

CRIAÇÃO MUSICAL COLETIVA: POR UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA NA INFÂNCIA

COLLECTIVE MUSICAL CREATION: TOWARDS HUMANIZING EDUCATION IN CHILDHOOD

Mariana Galon
Universidade Federal de Juiz de Fora
mariana.galon@ufjf.br

Resumo

O estudo aqui apresentado é um recorte da pesquisa de mestrado da autora. Nesta pesquisa foram investigados os processos educativos originados da prática social da criação musical coletiva por meio de participação, observação e análise de cinco atividades de criação musicais coletivas realizadas por crianças que fazem parte de um projeto social, a fim de identificar se esses processos contribuem para a formação humana destas crianças. Compreendem-se as atividades de criação musical coletivas como práticas sociais que favorecem a convivência pautada no diálogo e na colaboração. Para a investigação que nos propomos realizar, foi adotada a metodologia da pesquisa participante em que a coleta de dados partiu de uma inserção dentro desse espaço, para que as observações desses processos educativos acontecessem no convívio com as crianças durante a realização das atividades de criação musical coletiva. Como resultado foi possível observar as transformações nas relações entre as crianças, no que diz respeito ao desenvolvimento do diálogo pautado na aceitação do outro enquanto legítimo, conquista da autonomia e a busca pela humanização.

Palavras-chave: Criação musical coletiva; Processos Educativos; Humanização; Criança; Convivência.

Abstract

The study presented here is part of the author's master's research. In this research, educational processes originating from the social practice of collective musical creation were investigated through participation, observation, and analysis of five collective musical creation activities carried out by children who are part of a social project. The aim was to identify whether these processes contribute to the human development of these children. Collective musical creation activities are understood as social practices that foster coexistence based on dialogue and collaboration. For the investigation we propose to carry out, the methodology of participant research was adopted. Data collection started with an immersion within this space, allowing observations of these educational processes to take place in interaction with the children during the performance of the collective musical creation activities. As a result, it was possible to observe transformations in the relationships between the children, particularly in terms of the development of dialogue based on the acceptance of others as legitimate, the achievement of autonomy, and the pursuit of humanization.

Keywords: Collective music creation; Educational Processes; Humanization; Child; Living together.

Introdução

O ser humano tem como essência a sua criatividade que o leva a criar e recriar a todo instante a sua vida e o universo ao seu redor, desde sua primeira infância. Embora seja vocação originária, a criação pode ser reprimida e sufocada quando não é aceita e legitimada pelo outro. Instituições escolares fazem isso ao enquadrar o educando em currículos rígidos, em que muitas vezes a manifestação da criatividade é vista como erro (RINALDI, 2012). Sem autonomia para criar, decidir, escolher, a criança pode não desenvolver todas as suas potencialidades em plenitude de vida humana.

O texto apresentado busca discutir sobre como a criação coletiva na infância estimula a criatividade e a convivência, podendo conduzir a uma educação humanizadora. Compreendemos a humanização como a incessante busca de pessoas pela sua vocação ontológica de *ser*

mais. O ser humano inacabado e consciente do seu inacabamento se insere num permanente processo de busca em ser sujeito de sua história, em pronunciar a sua palavra, por sua libertação (FREIRE, 2011a). Para isso é necessário que ele desenvolva, por meio de uma educação que conduz à humanização, a sua autonomia, seu pensamento crítico, seu potencial criativo. Essas potencialidades podem ser desenvolvidas desde a infância, se estendendo por toda a vida.

Pensando em como o ensino de música pode contribuir para uma educação humanizadora desde a infância propomos a criação musical coletiva como uma ferramenta efetiva para esse propósito.

As atividades de criação musical coletiva são essenciais para o desenvolvimento musical integral do educando, e podem contribuir para o desenvolvimento humano, uma vez que o produto dessas atividades é a intersecção do material sonoro dos educandos, fruto de diálogos travados por eles.

