino-aprendizagem da música contemporânea**. 141f. [dissertação de Mestrado] – Instituto de Artes, São Paulo. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2008.

BORGES, Álvaro Henrique. **O compositor na sala de aula: sonoridades contemporâneas para educação musical**. 2014.

BORGES, Álvaro Henrique; FONTERRADA, Marisa Trench. Abordagens criativas: Ensino/Aprendizagem da Música Contemporânea. **VII Encontro Anual Da Associação Nacional De Pesquisa de Pós-graduação em Música**, São Paulo, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Cultural Reproduction and Social Reproduction. In J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), **Power and Ideology in Education** (pp. 487-511). Oxford University Press. 1977.

BOURDIEU, Pierre. **Outline of a theory of practice**. Tradução por Richard Nice. New York: Cambridge University Press, 1977, 248 p.

BOURDIEU, Pierre. Gostos de classe e estilos de vida. In: Ortiz, Renato (Org.). **Coleção Grandes Cientistas Sociais**, São Paulo, Ática, 1983a. p. 82-121.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983b. Cap. 4, p. 122-155.

BOURDIEU, Pierre. **The Forms of Capital**. In J. G. Richardson (Ed.), Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education (pp. 241-258). Greenwood Press. 1986.

BOURDIEU, Pierre. **The Logic of Practice**. Stanford University Press. 1990.

BOURDIEU, Pierre. **The state nobility: Elite schools in the field of power**. Stanford: Stanford University Press. 1996.

- BOURDIEU, Pierre. **Practical Reason: On the Theory of Action**. Stanford University Press. 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma Sociologia Reflexiva. In: __. **O poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p.17-58.
- BOURDIEU, Pierre. **The Social Structures of the Economy**. Polity Press. 2005
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**. 9. ed. São Paulo. Papyrus, 2008.
- BOURDIEU, P.; DARBEL, A. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Zouk, 2003.
- BOWMAN, Wayne. “Who is the “We”? Rethinking Professionalism in Music Education” **Action, Criticism, and Theory for Music Education** 6/4: 109-131, 2007.
- BOZON, Michel. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. **Em Pauta**, v. 11, n. 16/17, p. 146, 2000.
- BREGMAN, Albert. S. **Auditory Scene Analysis: The Perceptual Organization of Sound**. MIT Press. 1994.
- BRITO, Teca Alencar. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. Editora Peirópolis, 2003.
- BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2011.
- BRITO, Teca Alencar de. FLADEM – Fórum Latino-americano de Educação Musical: Por uma Educação Musical Latino-americana. **Revista da Abem**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 105-117, 2012.
- BRITO, Teca Alencar de. **Hans-Joachim Koellreutter: ideias de mundo, de música, de educação**. Editora Peirópolis LTDA, 2015.
- BRITO, Teca Alencar. **Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação**. Editora Peirópolis LTDA, 2019.
- BURNARD, Pamela. **Musical creatives in practice**. Oxford (UK): Oxford University Press. 2012.
- BURNARD, Pamela. Teaching Music Creatively. In: BURNARD, Pamela. MURPHY, Regina. (org.) **Teaching Music Creatively**. Nova York: Routledge, 2013.

BURNARD, Pamela; APELGREN, Britt Marie; CABAROGLU, Nese. Researching Teachers: Teachers Researching as Teaching Practice. In: BURDARD, Pamela; APELGREN, Britt-Marie; CABAROGLU, Nese (Eds.). **Transformative Teacher Research: Theory and Practice for the C21st**. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, 2015, p. 103-112.

BURNARD, Pamela. Musical creativities and assessment: Some contemporary issues. **British Journal of Music Education**, v.35, n1, p.19-32, 2018.

BURTON, S. Creating musical instruments from recycled materials with secondary students. **Music Education Research International**, v.10, n.2, p. 169-183, 2017.

CAREY, M. A. The group effect in focus group: planning, implementing, and interpreting focus group research. Em M. Morse (Org.), **Critical issues in Qualitative research methods** (pp. 224-241). Thousand Oaks: Sage. 1994.

CHANG, H.. **Autoethnography as method**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press. 2008.

CHARLESWORTH, L. W.; RODWELL, M. K. Focus group with children: a resource for sexual abuse prevention program evaluation. **Child Abuse & Neglect**, v.21, p. 1205-1216, 1997.

COELHO, Márcio Luiz Gusmão. **O arranjo como elemento orgânico ligado à canção popular brasileira: uma proposta de análise semiótica**. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Universidade de São Paulo, 2007.

COHEN, L.; MANION, L. **Research methods in education**. 4. ed. New York: Routledge, 1994.

CONTIER, Arnaldo Daraya. Edu Lobo e Carlos Lyra: o nacional e o popular na canção de protesto (os anos 60). **Revista brasileira de história**, v. 18, p. 13-52, 1998.

COSTA-LIMA NETO, Luiz. O cantor Hermeto Pascoal: os instrumentos da voz. **Per Musi**, p.44-62, 2010.

COSTA, Rogério Luiz Moraes. A idéia de jogo em obras de John Cage e no ambiente da livre improvisação. **Per Musi**, p. 83-90, 2009.

CORREIA, Maria Piedade Monteiro. **Partituras não convencionais: um recurso didático em contexto escolar**. 2018. Dissertação de Mestrado.

CRABTREE, B., YANOSHIK, K., MILLER, W. & O'CONNOR, P. (1993). Selecting individual or group interviews. Em D. Morgan (Org.), **Successful focus group: Advancing the state of the art** (pp. 137-149). Newbury Park, CA: Sage.
Advancing the state of the art (pp. 137-149). Newbury Park, CA: Sage.

CRAFT, Anna. A criatividade e os ambientes da educação infantil. In: PAIGE-SMITH, Alice. CRAFT, Anna. **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2010. p. 120-133.

CANÇADO, Tânia Mara Lopes. Projeto Cariúnas: uma proposta de educação musical numa abordagem holística da educação. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 14, p.17-24, mar. 2006.

CANTÃO, Felipe Novaes. Educação musical em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. In: ENCONTRO REGIONAL NORTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2020, evento on-line. **Anais [...]**. [S. l.]: ABEM, 2020. p. 1-14. Disponível em:

<<http://abemsubmissoes.com.br/index.php/RegNt2020/norte/paper/viewFile/510/432>>.

Acesso em: 23 ago. 2023.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming Critical: Education, Knowledge, and Action Research**. Falmer Press. 1986.

CARVALHO, L. H. **Brinquedos sonoros: jogos musicais para a educação infantil**. São Paulo: Editora UNESP. p. 19. 2009.

CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. (Organização). **O Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017 (400 p.)

CARVALHO, Marcos. A Reinvenção do Baião. In: **Nova Escola**, n. 236, p. 20-23, jul. 2010.

COLEMAN, Satis N. **Creative music for children**. New York: Putnam, 1922.

COLEMAN, Satis N. **A children's symphony: as developed in the Creative Music Classes of Lincoln School of Teachers College, with the themes composed entirely by the children, and played by them on instruments of their own making and other simple instruments**. New York: Lincoln School of Teachers College, Columbia University, 1931.

COLEMAN, Satis N. Creative experience through making musical instruments. In: HARTMAN, Gertrude; SHUMAKER, Ann (Org.). **Creative expression: the development of children in Art, Music, Literature and Dramatics**. New York: The John Day Company, 1932, p. 91-98.

COLEMAN, Satis N. The progress of the movement for Creative Music. **Progressive Education**, New York, vol. X, p. 27-31, dec. 1932/jan. 1933.

COLEMAN, Satis N. **Your child's music**. New York: John Day Company, 1939.

COPLAND, Aaron. **Como ouvir e entender música**. São Paulo: É realizações Editora, 2014.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista, v. 2, n. 2, p. 105-114, 2004.

DA COSTA NAZARIO, Luciano; MANNIS, José Augusto. Entre explorações e invenções: vislumbrando um modelo referencial para o desenvolvimento criativo em ambientes de ensino coletivo. **Revista da ABEM**, v. 22, n. 32, 2014.

DA MATA, Alicce Abreu *et al.* Impacto da pandemia de COVID-19 na saúde mental de crianças e adolescentes: uma revisão integrativa. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 6901-6917, 2021.

DA SILVA, Aline Clissiane Ferreira. Os valores da construção de instrumentos musicais para

a educação musical: uma reflexão a partir da fala de dois músicos. In: **XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**. 2015.

DA SILVA, Maria Luciléia Gonçalves; FEITOSA, Rita Celiane Alves. Os impactos do distanciamento social da pandemia (COVID-19) sobre o desenvolvimento da criança: Perspectivas vygotskyanas. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 12, n. 28, 2022.

DAVIDSON, J. W. Musical participation as a scaffold for collaborative learning. In **Learning through music: The support of brain research** (pp. 139-153). Springer, Dordrecht, 2014.

DE BARROS, Eliseu Martins; AFONSO, Maria Lúcia Miranda. Refletindo sobre a relação educador-educando no ensino-aprendizagem de música em contextos de vulnerabilidade social. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 7, p. 66985-67003, 2021.

DE HAAN, E. **Coaching with colleagues: an action guide to one-to-one learning**. London: Routledge, 2016.

DE MELO, Guilherme; LOPARDO, Carla Eugenia. A construção de instrumentos musicais com o uso de materiais recicláveis e/ou alternativos. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 7, n. 1, 2015.

DELALANDE, François. **A música é um jogo de criança**. Editora Peirópolis Ltda, 2019.

DEL BEN, Luciana. A pesquisa em educação musical no Brasil: breve trajetória e desafios futuros. **Per Musi**, Belo Horizonte, v. 7, p. 76-82, 2003.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**, v. 11, n. 8, 2014.

DE MIRANDA, Paulo César Cardozo. Jogos musicais: conhecimento, competências e habilidades dos professores em atividades de sala de aula. **Anais do SIMPOM**, n. 1, 2010.