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa em que foram propostas atividades de criação musical coletivas para crianças, com a intenção de identificar os processos educativos que estavam presentes dentro desses círculos de diálogos e interações que ocorreram durante essas atividades. Assim, buscou-se compreender em que aspectos as atividades de criação musical coletiva contribuem para uma educação humanizadora.

A pesquisa foi realizada em um projeto social que desenvolve a prática de ensino coletivo de instrumentos musicais e os sujeitos da pesquisa foram crianças de seis a treze anos que frequentam esse projeto.

A investigação foi feita por meio da inserção dentro desse espaço no decorrer de oito meses, em que participaram das atividades de criação musical coletiva propostas dez crianças. A coleta de dados foi feita por meio da observação e de rodas de conversas realizadas após as atividades.

Como resultado foi possível observar as transformações nas relações entre as crianças, no que diz respeito ao desenvolvimento do diálogo pautado na amorosidade¹ e conquista da autonomia.

Conceito de educação musical humanizadora

Ao falarmos em aprendizado musical em práticas sociais em que a música se faz presente, como a criação musical coletiva, somos encaminhados a pensar nos processos humanizadores que essas práticas sociais desencadeiam. No entanto, nas práticas sociais musicais pode haver processos agregadores ou não. A vaidade, a competição, a sobreposição, podem afastar os indivíduos, mesmo que eles estejam fazendo música juntos, levando a processos desumanizadores. Desse modo, é preciso entender que nem todas as práticas educativo-musicais promovem a humanização. Por outro lado, o fazer musical quando feito no compartilhar, na troca de experiências, na relação respeitosa de quem participa, agrega e leva a processos humanizadores.

Educação musical humanizadora é aquela que não dicotomiza a formação musical do indivíduo da sua formação humana. Ambas caminham juntas em prol de um ensino de excelência. Entende-se que um ensino musical de excelência não negligencia os conteúdos musicais, mas o faz levando em conta a humanidade do educando.

Uma educação musical humanizadora não se fecha em si mesma, ao contrário disso, partindo da perspectiva do educando, está sempre em processo, se fazendo e refazendo no inacabamento dos sujeitos envolvidos nela e na inconclusão do mundo. Se pensarmos em uma educação musical que se encerra em regras de como ser e fazer, esta caminha na contramão da humanização, já que ela está intrinsecamente relacionada com o *vir a ser* do educando, sua realidade, seus anseios e necessidades, que só podem ser levadas em conta no seu processo de ensino, quando o educador se abre para ouvir a sua voz. Como se refere Dussel (2005) o outro é mistério absoluto até ouvirmos a sua

¹ Neste trabalho utilizaremos o conceito de amorosidade definido por Maturana, Varela e Freire. Para os autores a amorosidade é o ato de aceitação do outro como um legítimo outro na realização do ser social. Consideram essa emoção como fundamental nas relações sociais, pois somente por meio do amor conseguimos criar um mundo em comum (MATURANA; VARELA, 1995).

voz, pois só o outro pode falar de si mesmo, de quem é, quais são suas necessidades e desejos. Somente o educando pode nos dizer o que pretende com o aprendizado da música, somente ele conhece seus desejos e necessidades. Cabe ao educador abrir-se ao diálogo, e partir dessa realidade para que juntos construam o ensino musical que melhor assista ao educando e que conduza ao pensamento crítico dessa realidade.

Koellreutter (1997) compositor e educador, defende que o objetivo da educação musical não é só o aprendizado de técnicas e procedimentos necessários para a execução musical, mas o de desenvolver a personalidade do educando como um todo. Sugere que o mais importante no processo de ensino/aprendizagem é a conscientização, que deve ocorrer no processo do fazer musical.

Compreendemos também que uma educação musical que tem como objetivo final a humanização não só considera a autonomia do educando como oferece meios para ele conquistá-la, tornando-se sujeito de sua história frente ao mundo; acredita que na convivência com o outro ele se educa, aprendendo e ensinando mutuamente, dialogando, partilhando em relações de alteridade, podendo ser mais (FREIRE, 2011a).

No entanto, para que seja possível uma educação musical humanizadora são necessários pensamentos e atitudes críticas dos educadores musicais para avaliar as práticas a que pertencem. Reflexão constante na busca pela humanização que ocorre em processo conjunto com o educando, em que ambos se humanizam em comunhão.

Desse modo, o ensino de música deve ser pautado no diálogo amoroso entre o educador e o educando, para que, juntos, possam perceber e compreender o ambiente social em que estão inseridos, questionar e desafiar essa realidade e a modificar por meio de sua *práxis libertadora* (FREIRE, 2011b).

Acreditamos, também, que uma educação musical humanizadora é aquela que considera o aprendizado pautado na experiência, de modo que não atropela o tempo do educando em busca de resultados, mas promove pacientemente o encontro, a atenção, a escuta. Mais do que isso, ao propormos uma educação musical humanizadora, entendemos que lançaremos olhares para a humanização no momento

do aprendizado musical do educando, mas este é um processo que ocorre durante a vida, busca constante e ininterrupta.

A esperança que acompanha esse olhar, aqui apresentado, para a educação musical - é que ao participar de processos dialógicos, pautados na alteridade, respeito, amorosidade, que busque o desenvolvimento da autonomia e da criticidade, ou seja, que conduza à humanização e à libertação - que o educando descubra a sua própria voz e o poder transformador da pronúncia de sua própria palavra e que leve esse aprendizado para os outros campos de sua vida, tornando-se sujeito de sua própria história, assumindo-se como agente transformador frente ao mundo.

Conceito de criação musical

Antes de conceituar o que entendemos como criação musical, é importante tecer uma breve reflexão sobre criação e criatividade.

No decorrer da história houve várias perspectivas diferentes sobre o que é criação e criatividade. Durante muito tempo houve a concepção de que a criação deveria estar ligada aos grandes feitos científicos e artísticos, ignorando assim o fazer criativo que ocorre na cotidianidade. Burnard (2012), aponta que nas diversas culturas a criação é vista de maneira diferente, porém, na cultura ocidental europeia a criação está intimamente ligada ao mito do talento e do gênio.

Autores(as) apontam para criatividade e criação como o desenvolvimento de algo inovador, voltado para o campo científico, artístico e da atuação profissional (HENESSEY, AMABILE, 1988; LUBART, 2007; KLIJN, TOMIC, 2010). A crítica a esse conceito, é que embora ele esteja falando de processos criativos, considera somente um caminho como possibilidade de criação, ou seja, quando há resultados que modificam significativamente um determinado campo, excluindo diversas formas de criação presentes na cotidianidade. Desse modo, neste trabalho considero criatividade e criação os processos criativos que geram mudanças inovadoras dentro de um campo, mas também o movimento autônomo de transformação do já existente, presente em vários aspectos da vida humana, inclusive do ser humano como seu próprio criador, que a partir dessa potência é capaz de criar seu mundo, seu espaço, sua arte produzindo cultura viva (FIORI, 1991). A

reflexão que pretendo ao pensar na criatividade e na criação, é a de que ao modificar o que existe ao seu redor, o ser humano modifica a si mesmo, e essa é a grande beleza da criação musical, seu potencial de transformação. A partir dessa compreensão é possível entender a importância da criação musical e como ela está ligada a um processo de humanização tendo como ferramenta a música.

Nesse sentido, Vygotsky (2009) colabora com a construção desse conceito, ao considerar que qualquer construção de algo novo, independente do juízo de valor que a exterioridade lhe conceda, é criação, inclusive as ordenações psíquicas que fazemos.

Chamamos atividade criadora a qualquer tipo de atividade dos seres humanos que crie algo novo, seja qualquer coisa do mundo exterior, produto da atividade criadora, uma determinada organização do pensamento ou dos sentimentos que atue e esteja presente no próprio homem (VYGOTSKY, 2009, p. 5).

A compreensão dessa visão mais ampla de criação favorece o oferecimento de atividades de criação musical às crianças, uma vez que não exige que o produto da criação feita por elas siga os modelos dos adultos.