DE OLIVEIRA, Helder Alves; DOS SANTOS, André Codeço; DE OLIVEIRA, Liduino José Pitombeira. Jogos musicais: o jogo como estratégia composicional. **XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – B. Horizonte – 2016**.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. *Habitus* e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: Ed. AB, 1998. p. 117 - 130.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Poder simbólico, signo hegemônico e representações sociais: notas introdutórias. In: CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima *et al.* (Org.). **Representações sociais: teoria e pesquisa**. Mossoró, RN: Fundação Guimarães Duque/Fundação Ving-tun Rosado, 2003. p. 63-70.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. **Praxiologia e representações sociais: dialogando com Bourdieu e Moscovici**. [S. I.: S..n.], 2006. No prelo.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Representações sociais como obstáculos simbólicos à incorporação do habitus científico. **Revista de Ciências Humanas e Artes**, v. 58, p. 31, 2012.

DOMINGUES, Glauber Resende. Ideias para adiar o fim do mundo: a música num projeto interdisciplinar em contexto de ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. In: Encontro Regional Sudeste da Associação Brasileira de Educação Musical, 12., 2020, evento on-line. **Anais** [...]. [S. l.]: ABEM, 2020. p. 1-9. Disponível em: <http://abemsubmissoes.com.br/index.php/RegSd2020/sudeste/paper/viewFile/538/299>.

DOMINGUES, G. R. A criação musical na perspectiva das pedagogias musicais abertas. **Orfeu**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 48-77, 2021. DOI: 10.5965/2525530406022021048. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/20039>. Acesso em: 31 jan. 2022.

DONAS, Ernesto. “Problematizando la canción popular: un abordaje comparativo (y sonoro) de la canción latinoamericana “comprometida” desde los años 1960”. In: [Anais...] V Congresso de Música Popular IASPM/AL. Rio de Janeiro, 2004.

DONAS, Ernesto; MILSTEIN, Denise. **Cantando la ciudad**. Lenguajes, imaginários y mediaciones en la canción popular montevideana (1962-1999). Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad, 2003.

DONAS, Ernesto; MILSTEIN, Denise. Producción artística, mediaciones y cambio social: reflexiones sobre La canción popular montevideana (1962-1999). **Actas del IV Congreso de Música Popular IASPM/AL**. México, 2002.

DOTTORI, M. **Improvisação na educação musical**: um estudo sobre o desenvolvimento da criatividade dos alunos. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. p. 30. 2014.

DUARTE, Mônica de Almeida. Objetos musicais como objetos de representação social: produtos e processos da construção do significado de música. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 123 – 141, jun. 2002.

DUARTE, Mônica de Almeida. **Por uma análise retórica dos sentidos do ensino de música na escola regular**. 201 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2004.

DUARTE, Mônica de Almeida; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Representações sociais da música: aliadas ou limites do desenvolvimento das práticas pedagógicas em música? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1283–1295, set./dez. 2006.

DURKHEIM, Émile. Representações individuais e representações coletivas. In: DURKHEIM, Émile. **Sociologia e Filosofia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

DURKHEIM, Emile. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ECKERT, André Luis; LOURO, Ana Lúcia. Refletindo sobre a prática como professor de violão em um projeto social. In: XIX Encontro Anual Da Abem, 15., 2010, Goiânia. Políticas Públicas em Educação Musical: dimensões culturais, educacionais e informativas. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010.

EFRON, S. E.; RAVID, R. **Action Research in Education: A Practical Guide**. Guilford Press. 2013.

ELLIOTT, David. J. **Music Education: Cultural Values, Socialization and Learning**. Oxford University Press. 1995.

ELLIOTT, David. J; SILVERMAN, Marissa. **Music Matters. A Philosophy of Music Education**. 2.ed. Oxford: Oxford University Press, 2015.

ELLIS, C. The ethnographic I: **A methodological novel about autoethnography**. Walnut Creek, CA: AltaMira Press. 2004

EMERSON, R. M.; FRETZ, R. I.; SHAW, L. L. **Writing Ethnographic Fieldnotes**. University of Chicago Press. 2011.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, p. 181-191, 2000.

ERICKSON, Frederick. 1990. Qualitative methods. In: Robert L. Linn & Frederick Erickson. Orgs. Quantitative methods; Qualitative Methods. Vol.2. New York: Macmillan.

FEGERT, J.M.; VITIELLO, B.; PLENER, P.L; CLEMES, V. Challenges and burden of the Coronavirus 2019 (COVID-19) pandemic for child and adolescent mental health: a narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality. **Child Adolesc Psychiatry Ment Health**.v. 14, p. 20, 2020.

FELIPPIN, Cheila Marie.; LOURO Ana Lúcia. Práticas educativas no contexto do projeto social: dilemas, reflexões e contribuições para a formação de uma licencianda em música. In: XIX ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. p. 2408-2413.

FERNANDES, Rubem Cesar. **Privado porém público: o terceiro setor na América Latina**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FERNANDES, Gonçalo. **Baião**. São Paulo: Publifolha, 2010.

FERNANDES, José Nunes. **Educação Musical: temas selecionados**. 1. edição. Curitiba: Ed. CRV, 2013.

FERNÁNDEZ, Javier Osorio. Música popular y postcolonialidad. Violeta Parra y los usos de lo popular en la Nueva Canción chilena. **Actas del VI Congreso de Música Popular IASPM/AL**. Buenos Aires, 2005.

FERNANDINO, Jussara Rodrigues. **Música e Cena**. 2008. Tese de Doutorado. Universidade

Federal de Minas Gerais.

FERRAZ, Silvio. **Música e repetição**: a diferença na composição contemporânea. São Paulo: Educ/Fapesp, 1998.

FLADEM. Foro Latinoamericano de educación musical. Breve estudio sobre la formación del educador musical latinoamericano. Ethel Batres y Secciones Nacionales del FLADEM. 1. ed. Guatemala, C.A.: Avanti, **FLADEM**, 2016.

FOLKESTAD, Göran. Students' assessment criteria of compositions. In: INTERNATIONAL SOCIETY FOR MUSIC EDUCATION WORLD CONFERENCE, 26., 2004, Tenerife. **Proceedings...** Tenerife: ISME, 2004. 1 CD-ROM.

FOLONI, Taís Helena Palhares. A percepção musical através da música contemporânea. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14., 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2005, p. 1-8.

FONTEERRADA, M. T. Lições que a fênix nos traz: o eterno retorno. **Orfeu**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 10-29, 2021. DOI: 10.5965/2525530406022021010. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/19996>. Acesso em: 13 set. 2021.

FONTEERRADA, Marisa T. de O.; MUSICAL, Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação. Práticas criativas no ensino e aprendizagem da música – um estudo dos artigos dos Anais e Revistas da ABEM. In: 22º CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, **Anais...** . Natal: Abem, 2015. v. 1.

FONTEERRADA, Marisa. **Ciranda de sons**: práticas criativas em educação musical. Editora UNESP Digital, São Paulo, 2015a.

FONTEERRADA, M. T. de O. **O jogo musical na escola**. São Paulo: Moderna. p. 68. 2008.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 483-502, 2005.

FREIRE, Paulo. **Conscientização e Alfabetização**: uma visão do processo. 1963.

FREIRE, Paulo. **O processo de alfabetização política**. 1974.

FREIRE, Paulo. A alfabetização como elemento de formação da cidadania. **Obra de Paulo Freire; Série Eventos**, 1987.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Editora Paz e Terra, 2014.

FUJISE, Francisco Kenji Nabarro Perez. Técnicas de arranjo na canção popular: referências, classificação e aplicação prática. **Revista Refletir**, v.2, n.2, 2016.

GARCIA, Daniele Munhoz. **Som e vida após a lata**: construção de instrumentos musicais

com material alternativo. 2013a.

GARCIA, Daniele Munhoz. Na Rota da Lata: obras e autores sobre a construção de instrumentos musicais com materiais alternativos. In: **XXIII Congresso da ANPPOM**– Natal/RN, Brasil, jun. 2013b.

GARCIA, Daniele Munhoz. **Música, lixo e sustentabilidade:** a orquestra de reciclados no aterro de Cateura, Paraguai. In: Natal, RN (2013). 2013c.

GARCIA, Klésia Andrade; BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca. Aspectos históricos e estruturantes da pesquisa-ação. In: BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca; PENNA, Maura (ORGs). **Pesquisa-ação e educação musical:** desvendando possibilidades. Petrolina: IFSERTAOPE, 2022. V, 145p.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. **As representações sociais.** Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 321-341. GOBBI, Valéria. **As significações da percepção na apreciação musical.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GHOSH, R.; DUBEY, M.J.; CHATTERJEE, S.; DUBEY, S. Impact of COVID -19 on children: special focus on the psychosocial aspect. **Minerva Pediatr.**v. 72, n 3, p. 226-235 2020.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **La improvisación musical.** Buenos Aires: Ricordi, 1983. GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudios de psicopedagogia musical.** Trad. Beatriz A. Canabrava. São Paulo: Summus, 1988.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Pedagogía musical:** dos décadas de pensamiento y acción educativa. Buenos Aires: Lumen, 2002.

GAINZA, Violeta Hemsy de. La educación musical en el siglo XX. **Revista Musical Chilena**, año LVIII, n. 201, p. 74-81, 2004a.

GAINZA, V. H. Problemática actual y perspectivas de la educación musical para el siglo XXI. In: Gainza, V.H; Navas, C.M.M (org.). **Hacia una educación musical latinoamericana.** Costa Rica: San José: Comisión Costarricense de Cooperación com la UNESCO, 2004b, p.14-19.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad. **AULA: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca**, v. 16, p. 33-48, 2010.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. **Revista da Abem**, Londrina, v. 19, n. 25, p. 11-18, jan./jun. 2011.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **El rescate de la pedagogía musical:** conferências, escritos, entrevistas. Buenos Aires: Lumen, 2013.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Movimientos y tendencias en la educación musical en la era de la diversidad – una mirada crítica. In: BATRES, Ethel; GAINZA, Violeta Hemsy de (comp.). **La formación del educador musical latinoamericano**. 1.ed. n. 1 – Guatemala, C.A: Avanti – FLADEM, 2015.

GALIZIA, Fernando Stanzione.; KRUGER, Susana Ester.; KORSOKOVAS, Larissa Amurov. Educação musical e organizações sociais de cultura: uma parceria entre a UFSCar e o Projeto Guri. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 18., 2009, Londrina. **O ensino de música nas escolas: compromissos e possibilidades**. Anais... Londrina: ABEM, 2009. p. 545-550.

GALON, Mariana da Silva. **Concepções de criação musical na prática docente no contexto da colonialidade e na perspectiva da humanização**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

GARCIA, D. Na Rota da Lata: obras e autores sobre a construção de instrumentos musicais com materiais alternativos. In: **XXIII Congresso da ANPPOM–Natal/RN**, Brasil, jun. 2013.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE – Revista de Administração de Empresas**. São Paulo. v. 35, n. 3. p. 21. 1995.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Educação não formal e o educador: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 1999.

GOMES, Caio de Souza. **Quando um muro separa, uma ponte une: conexões transnacionais na canção engajada na América Latina (anos 1960/70)**. 2015. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 12, p. 149-161, 2002.

GRECCO, Anderson da Costa *et al.* **Racionais MC s: música, mídia e crítica social em São Paulo**. 2007.

GONZAGA, Luiz. O Baião e Eu. In: **Revista do Rádio**, n. 606, p. 18-19, ago. 1956.

GREEN, James. D. Music and the Quality of Life. In T. A. Regelski & J. T. Gates (Eds.), **Music Education for Changing Times: Guiding Visions for Practice** (pp. 9-19). Springer Netherlands. 2002.

GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. **Revista da Abem**, Londrina, v.20, n.28, 61-80, 2012.

BORÉM, Fausto; ARAÚJO, Fabiano. Hermeto Pascoal: experiência de vida e a formação de sua linguagem harmônica. **Per Musi**, p. 22-43, 2010.

HALLAM, S., CREECH, A., MCQUEEN, H.. As propriedades psicológicas da música e suas implicações para a aprendizagem musical. In S. Hallam (Org.), **Manual de música na**

educação (pp. 83-104). Porto Alegre: Penso. 2011.

HASHIMOTO, F. **Jogos musicais na educação infantil**: uma proposta metodológica para o ensino de música. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo. p. 44. 2017.

HENNION, A. **La passion musicale**: Une sociologie de la médiation. Paris: Métailié. 1993.

HERR, K.; ANDERSON, G. **The Action Research Dissertation**: A Guide for Students and Faculty. Sage Publications. 2014.

HICKEY, Maud. An application of Amabile's Consensual Assessment Technique for rating the creativity of children's musical compositions. **Journal of Research in Music Education**, v. 49, n. 3, p. 234-244, 2001.

HICKEY, Maud. Learning and teaching music in the twenty-first century: The contributions of community music and technology, collaborative learning, and inclusive practices. **Music Educators Journal**, 99(4), 48-55, 2012.

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. **A música e o risco**: etnografia da performance de crianças e jovens. São Paulo: Edusp, 2006.

HOLLYER, J. R.; ROSENDORFF, P. B.; VREELAND, J. R. **Fake news is bad news for democracy**. The Washington Post. 2019. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/politics/2019/04/05/fake-news-is-bad-news-democracy/> Acesso em: 17 dez. 2020.

HOLSTEIN, J. A.; GUBRIUM, J. F. **Varieties of Narrative Analysis**. SAGE Publications. 2012.

IAZZETTA, Fernando. O que é música (hoje). **Fórum Catarinense de Musicoterapia**, v. 1, p. 5-14, 2001.

IAZZETTA, Fernando. Da escuta mediada à escuta criativa//From mediated listening to creative listening. **Contemporânea Revista de Comunicação e Cultura**, v. 10, n. 1, p. 10-34, 2012.

IMRAN, N.; ZESHAN, M.; PERVAIZ, Z. Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 Pandemic. **Pak J Med Sci**.v. 36, p. 67-72, 2020.

JODELET, Denise. Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (Dir.). **Psychologie sociale**.2. ed. Paris: P.U.F., 1990.

JODELET, Denise.: Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.) **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith AlvesMazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993.

JODELET, Denise *et al.* **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, p. 17-44, 2001.

JODELET, Denise. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e estado**, v. 24, p. 679-712, 2009.

JODELET, D.; DOISE, W. Les représentations sociales: théories, méthodes et applications. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.

JOHNSON, T. **The Voice of New Music**: New York City, 1972-1982. University of California Press. 2009.

JUSLIN, P. N.; VÄSTFJÄLL, D. Emoções induzidas pela música: fundamentos, teorias e implicações. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.21, n.1, 148-155, 2008.

RIBEIRO JUNIOR, José Raimundo Sousa. A fome como processo e a reprodução social capitalista. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 105, p. 15-39, 2021.

KATER, Carlos. Música, educação musical, América Latina e contemporaneidade: (um)a questão... ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 6., 1993, Rio de Janeiro. In: **Anais...** Rio de Janeiro: ANPPOM: UNI-RIO: EM-UFRJ, 1993. p. 97-104.

KATER, Carlos. **Catálogo de Obras de H. J. Koellreutter**. Belo Horizonte: 1996 (no prelo).

KATER, Carlos. H.J. Koellreutter: música e educação em movimento. In: **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, n. 6. SP/BH: Atravez/EMUFMG/FEA, 1997, p.6-25.

KATER, Carlos. Ação e educação musical no conjunto habitacional Zilah Spósito: um projeto em extensão. ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 10., 1997, Goiânia. In: **Anais...** Goiânia: UFG: ANPPOM, 1998. p. 114-119.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 10, p. 43-52, mar. 2004.

KATER, Carlos. Encontro com HJ Koellreutter. **Cadernos de estudo: Educação musical**, v. 6, 2018.

KELLEY, Tom; LITTMAN, Jonathan. **The Art of Innovation: Lessons in Creativity from IDEO, America's Leading Design Firm**. Currency/Doubleday, 2001.

KEMMIS, S.; SMITH, T. J. (Eds.). **Enabling Praxis: Challenges for Education**. Sense Publishers. 2008.

KIELING, C.; HENNINGHAM, H. B.; BELFER, M.; CONTI, G.; ERTEM, I.; OMIGBODUN, O. *et al.* Child and adolescent mental health worldwide: evidence for action. **Lancet.**, v. 378, n. 9801, p. 1515-1525, 2011.

KIPPERMAN, J. Turning Trash into Music: Building Musical Instruments from Recyclable Materials. **Music Educators Journal**, v.101, n.4, p. 48-54, 2015.

KLEBER, M. O. **Teorias curriculares e suas implicações no ensino superior de Música: um estudo de caso**. 2000. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo.

KLEBER, M. **Seminário de reforma curricular**: licenciatura em música. Natal: Deart, 2001.

KLEBER, Magali. Projetos sociais e a prática da educação musical. In: **Anais do XIV Congresso da ANPPOM**. p. 1484-1595, 2003.

KLEBER, Magali. A produção do conhecimento musical em ONGs: o processo pedagógico músico visto como um fato social total. In: **Anais do XVII Congresso da ANPPOM**. 2007. p. 1-13.

KLEBER, Magali Oliveira. Práticas musicais em ONGs. **Fênix-Revista De História E Estudos Culturais**, v. 5, n. 2, p. 1-24, 2008.

KLEBER, Magali. **A prática de educação musical em ONGs**: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. Curitiba: Appris, 2014a.

KLEBER, Magali Oliveira. A rede de sociabilidade em projetos sociais e o processo pedagógicomusical. **Revista da ABEM**, v. 19, n. 26, 2014b.

KLEBER, Magali Oliveira; DOS SANTOS CACIONE, Cleusa Erilene. Uma experiência interdisciplinar no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina. **Revista da ABEM**, v. 18, n. 23, 2014.

KOELLREUTTER, H. J. Educação musical no Terceiro Mundo. In: KATER, C. (Ed.) **Cadernos de estudo de Educação musical**, n. 1. São Paulo. Atravez: EM-UFMG, 1990.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. Educação musical hoje e, quiçá, amanhã. In: LIMA, Sonia A. (Org.). **Educadores musicais de São Paulo**: Encontro e reflexões. São Paulo: Nacional, 1998. 39-45.

KOOPS, Alexander P. Facilitating Composition in Instrumental Settings. In: KASCHUB, Michele; SMITH, Janice. **Composing Our Future**: Preparing music educators to teach composition. New York: Oxford University Press, 2012. Chapter 8, 149-166.

KRATUS, John. Growing with improvisation. In: HAMANN, Donald L. (Ed.) **Creativity in music education**. Reston: Music Education National Conference – MENC, 1991, p. 49-56.

KRATUS, John. The ways children compose. In: LEES, Heath (Ed.). **Musical Connections: Tradition and Change**. Tampa: Proceedings of the 21st World Conference of the International Society for Music Education, 1994, p. 128-141.

LANDGRAF, Renata Mariano. PIBID Música na Educação Infantil: Uma experiência interdisciplinar a partir da construção de instrumentos musicais e objetos sonoros com materiais alternativos. **ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM**, v. 17, 2016.

LAHIRE, B. **Le travail sociologique de Pierre Bourdieu**: Dettes et critiques. Paris: La Découverte. 1999.

LAR EDUCATIVO CRISTÃO. Disponível em: < <https://adsantarita.com.br/lec/>>. Acesso

em: 20 dez. 2022.

LÉVY, A. M. A. Escuta criativa: uma abordagem terapêutica para a comunicação humana. In: SÁ, M. J. de; DUNKER, C. I. L. (Org.). **A arte da clínica psicanalítica: um ensaio sobre o método**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. p. 99-116.

LEWIN, Kurt. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, n. 2, p. 34-46, 1946

LEWIN, Kurt. Group decision and social change. In: NEWCOMB, Theodore; HARTLEY, Eugene (Eds.) **Readings in Social Psychology**. New York: Henry Holt, 1947a, p. 330-344.

LEWIN, Kurt. Frontiers in group dynamics: II. Channels of group life; social planning and action research. **Human Relations**, n. 11, p. 142-153, 1947b

LEWIN, Kurt. **Resolving Social Conflicts**. New York: Harper, 1948.

LIMA, Ana Lúcia D'Império. **Retratos da Educação no contexto da pandemia do Coronavírus: um olhar sobre múltiplas desigualdades**. [S. l.]: FCC; Instituto Pensínsula; Fundação Lemann, Itaú Social, Conjuve, out. 2020. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2021/02/Retratos-da-Educacao-na-Pandemia_digital-_outubro20.pdf.

LINDLOF, T. R.; TAYLOR, B. C. **Qualitative Communication Research Methods**. SAGE Publications. 2017.

LIU, J.J.; BAO, Y.; HUANG, X.; Shi, J.; Lu, L. Mental health considerations for children quarantined because of COVID-19. **Lancet Child Adolesc Health**.v. 4, n 5. p. 347–349, 2020.

LOADES, M.A.; CHATBURN, E., HIGSON-SWEENEY, N.; REYNOLDS, S.; SHAFRAN, R.; BRIGDEN, A.; *et al.* Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19. **J Am Acad Child Adolesc Psychiatry**. 2020

LORENZON, Rodrigo Rosado. **ReciclaMusicando: Práticas musicais através de instrumentos construídos de material reciclado**. 2013.

LUBART, Todd. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LÜHNING, Angela Elisabeth. Na Encruzilhada dos Saberes e Fazeres Musicais: leis, conhecimentos tradicionais, educação, música e espaço(s). In: Lia Braga; Cristina Tourinho; Lucas Robatto. (Org.). **Trânsito entre fronteiras na música**. Belém: PPGArtes/ UFPA, 2013, v.1, p.11-54

LUMERTZ, F. D. S.; NUNES, A. P., & MENEGOTTO, L. M. de O. (2022). EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma reflexão acerca da pobreza, opressão e humanização. **Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp**, v.10, n.1 Disponível em: <<https://doi.org/10.34024/olhares.2022.v10.12621>>. Acesso em: 23 out. 2023.

MACHADO, Laêda Bezerra. **Incursões e investigações em representações sociais e**

educação. Ed. Universitária da UFPE, Recife, 2013.

MACHADO, Monalisa Leal Matta et al. O IMPACTO DA PANDEMIA POR COVID-19 NA CULTURA E NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES DO NORDESTE DO BRASIL. **Pedagogia em Ação**, v. 17, n. 3, p. 200-214, 2021.

MACIEL, Edineiram Marinho. Música em projetos sociais: caminho para inclusão? In: XIX ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. p. 1298-1306.

MANNIS, José Augusto. Ensaio sobre a expansão de atividades derivadas ou relacionadas à composição musical. **O ofício do compositor hoje. São Paulo: Perspectiva**, 2012.

MANNIS, José Augusto; MARKEAS, Alexandros. Processos cognitivos de percepção, análise e síntese atuando no processo criativo: Mímesis de mímesis. **Encontro Nacional de Compositores–ENCOM**, n. 2, p. 198-225, 2014.

MANTIE, R.; ANDERSON, W. Resonances of Sustainability: Reimagining Music Education through Eco-Instrument Design. **Action, Criticism, and Theory for Music Education**, 18(4), 63-83. 2019.

MARTINELLI, S. C. Representações sociais da música e da cultura. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 29(85), 109-123, 2014.

MATTA, Gustavo Corrêa et al. **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil:** populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia. 2021.

MARTINGO, Ângelo; TELLES, Ana. **Música instrumentalis:** experimentação e técnicas não convencionais nos séculos XX e XXI. Edições Húmus, 2019.

MATEIRO, Tereza; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em Educação Musical.** Curitiba: Intersaberes, 2012.

MAYER, R. C. **Creative listening and the psychoanalytic process:** sensory regulation and affective experience. *Psychoanalytic Dialogues*, v. 22, n. 1, p. 47-61, 2012.

MBEMBE, A. **Necropolítica.** 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018. 80 p.

MCROBBIE, A. **Postmodernism and popular culture.** London: Routledge. 1994.

MEDAGLIA, Júlio. **Música impopular.** Global Editora e Distribuidora Ltda, 2015.

MÉNDEZ, Carmen. El educador musical hoy. In: BATRES, Ethel; GAINZA, Violeta Hemsy de (comp.). **La formación del educador musical latinoamericano.** 1.ed. n. 1. Guatemala, C.A: Avanti – FLADEM, 2015.

MENEZES JUNIOR, Carlos Roberto Ferreira de; RAMOS, Marco Antonio da Silva. **Os elementos composicionais do Clube da Esquina como alimentadores de processos criativos de arranjos vocais de canções populares brasileiras.** 2016.

MERTLER, C. A. **Action Research: Improving Schools and Empowering Educators.** Sage Publications. 2013.

MICHALKO, Michael. **Thinkertoys: A Handbook of Creative-Thinking Techniques**. Ten Speed Press, 2006.

MICHALKO, Michael. **Cracking Creativity: The Secrets of Creative Genius**. Ten Speed Press, 2001.

MILLER, Beth Ann. Designing compositional tasks for elementary music classrooms. **Research Studies in Music Education**, n. 22, p. 59-71, 2004.

MÖDINGER, Carlos Roberto *et al.* **Artes visuais, dança, música e teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes**. Edelbra Editora Ltda, 2012.

MOREIRA, Tamy de O. R. **Escola Nova e Educação Musical: um estudo através de imprensa pedagógica dos entreguerras**. 2019. Tese (Doutorado). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MOREIRA, Tamy de Oliveira Ramos. Criação musical e renovação escolar nas décadas de 1920, 1930 e 1940: ideias e práticas em debate na Progressive Education. **ORFEU**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 78 - 106, set. 2021.

MORGAN, D. (1993). Future directions for focus group. Em D. Morgan (Org.), **Successful focus group: Advancing the state of the art** (pp. 225-244). Newbury Park, CA: Sage.

MORGAN, D. (1997). **Focus groups as qualitative research**. Newbury Park, CA: Sage.

MORGAN, D.; KRUEGER, R. A. (1993). When to use focus group and why. Em D. Morgan (Org.), **Successful focus group: Advancing the state of the art** (pp. 3-19). Newbury Park, CA: Sage.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF, 1961.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. Notes towards a description of social representations. **European Journal of Social Psychology**, v. 18, p. 211-250, 1988.

MOSCOVICI, Serge. Prefácio. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MÜLLER, Vânia. Por uma educação musical implicada com os modos de vida de seus cenários de atuação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 12, 43-47, mar. 2005.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O Sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Summus, 2003.

- NASCIMENTO, Antônio Dias.; SOUZA, Jusamara. Música, Escola e Sociabilidades Juvenis em situação de risco social: a experiência de investigação no estágio pós-doutoral. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15., 2009, Londrina. O ensino de música na escola: compromissos e possibilidades. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009. p. 800-806.
- NAVES, Santuza Cambraia. **A canção brasileira: leituras do Brasil através da música.** Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2015.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 15-35, 2002.
- NYMAN, M. **Experimental Music: Cage and Beyond.** Cambridge University Press. 1999.
- OBA, Cheila Marie Felippin.; LOURO, Ana Lúcia. Práticas educativas no contexto do projeto social: dilemas, reflexões e contribuições para a formação de uma licencianda em música. In: XIX ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. p. 1855- 1863.
- OLIVEIRA, Alda. **Atuação profissional do educador musical: terceiro setor.** Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 11 n. 8, p. 93-98, 2003.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, p. 15-40, 2010.
- OLIVEIRA, Renato José de (Org.). A Nova Retórica, a problematologia e a educação. In: LEMBRUGER, Márcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José de (Org.). **Teoria da Argumentação e educação.** Juiz de Fora: UFJF, 2011. p. 91-106.
- OLIVEIRA, W.A.; SILVA, J.L.; ANDRADE, A.L.M.; MICHELI, D.; CARLOS, D.M.; SILVA, M.A.I. A saúde do adolescente em tempos da COVID-19: scoping review. **Cad. Saúde Pública** v. 36, n 8. p. 28, 2020.
- O'NEILL, S. A. Collaborative music learning: An exploratory study of communication, learning and participation in instrumental ensembles. **Psychology of Music**, 39(4), 417-438. 2011.
- ONGHERO, André Luiz. **Construção de instrumentos musicais com tubos de PVC.** 2020.
- OSBORN, Alex F. **Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Problem Solving.** Charles Scribner's Sons, 1953.
- PAYNTER, John. **Sonido y estructura.** 2.ed., Madrid – Espanha: Ediciones Akal, 2010.
- PAYNTER, John. Making progress with composing. **British Journal of Music Education**, v. 1, n. 17, p. 5-31, 2000.
- PEIXOTO, Franklim Wezenhouer da Silva. **A Contribuição de instrumentos musicais alternativos/recicláveis para as aulas de música: experiências e descobertas com os discentes de música e pedagogia em Sobral/Ce.** 2018.

PELIZZON, Lia Viégas Mariz de Oliveira. **Perspectivas teórico-metodológicas sobre criatividade na educação musical: uma análise nos Anais dos Congressos Nacionais da ABEM (2015 e 2017)**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2018.

PELIZZON, Lia Viégas Mariz; BEINEKE, Viviane. Criatividade e práticas criativas em educação musical: um estudo das produções recentes nos anais de congressos da Abem. **Revista da Abem**, v. 27, n. 42, 2019.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

PENNA, Maura; BARROS; Olga Renalli Nascimento e; MELLO, Marcel Ramalho de. Educação musical com função social: qualquer prática vale? **Revista da ABEM**, Londrina, v.20, p.65-78, Jan.Jun 2012.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2.ed. revisada e ampliada, 3ª reimpressão. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PENNA, Maura. A pesquisa-ação não é para amadores: reflexões sobre concepções e práticas na educação musical. In: BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca; PENNA, Maura (ORGs). **Pesquisa-ação e educação musical: desvendando possibilidades**. Petrolina: IFSERTA OPE, 2022. V, 145p.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Habitus Conservatorial: do conceito a uma agenda de pesquisa. In: **XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**. 2013. p. 19-23.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, v. 22, n. 32, 2014.

PEREIRA, Marcus Vinicius. O Currículo das Licenciaturas em Música: compreendendo o habitus conservatorial como ideologia incorporada. **Arteriais-Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes**, p. 109-123, 2015.

PIERCE, John. R. **The Science of Musical Sound**. W. H. Freeman and Company. 1983.

POTTER, K. **Four Musical Minimalists: La Monte Young, Terry Riley, Steve Reich, Philip Glass**. Cambridge University Press. 2000.

PRIEST, Thom. Using creativity assessment experience to nurture and predict compositional creativity. **Journal of Research in Music Education**, v. 49, n. 3, p. 245-257, 2001.

PRITCHETT, J. **The Music of John Cage**. Cambridge University Press. 1993.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12. n. 10, 99-107, 2004.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente.** In: MARINHO, Vanildo; (Orgs). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços.* João Pessoa, Ed. Universitária/UFPB, p. 49- 65, 2005.

QUEIROZ, Luis Ricardo. Há diversidade(s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural. In: Helena Lopes da Silva; José Antônio Baêta Zille. (Org.). **Música e Educação** (Série Diálogos com o som). 1ed. Barbacena: Ed. UEMG, 2015, v. 2, p. 197-215.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial.** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

REASON, P.; BRADBURY, H. (Eds.). **The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice.** Sage Publications. 2008.

REED-DANAHAY, D. E. Introduction: Locating the field. In D. E. REED-DANAHAY (Ed.), **Auto/ethnography: Rewriting the self and the social** (pp. 1-17). Oxford, UK: Berg Publishers. 1997.

RÊSES SILVA, Erlando da. Do conhecimento sociológico à teoria das representações sociais. **Sociedade e cultura**, v. 6, n. 2, jul./dez. 2003, p. 189-199. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/703/70360207>>. Acesso em: 20 set. 2017

ROEDERER, J. G. (2008). Introduction to the Physics and Psychophysics of Music. In J. C. Risset & J. Pierce (Eds.), **Springer Handbook of Auditory Research: The Auditory Cortex** (Vol. 30, pp. 1-19). Springer Science & Business Media.

RODRIGUES, Ana; RECK, André Muller. Sonorização na escola: estudando música de forma não convencional. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 11, n. 1, 2019.

RUSCHEL, Igor Daniel. Música como crítica social: três exemplos distintos na história da música ocidental. **Anais do SEFiM-Simpósio de Estética e Filosofia da Música**, v. 1, n. 1, 2015.

SANDS, R. M. Social justice and equity: Doing the right thing in the music teacher education program. **Action, Criticism & Theory for Music Education** 6/4: 43-59, 2007. Disponível em http://act.maydaygroup.org/articles/Sands6_4.pdf.

SANGUINETT, Maria Luiza. A música no Brasil e em Pernambuco: formação e tendências. **Ciência & Trópico**, v. 12, 1984

SANTOS, Elisama da Silva Gonçalves; BRASIL, Anderson. Educação musical e projetos sociais: discutindo a relação entre música, pertencimento e demandas sociais em dois países.

Revista Brasileira de Educação do Campo, v. 6, p. e12479-e12479, 2021.

SANTOS, Daniel Zanella dos *et al.* Música sustentável: o repertório de grupos musicais que utilizam instrumentos de material reciclado no Brasil. **Anais da Mostra Nacional de Iniciação Científica e Tecnológica Interdisciplinar (MICTI)**-e-ISSN 2316-7165, v. 1, n. 14, 2021.

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos; DEL BEN, Luciana. A improvisação na prática de solfejo: um relato de experiência. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., Rio de Janeiro, 2004. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 2004. [s/p.]

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos; HENTSCHKE, Liane; GERLING, Cristina Capparelli. A aula de solfejo e as estratégias de resolução de problemas a proposta de solfejo de Davidson e Scripp. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 16., 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. p. 370-377. Disponível em: <http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/comunicacoes.htm>. Acesso em: 22 fev. 2016.

SANTOS, Ricarte Almeida *et al.* **Música Popular Maranhense e a questão da identidade cultural regional**. 2012.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural** (São Paulo. Online) 24 (1), 214-241, 2017. 1, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/plural/issue/view/10117/1087> . Acesso em 10 abr. 2020a.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. **Experiências de desigualdades raciais e de gênero: narrativas sobre situações de trabalho em uma fast fashion**. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-07112019-170454/>>. Acesso em 10 abr. 2020b.

SANTOS, Wanderley de Freitas dos. **O uso de jogos musicais no processo de musicalização de crianças da educação infantil por professores não especialistas em música**. 2020c.

SCHAEFFER, Pierre. **Tratado de los objetos musicales**. Madrid: Alianza Música. 2003

SCHAFER, Raymond. Murray. **O ouvido pensante**. Unesp, 1992.

SCHAFER, Raymond. Murray. **The Soundscape: Our Sonic Environment and the Tuning of the World**. 1994.

SCHAFER, Raymond Murray. **A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora**. Unesp, 1997.

SCHAFER, Raymond Murray. Sound around. **Reflexão e ação**, 22, 11-17. 2014.

SCHWARZ, R. **The skilled helper: a problem-management and opportunity-**

development approach to helping. Boston: Cengage Learning, 2015.

SERALE, Daniel Osvaldo. Música, teatro, música-teatro e percussão na música-teatro. **Cadernos do Colóquio**, v. 10, n. 1, 2009.

SERNAJOTO, Adriana; MULLER, Marcieli Mara; SILVA, Daniel Fausto. Jogos musicais como estratégia pedagógica. **Seminário de Iniciação Científica e Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão**, p. e22367-e22367, 2019.

SCOTTI, Adelson Aparecido; BARROS, Matheus Henrique; BELFORT, Moesio Allan Santos. Formação de professores de música na sociedade da informação: um olhar sobre o curso de Licenciatura em Música do IF Sertão Pernambucano. In: **XIII ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM**. 2016.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Estudos sobre as elites: uma leitura da produção em periódicos–1998-2017 1 2. **Pro-Posições**, v. 32, 2021.

SILVA NETO, Nathanael da Cruz et. al. **A política da Capes para a formação de professores da educação básica e os indicadores do Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2022. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/217880>>. Acesso em: 28 dez. 2022.

SILVA, Avani Souza. Um jogo chamado música, em que não existem ganhadores ou perdedores. **Literartes**, v. 1, n. 10, p. 217-223, 2019.

SILVA, M. G. S. **A Música como instrumento de educação inclusiva e integração social: a experiência prática da Orquestra de Garrafas**. 2005. Monografia (Especialização em Infância e Educação Inclusiva). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

SILVEIRA, Matheus; DA SILVA, Rodrigo; RECK, Andre Muller. Aprendendo e criando: um projeto do pibid de construção de instrumentos musicais. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 11, n. 1, 2019.

SILVERMAN, D. **Qualitative Research**. SAGE Publications. 2016.

SIMÃO, João Paulo. **Música corporal e o corpo do som: um estudo dos processos de ensino da percussão corporal do Barbatuques**. 2013. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas–SP.

SIMONOVICH, A. (org.) Apertura, Identidad y Musicalización: bases para una educación musical latinoamericana. BA: **Foro Latinoamericano de Educación Musical – Argentina** Asociacion Civil, 2009.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.12. n. 10, p. 7-11, 2004.

SOUZA, Jusamara. Cultura e diversidade na América Latina: o lugar da educação musical. **Revista da ABEM**, v. 15, n. 18, 2014a.

SOUZA, Jusamara. Música em projetos sociais: a perspectiva da sociologia da educação musical. In: SOUZA, Jusamara. (Org.). **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014b.

SPINK, Mary Jane P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 9, n. 3, p. 300-308, 1993.

SWANWICK, K. **A basis for music education**. London: Routledge, 1979.

SWANWICK, K. **Musical knowledge: intuition, analysis and music education**. London and New York: Routledge, 1994.

SWANWICK, K. In **MENC Handbook of Research on Music Learning**. New York: Oxford University Press, 2011. v. 1, p. 140-172.

SWANWICK, Keith. **Música, mente e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SWANWICK, K. **A Developing Discourse in Music Education: the selected work of Keith Swanwick**. Abingdon and Oxford: Routledge, 2016.

SWANWICK, K.; FRANÇA, C. Composing, performing and audience-listening as indicators of musical understanding. **British Journal of Music Education**, v. 16, n. 1, p. 5-19, 1999.

SWANWICK, K.; TILLMAN, J. The Sequence of Musical Development: A Study of Children's Composition. **British Journal of Music Education**, v. 3, n. 3, p. 305-339, 1986.

TAFURI, Johannella. Processes and teaching strategies in musical improvisation with children. **Musical Creativity: multidisciplinary research in theory and practice**. New York: Psychology Press, 2006. p. 134-157.

TANAKA-SORRENTINO, Harue. Pensando 'todas as músicas' em Percepção Musical. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, XVIII, 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2009, p. 999-1007.

TANAKA-SORRENTINO, Harue. Pensando 'todas as músicas' em Percepção Musical (parte 2). In: Encontro Regional da Associação Brasileira de Educação Musical – Nordeste, 9., 2010, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2010.

TANAKA-SORRENTINO, Harue. A malandros do morro: diário de uma ritmista. **Textos Escolhidos de Cultura e Arte Populares**, v. 9, n. 1, 2012.

TARABINI, Aina; CURRAN, Marta; FONTDEVILA, Clara. El habitus institucional: una herramienta teórica y metodológica para el estudio de la cultura escolar. **Revista Tempora**, v. 18, p. 37-58, 2015.

TATIT, Luiz. **O século da canção**. Ateliê Editorial, 2004.

TENÓRIO, Fernando Guilherme. Um espectro ronda o terceiro setor: o espectro do mercado. **Revista de administração pública**, v. 33, n. 5, p. 85-102, 1999.

TOFFOLO, Rael B. Gimenes; OLIVEIRA, Luiz Felipe; ZAMPRONHA, Edson S.; **Paisagem Sonora: uma proposta de análise.** 2003.

UTSUNOMIYA, Mirian Megumi. **O regente de coro infantil de projetos sociais e as demandas por novas competências e habilidades.** 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

VIANNA, Hermano. **O Mistério do Samba.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

VIEIRA, Rebeca. A criatividade como foco na Educação Musical: um panorama das pesquisas desenvolvidas no contexto brasileiro. **Anais do SIMPOM**, v. 3, n. 3, 2015.

VIDAL, Francisco Antonio Barbosa; COSTA, Denise Pires Basto; COSTA, Silvia Pires Basto. Gestão de ONG's: dualidades pragmáticas e desafios institucionais. In: **VI Conferência Regional de ISTR para América Latina y el Caribe.** Salvador: Organizan: ISTR y CIAGS/UFBA. 2007.

VIDAL, Francisco Antonio Barbosa *et al.* Gestão de ONGs e Desenvolvimento Social: paradoxos e desafios da Administração no Terceiro Setor. **Revista Alcance**, v. 11, n. 3 (Set-Dez), p. 403-422, 2004.

WAZLAWICK, Patrícia. Vivências em contextos coletivos e singulares onde a música entra em ressonância com as emoções. **Psicologia Argumento**, v. 24, n. 47, p. 73-83, 2006.

WEBSTER, Peter R. Key research in music technology and music teaching and learning. **Journal of Music, Technology & Education**, v. 4, n. 2-3, p. 115-130, 2012a.

WEBSTER, Peter R.; HICKEY, Maud. Computers and technology. **The child as musician: A handbook of musical development**, 2012b.

WEBSTER, Peter R. Young children and music technology. **Research Studies in Music Education**, v. 11, n. 1, p. 61-76, 1998.

WIGGINS, Jackie. A frame for understanding children's compositional processes. In: HICKEY, Maud (Ed.). **Why and how to teach music composition: a new horizon for Music Education.** Reston: MENC – The National Association for Music Education, 2003. p. 141-165.

WISNIK, José Miguel Soares. **Som e o sentido: uma outra história das músicas.** 1989.

YOSHIKAWA, H.; WUERMLI, A.J.; BRITTO, P.R.; DREYER, BREYER, B.; LECKMAN, J.F.; LYE, S.J.; *et al.* Effects of the Global Coronavirus Disease-2019 Pandemic on Early Childhood Development: Short- and Long-Term Risks and Mitigating Program and Policy Actions. **J Pediatr.**, v, 233, p. 188-193, 2020

ZANETTA, Camila Costa; BRITO, TA de. Hans-Joachim Koellreutter em movimento: ideias de música e educação. In: **XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, São Paulo.** 2014.

ZANUTTO, Adriane; ISHIDA, Sabrina Pereira; DUARTE, Elis Regina. Projeto de extensão

“Orquestrando a reciclagem”. **Revista Conexão UEPG**, v. 13, n. 2, p. 340-349, 2017.

ZUBEN, Paulo. **Música e Tecnologia: o som e seus novos instrumentos**. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UEPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO DAS CRIATIVIDADES MUSICAIS E SUAS MANIFESTAÇÕES PRÁTICAS EM UM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Pesquisador: QUEZIA PRISCILA DE BARROS SILVA AMORIM

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52582421.4.0000.5188

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Música/ Universidade Federal da Paraíba

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.246.834

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um protocolo de pesquisa egresso do PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, do CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES, da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, da aluna QUÉZIA PRISCILA DE BARROS SILVA AMORIM, sob orientação da Prof^ª. Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida.

Os processos e práticas criativas em música vêm sendo investigados ao longo das últimas décadas de produção acadêmica no campo da educação musical, sob uma variedade de abordagens teórico-metodológicas, objetivos e espaços socioeducativos. Entretanto, ainda é possível identificar territórios exploráveis dentro dos estudos das dimensões criativas, nas relações de ensino e aprendizagem de música. A exploração de tais territórios nos impelem à busca por novas perspectivas de análise, ampliando, assim, a forma de olhar para fenômenos já conhecidos e discutidos na área.

O estágio embrionário dessa exploração perpassa pela identificação, organização e categorização de determinadas lacunas na produção de conhecimento sobre o tema, no intuito de fornecer uma perspectiva mais tangível entre o que já foi produzido e o que ainda pode ser refletido, diante de constantes modificações que as sociedades e culturas vivenciam ao longo dos

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comiteetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.246.834

tempos e da história.

Esse tipo de reflexão transcende a compreensão sobre a forma como os indivíduos em situação de aprendizagem percebem, interagem ou se expressam musicalmente, mas também se ocupa em compreender como nós, professores e pesquisadores de música, nos encontramos inseridos nesse processo. Ou seja, o que orienta nossas escolhas, nossos procedimentos, a forma como observamos e interagimos com a realidade, os recursos utilizados, dentre outros tantos processos que envolvem a construção e prática de nossa atuação docente.

Nesse sentido, tal qual a relevância em se compreender as dinâmicas criativas em suas múltiplas manifestações, práticas e contextos, as relações entre a atuação do educador musical e as demandas provenientes do campo podem ser refletidas como indispensáveis para a própria compreensão do fenômeno criativo em música. Diante desse desafio, faz-se necessário analisar a forma como as vivências criativas são construídas nas relações de ensino e aprendizagem musical, em um dado contexto social, cultural e histórico.

Meu interesse pelos processos e práticas criativas em música surgiu ainda no início da graduação, a partir do contato com ideias de compositores e pesquisadores da música contemporânea, passando por autores de abordagens mais cognitivas e culminando no contato com a linha da aprendizagem criativa, que ocorreu apenas no decurso bibliográfico correspondente ao meu trabalho de mestrado. Este último, manteve seu olhar voltado para contextos de vulnerabilidade social, sendo o referido termo compreendido como: o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais econômicas culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores (ABRAMOVAY, 2002, p. 29).

Durante o percurso que resultou na elaboração da minha dissertação de mestrado, foram observadas uma série de conjunturas que atuam na construção de um ambiente favorável à expressão criativa, tendo como contexto um distinto espaço socioeducativo que atende crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Nesse período, realizei um estudo de caso em uma ONG situada no contexto urbano da cidade de João Pessoa – PB, abordando a construção de sentidos e significados que impulsionam práticas criativas em música, considerando as relações de ensino e aprendizagem musical que ocorrem no âmbito do terceiro setor.

O foco das atenções se manteve voltado para o sujeito professor, suas concepções e ações educativo-musicais, como atuantes no desenvolvimento de um ambiente favorável à expressão musical criativa. As dinâmicas desse processo foram analisadas com base na aproximação

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB 2 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.246.834

epistemológica entre a noção de habitus e o campo social de Bourdieu (BOURDIEU, 1983; 2001; 2008) e as representações sociais de Moscovici (MOSCOVICI, 1995; 2015). Mais precisamente, o habitus do músico (BURNARD, 2012) e as representações sociais de música (ARROYO, 1999; 2000; 2002; DUARTE, 2002; DUARTE; MAZZOTTI, 2006) provenientes do campo local e suas inter-relações com os processos de significação e criatividade musical no referido contexto investigado.

Após a finalização do trabalho, percebi a necessidade em aprofundar-me um pouco mais em determinados processos não contemplados pelos objetivos e procedimentos propostos para aquele estudo. Dentre os quais, observei a ausência de uma análise das dinâmicas provenientes das relações entre as concepções e ações educativas do professor de música e os processos simbólicos e representacionais que emergem das práticas criativas dos alunos.

Diante de tal verificação, passei a considerar a elaboração de uma espécie de curso/oficina de criatividade musical, desenvolvida para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Surgem, então, reflexões a respeito da própria imersão direta no campo, na qualidade de professora-pesquisadora, considerando minha própria trajetória de vida (e formação) musical, em constante diálogo com a produção existente na área e as demandas provenientes de contextos vulneráveis socialmente. Delimitados os primeiros encaminhamentos desta proposta investigativa, passo a abordar tendências, conceitos e contribuições indispensáveis para a qualificação do tema e problema de pesquisa.

PERCURSO METODOLÓGICO

A presente proposta de pesquisa se apresenta inserida nos parâmetros investigativos de natureza qualitativa (AIRES, 2011; BOGDAN; BIKLEN, 1982), devido ao caráter experiencial e descritivo de situações muito próximas à naturalidade do ambiente e à ênfase na instrumentalidade do pesquisador. O paradigma qualitativo envolve uma variedade de estratégias, instrumentos de coleta e análise de dados, métodos de avaliação e apresentação de resultados, com o objetivo de compreender determinados processos e práticas que ocorrem em uma referida instituição, grupo ou comunidade local (GEWANDSZNAJDER; ALVES–MAZZOTTI, 1998; MARTUCCI, 2001).

Dentre os inúmeros procedimentos qualitativos, a pesquisa-ação se apresenta como mais próxima ao objetivo central dessa proposta investigativa, na medida em que favorece o aprimoramento das práticas de professores e pesquisadores, tornando-os mais críticos e reflexivos, no sentido de contribuir para a melhoria da aprendizagem de seus alunos (ALBINO; LIMA, 2009; MONCEAU, 2005; THIOLENT; COLETTE, 2014)

Contudo, devido à sua popularidade e amplitude, faz-se necessário delimitar as bases que

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB 2º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comiteeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.246.834

constituem os fundamentos teóricos da pesquisa-ação para este estudo, bem como suas características distintas e modalidades de aplicação. Embora sua abrangência contribua para a rejeição daqueles que desacreditam na contingência de seu rigor metodológico, a pesquisa-ação pode ser considerada como "uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática" (TRIPP, 2005, p. 447).

Nesse sentido, o que distingue o caráter da pesquisa-ação de outros tipos de investigação-ação é justamente esse uso de técnicas consagradas para a produção da descrição dos efeitos das modificações das práticas, ao longo do ciclo investigativo. Deste modo, a pesquisa-ação pode ser utilizada em produções acadêmicas de alto grau de complexidade e teorização, desde que atenda a critérios comuns às demais modalidades de pesquisa, tais como: significância, originalidade, revisão dos procedimentos, validade, dentre outros.

De acordo com Tripp (2005), uma pesquisa-ação acurada seria capaz de promover um elo entre a teoria e a transição da prática, ao mesmo tempo em que viabiliza a ligação da prática para a transformação da teoria, ainda que esse tipo de maturação ocorra com pouca frequência.

Isso posto, embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática. A questão é que a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica (TRIPP, 2005, p. 447).

Dentre as principais características da pesquisa-ação, destaca-se a intervenção prática já no decorrer do processo de pesquisa, atuando de forma um pouco mais engajada, independente e objetiva que nos procedimentos mais tradicionais. Sua aplicação se encontra baseada em um ciclo reflexivo que, de acordo com Abeles e Conway (2009), compreende quatro passos fundamentais: planejamento, ação, observação, reflexão. Trata-se, portanto, de uma intervenção inovadora, que cria uma espécie de alvo de pesquisa móvel, na medida em que se estabelece um rompimento com a prática rotineira e cujas mudanças são reativas, levando à compreensão tanto da própria prática quanto de aspectos profundos relacionados ao contexto e sujeitos (KER, 1999).

Essa característica distintiva da pesquisa-ação pode ser associada à sua origem, como fruto de

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar			
Bairro: Cidade Universitária	CEP: 58.051-900		
UF: PB	Município: JOAO PESSOA		
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791	E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br	

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.246.834

uma necessidade natural de aprimoramento das próprias práticas e da superação de certas lacunas que se estabelecem entre os campos teóricos e operacionais provenientes das investigações empíricas (FRANCO, 2005; MIRANDA; RESENDE, 2006). Por esse motivo, existe um consenso sobre a dificuldade em se definir a exata autoria, data ou local de sua invenção. Contudo, alguns pesquisadores acreditam que o psicólogo alemão Kurt Lewin (1946) tenha sido o primeiro a empregar o termo em trabalho publicado.

Logo após essa publicação, a pesquisa-ação passou a ser considerada como um termo abrangente a quatro processos investigativos distintos: pesquisa-diagnóstico; pesquisa participante; pesquisa empírica; pesquisa experimental (CHEIN; COOK; HARDING, 1948).

Ao fim do século XX, foram identificados mais de seis diferentes tipos de aplicação do procedimento, dentre os mais variados campos do conhecimento científico (DESHLER; EWART, 1995).

Dentre as diferentes modalidades de aplicação do referido procedimento metodológico, destaco como mais próxima à temática dessa proposta, a pesquisa-ação socialmente crítica. Trata-se de uma modalidade sobremodo particular da pesquisa-ação política, que parte de uma necessidade um pouco mais ampla que o aprimoramento da própria prática, na medida em que: "passa a existir quando se acredita que o modo de ver e agir "dominante" do sistema, dado como certo relativamente a tais coisas, é realmente injusto de várias maneiras e precisa ser mudado" (TRIPP, 2005, p. 458).

A pesquisa-ação socialmente crítica é, geralmente, aplicada quando há uma preocupação de cunho sociológico, baseado em ideais de equidade e justiça social, a partir da contestação de sistemas dominantes que operam injustamente nas dinâmicas que compõem a sociedade. A aplicação dessa modalidade pode contribuir para a discussão sobre a democratização de uma experiência musical criativa, que se apresenta como pressuposto nas análises dos processos e práticas decorrentes desse percurso investigativo.

Dentro das estratégias empregadas na pesquisa ação, destaco ainda a relevância do percurso autoanalítico (no sentido de traçar a própria trajetória musical/profissional e suas relações com o conhecimento produzido sobre os temas proeminentes da pesquisa); etapas elaborais (construção dos pressupostos teórico metodológicos da oficina); ministração da oficina de criatividade musical (na qualidade de professora-pesquisadora); transcrições e análises (das gravações das aulas, entrevistas e colaborações do grupo); avaliação e apresentação de resultados.

Nessa pesquisa, o percurso autoanalítico será desenvolvido a partir da descrição da

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB 2º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comiteeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.246.834

própria trajetória de vida musical, enquanto contribuinte para a formação do habitus do músico (professor/pesquisador). O procedimento faz uso da memória do autor como fonte da experiência vivida, no intuito de recolher informações que corroborem para a compreensão das próprias escolhas, no decorrer da elaboração dos pressupostos teórico metodológicos da oficina de criatividade musical. De acordo com Santos (2018; 2019), essa perspectiva autoetnográfica, em sintonia com outros métodos, é capaz de promover uma maior profundidade analítica quanto às compreensões e interpretações do objeto de estudo.

Se não deixa de ser plausível que o pesquisador ou o sujeito da pesquisa deva procurar ser neutro para não interferir nos resultados e processos da investigação sociológica, disso não se deve (apressadamente) concluir que, caso esse sujeito pesquisador reconheça os processos mais subjetivos que o levam para o tema e advogue o valor da sua experiência como um dos principais fatores propulsores da investigação, a sua pesquisa deixe de ter valor científico. Pelo contrário, o reconhecimento dessas questões, em nosso entender, e em sintonia com os autores da autoetnografia, só ampliará a nossa lente de investigação, possibilitando observar fenômenos de maneira mais ampla e, ao mesmo tempo, mais detalhada, evidenciando-lhes novas formas e contornos. Isso porque, e para concluir, é importante reter o elo entre a dimensão do indivíduo e as questões macrossociais. É a partir das interações desses indivíduos, inclusive com os sujeitos pesquisadores, que poderemos estar mais próximos de captar o sentido das representações sociais e das estratégias individuais, permitindo um grau de análise mais acurado (SANTOS, 2017, p. 239). A partir da descrição dessa trajetória, em constante diálogo com o conhecimento produzido sobre as temáticas proeminentes da pesquisa, iniciam-se os primeiros contornos da elaboração da oficina de criatividade musical, seus pressupostos teórico-metodológicos e ações educativas a serem desenvolvidas no LEC. A princípio, a oficina seria desenvolvida em uma comunidade situada no Jardim Itabaiana, periferia de João Pessoa – PB, mas devido às medidas de isolamento e distanciamento social decorrentes da pandemia da Covid-19, o número de crianças e adolescentes atendidos pela instituição foi reduzido para uma quantidade inferior ao mínimo necessário para a realização da pesquisa.

Deste modo, a escolha do LEC se deu, sobretudo, por se tratar de uma Organização Não-Governamental (ONG) que atua diretamente no trabalho com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, cuja estrutura de funcionamento e número de participantes torna possível a viabilidade da presente proposta de pesquisa. Além disso, a instituição conseguiu se adequar às medidas sanitárias de distanciamento social para controle da proliferação da Covid-

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB 2º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.246.834

19, reorganizando os estudantes em turmas reduzidas, através de revezamento de horários, uma vez que nem todos os sujeitos participantes possuem acesso à cultura participativa digital.

Embora a temática do ensino remoto emergencial em meio à pandemia tenha sido foco de reflexões no campo da educação (e educação musical) nos últimos meses, fato é que muitas crianças e adolescentes em situação de risco e/ou vulnerabilidade social no Brasil se

encontram excluídos da cultura participativa digital, o que dificulta o acesso ao ensino remoto e/ou híbrido. De acordo com Barros (2020), Em um país de dimensões continentais como o Brasil, é preciso levar em conta as realidades e contextos socioeconômicos locais para a efetivação do Ensino Remoto Emergencial, sabendo que, por vezes, estes indicadores podem ser contrastantes numa mesma cidade, bairro, escola ou turma de alunos. Um dos principais aspectos para observação diz respeito à exclusão digital vivida por parcela da população brasileira.

(BARROS, 2020, p. 297) Dentre outras contribuições, autor traz a questão das características distintivas de realidades e contextos para o ensino remoto emergencial de música, incluindo fatores socioeconômicos, como o aspecto da exclusão digital, por exemplo. Contudo, ressalta a necessidade de mudanças conceituais e o reconhecimento da importância de redes digitais colaborativas, cabendo ao educador musical atentar para o fato de que cada contexto socioeducativo requer ações e soluções específicas para situações específicas.

Assim, é preciso ter em mente que cenários específicos vão exigir ações e soluções específicas. Para o caso de instituições e alunos com dificuldade no acesso, velocidade e confiabilidade da internet, é viável a apropriação dos aplicativos de mensagem instantânea, como o WhatsApp ou Telegram. Boa parte dos pacotes de dados das operadoras telefônicas permite o envio ilimitado de mensagens nesses programas, mesmo quando os créditos necessários para utilização da conexão estão finalizados.

Porém, é preciso lembrar que as ferramentas de mensagem instantânea apresentam um limite no tamanho dos arquivos enviados, em especial, os com formato em vídeo, áudio ou foto. Dessa forma, o professor deve ficar atento ao tamanho e duração dos vídeos e áudios compartilhados. Outra possibilidade reside no fato de que os principais softwares de editoração musical permitem a exportação das partituras neles editadas para o formato MIDI, que apresenta uma maior riqueza de detalhes sonoros com um tamanho relativamente pequeno, tornando possível o envio por meio das conversas de aplicativos. (BARROS, 2020, p. 298) Considerando esse aspecto, a oficina de criatividade musical no LEC será desenvolvida em caráter presencial, obedecendo critérios sanitários para controle da proliferação da Covid -19, mas também se utilizará de recursos tecnológicos, disponibilizados aos

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB 2 1º Andar			
Bairro: Cidade Universitária	CEP: 58.051-900		
UF: PB	Município: JOAO PESSOA		
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791	E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br	

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.246.834

estudantes através de videoaulas para reforço dos conteúdos/atividades trabalhadas em sala de aula. Essas videoaulas serão previamente gravadas e disponibilizadas de modo acessível aos estudantes.

Dadas as recomendações de distanciamento vigentes, o curso foi configurado para uma capacidade limite de até 15 participantes, estabelecendo o mínimo de 5 alunos para o cumprimento dos objetivos da pesquisa, delimitando a faixa etária do público-alvo para crianças e adolescentes entre 08 e 17 anos de idade. É importante ressaltar que a seleção dos alunos para a oficina de criatividade musical não considera qualquer conhecimento prévio em linguagem e estruturação musical, tampouco que os alunos demonstrem alguma habilidade ou experiência musical anterior à oficina, mas simplesmente o desejo de participar.

Assim, a oficina de criatividade musical, na forma como vem sendo refletida até então, se propõe a ser aberta a crianças e adolescentes com diferentes vivências de apreciação e experimentação musical. Trata-se, também, de uma proposta metodológica que não se limita a alguma modalidade instrumental em particular, mas será desenvolvida de modo a contemplar uma variedade de instrumentos (convencionais ou não), incluindo aqueles que serão produzidos a partir de variados materiais, sonoridades do corpo, voz, ambiente, dentre outros.

Considerando a modalidade presencial, estão previstos 10 encontros, compreendidos entre os meses de outubro e dezembro de 2021, somados à 10 videoaulas de reforço de conteúdo, disponibilizadas em arquivos no formato MP4. Todas as aulas presenciais da oficina de criatividade musical serão registradas em vídeo, no intuito de auxiliar a percepção

de determinados eventos não observados durante a ministração do curso. Ao longo do desenvolvimento da oficina, as dinâmicas serão intercaladas com diferentes modalidades de entrevistas (BELEI, 2008; BONI; QUARESMA, 2005; DUARTE, 2004; FRASER; GODIN, 2004; ZAGO, 2003) com o grupo, sendo estas, também, registradas em vídeo, para posterior transcrição e análise das falas e ações dos participantes.

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB 2º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comiteeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.246.834

Considerando o compromisso ético com a proteção do cenário e seus protagonistas, serão solicitados e apresentados os documentos necessários para submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), através da Plataforma Brasil. Deste modo, os registros em áudio e vídeo coletados em campo serão divulgados apenas mediante a autorização dos sujeitos participantes (e/ou seus respectivos responsáveis legais, no caso dos indivíduos menores de 18 anos). O nome da instituição que se propôs a sediar a oficina também só será divulgado na versão final da tese sob a anuência de sua diretoria, caso contrário, será ocultado do texto. Semelhantemente, os nomes dos participantes da oficina de criatividade musical serão substituídos por pseudônimos, ou letras do alfabeto.

Além disso, há de se considerar a preocupação com possíveis conflitos éticos (PENNA, 2017; QUEIROZ, 2013; ILARI, 2009) provenientes das relações que se estabelecem entre meu papel (na qualidade de professora-pesquisadora) e as demandas provenientes do campo local e sujeitos, bem como os desafios decorrentes do próprio percurso autoanalítico que permeia todo o processo investigativo.

A simplicidade por parte do pesquisador é fundamental para o êxito de sua observação, pois ele é menos olhado pela base lógica dos seus estudados e mais pela sua personalidade e seu comportamento. As pessoas que o introduzem no campo e seus interlocutores querem saber se ele é "uma boa pessoa" e se não vai "fazer mal ao grupo", não vai trair "seus segredos" e suas estratégias de resolver os problemas da vida. A história da pesquisa qualitativa está repleta de exemplos do quanto ela pode contribuir para com a sociedade, mas também do quanto ela pode decepcionar os interlocutores e o que eles esperam como resultado da mútua interação (MINAYO, 2016, p. 67).

Deste modo, a análise dos dados coletados nas etapas empíricas busca relacionar uma série de dinâmicas refletidas em etapas anteriores, incorporando as bases epistemológicas e contribuições bibliográficas propostas para a discussão da temática da criatividade musical em contexto de vulnerabilidade social. Assim, pela variedade de procedimentos e variáveis previstas para o cumprimento dos objetivos da investigação proposta, em constante diálogo com os referenciais teórico-metodológicos adotados e o próprio percurso autoanalítico, esta pesquisa se caracteriza pela constante construção e reconstrução de seu percurso metodológico.

Critério de Inclusão:

Crianças e adolescentes participantes das atividades desenvolvidas pelo Lar Educativo Cristão.

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB 2º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.246.834

Objetivo da Pesquisa:

Na avaliação dos objetivos apresentados os mesmos estão coerentes com o propósito do estudo:

Objetivo Primário:

Compreender a formação das criatividades musicais e suas manifestações práticas na oficina de criatividade musical, desenvolvida no LEC.

Objetivos Secundários:

- Analisar a influência do próprio habitus nos pressupostos metodológicos e práticas educativo-musicais desenvolvidas na oficina de criatividade musical;
- Descrever os processos simbólicos e representacionais que emergem do campo e sujeitos participantes da oficina;
- Compreender as relações entre o habitus do músico (professor-pesquisador) e as representações sociais de música que emergem das práticas criativas no referido contexto;
- Relacionar a amálgama dessas dinâmicas à formação das criatividades musicais e suas manifestações práticas no LEC.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Na avaliação dos riscos e benefícios apresentados estão coerentes com a Resolução 466/2012 CNS, item V "Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variadas. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes.

No item II.4 - benefícios da pesquisa - proveito direto ou indireto, imediato ou posterior, auferido pelo participante e/ou sua comunidade em decorrência de sua participação na pesquisa.

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB 2 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.246.834

Riscos:

Essa pesquisa não oferece riscos previsíveis, pois a intervenção se caracteriza através de atividades desenvolvidas na Oficina de Criatividade Musical, elaborada pela professora-pesquisadora, sem qualquer ônus para a referida instituição e/ou estudantes.

Benefícios:

Entre seus benefícios, acreditamos que esta pesquisa poderá promover um ambiente favorável à expressão musical criativa dos alunos do LEC, incentivando valores como coletividade, protagonismo e autonomia, além possibilitar experiências significativas provenientes das relações de ensino e aprendizagem de música.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto apresenta coerência científica, mostrando relevância para a academia, haja vista a ampliação do conhecimento, onde se busca, principalmente, compreender a formação das criatividades musicais e suas manifestações práticas na oficina de criatividade musical, desenvolvida no LEC.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de Apresentação Obrigatória, foram anexados tempestivamente.

Recomendações:

RECOMENDAMOS QUE, CASO OCORRA QUALQUER ALTERAÇÃO NO PROJETO (MUDANÇA NO TÍTULO, NA AMOSTRA OU QUALQUER OUTRA), A PESQUISADORA RESPONSÁVEL DEVERÁ SUBMETTER EMENDA SOLICITANDO TAL(IS) ALTERAÇÃO(ÕES), ANEXANDO OS DOCUMENTOS NECESSÁRIOS.

RECOMENDAMOS TAMBÉM QUE AO TÉRMINO DA PESQUISA A PESQUISADORA RESPONSÁVEL ENCAMINHE AO COMITÊ DE ÉTICA PESQUISA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, RELATÓRIO FINAL E DOCUMENTO DEVOLUTIVO COMPROVANDO QUE OS DADOS FORAM DIVULGADOS JUNTO À(S) INSTITUIÇÃO(ÕES) ONDE OS MESMOS FORAM COLETADOS, AMBOS EM PDF, VIA PLATAFORMA BRASIL, ATRAVÉS DE NOTIFICAÇÃO, PARA OBTENÇÃO DA CERTIDÃO DEFINITIVA.

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.246.834

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

TENDO EM VISTA O CUMPRIMENTO DAS PENDÊNCIAS ELENCADAS NO PARECER ANTERIOR E A NÃO OBSERVÂNCIA DE NENHUM IMPEDIMENTO ÉTICO, SOMOS DE PARECER FAVORÁVEL A EXECUÇÃO DO PRESENTE PROJETO, DA FORMA COMO SE APRESENTA, SALVO MELHOR JUÍZO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1817734.pdf	19/12/2021 12:03:49		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.pdf	19/12/2021 12:03:18	QUEZIA PRISCILA DE BARROS SILVA AMORIM	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	19/12/2021 09:01:47	QUEZIA PRISCILA DE BARROS SILVA AMORIM	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_COMITE_SUBMISSAO.docx	19/12/2021 09:00:36	QUEZIA PRISCILA DE BARROS SILVA AMORIM	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	USO_DE_DADOS_LEC.pdf	17/12/2021 18:59:10	QUEZIA PRISCILA DE BARROS SILVA AMORIM	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANUENCIA_LEC.pdf	17/12/2021 18:58:25	QUEZIA PRISCILA DE BARROS SILVA AMORIM	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	MODELO_TERMOS_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.docx	17/12/2021 18:15:51	QUEZIA PRISCILA DE BARROS SILVA AMORIM	Aceito

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB 2º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.246.834

Ausência	MODELO_TERMOS_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.docx	17/12/2021 18:15:51	QUEZIA PRISCILA DE BARROS SILVA AMORIM	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	MODELO_TCLE.docx	17/12/2021 17:36:19	QUEZIA PRISCILA DE BARROS SILVA AMORIM	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO_PESQUISA_ASSINADA.pdf	08/10/2021 08:21:34	QUEZIA PRISCILA DE BARROS SILVA AMORIM	Aceito
Declaração de Pesquisadores	APROVACAO_COLEGIADO.pdf	04/10/2021 08:17:15	QUEZIA PRISCILA DE BARROS SILVA AMORIM	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 16 de Fevereiro de 2022

**Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))**