Pesquisas em educação musical vêm se ocupando da investigação sobre a utilização da criação musical como prática pedagógica/musical no cotidiano do ensino de música. Ao longo do tempo educadores musicais, salientaram a importância dessas atividades em suas propostas pedagógicas.

Apesar disso, as atividades de criação musical muitas vezes são negligenciadas por parte dos educadores musicais. Este fato é levantado por Koellreutter que aponta: “sem o espírito criador não há arte, não há educação. É esta uma verdade que os educadores tão facilmente esquecem” (KOELLREUTTER, 1997, p. 71). O compositor ainda refletiu que “a música é, em primeiro lugar, uma contribuição para o alargamento da consciência e para a modificação do homem e da sociedade” (KOELLREUTTER, 1997, p. 72) e esse “alargamento da consciência” só é possível com o desenvolvimento do “espírito criador” (ibidem).

Em suas pesquisas sobre a utilização da criação musical no ensino de música, feita junto a professores de música, Beineke (2008) destaca que, embora haja um entendimento por parte dos educadores musicais sobre a importância da criação musical no ensino de música, os olhares sobre os objetivos e as funções dessa atividade variam e “ainda é constatada a dificuldade dos professores em trabalhar com essa atividade” (BEINEKE, 2008, p. 10).

Brito (2007) aponta que muito dessa dificuldade de considerar a criatividade no ensino musical vem de uma tradição ligada ao modelo de ensino conservatorial que influenciou todos os tipos de ensino musical no Brasil, inclusive o ensino de música para crianças.

A herança do pensamento europeu do séc. XIX, em que o compositor é supervalorizado, pode impedir que o educador veja a capacidade de criar dos educandos e as potencialidades e contribuições que essa criação traz para a educação musical e para a formação humana desse educando. Essa visão está diretamente atrelada à visão inatista da arte, aquela que considera que o artista já nasce com certas características que não decorrem de aprendizagem.

Partimos do preceito de que “a criatividade não é estigma dos gênios, muito pelo contrário: ela é inerente a qualquer ser humano, só dependendo dele e da educação que usufrui, a possibilidade de desenvolver essa capacidade” (RAPAZOTE, 2001, p. 219).

Compreendemos como criação musical todos os processos em que há a apropriação e a organização de sons pelos sujeitos de maneira autônoma, consciente e intencional, onde nesse processo os sons são compreendidos, relacionados, apropriados, ordenados, ressignificados e utilizados como forma de expressão e comunicação. Desse modo, consideramos que na criação musical a música é utilizada como linguagem na busca da livre expressão de quem a cria.

As atividades de criação musical agregam benefícios musicais aos educandos; possibilita que eles criem algo que está de acordo com seu nível técnico no instrumento musical, manuseie o material musical, reconheça a música como linguagem e compreenda a ação do compositor, assumindo-se como tal. Na criação musical, o educando tem autonomia para tomar suas próprias decisões, o que é fundamental

para o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo (SWANWICK, 1979).

Embora muitos autores da educação musical apontem para os benefícios musicais que a criação musical oferece ao educando poucos façam olhares para as contribuições que essas atividades podem oferecer para o desenvolvimento humano desse educando.

Partimos do pressuposto que, para chegar a uma criação musical comum, a criança necessita dialogar com o outro, apresentar suas bases musicais oriundas de suas vivências que ultrapassam o ambiente escolar, descobrir as bases musicais de seus companheiros e fazer a intersecção desse material em um processo em que há mais do que fatores musicais envolvidos.

Tendo como base pesquisas que demonstram que toda prática social gera processos educativos e considerando que a criação musical coletiva é uma prática social, compreendemos que as crianças se educam na coletividade dessa prática.

Freire (1982) corrobora com o entendimento que a criança é um sujeito de fato, de modo que é capaz de criar e recriar, seja em seu fazer musical ou na vida cotidiana, sendo assim, uma produtora de cultura, assumindo seu papel criador.

Para Fiori a cultura está intrinsecamente ligada à criticidade e à consciência histórica dos homens: “A cultura é um processo vivo de permanente criação: perpetua-se refazendo-se em novas formas de vida. Só cultiva quem participa desse processo, ao refazê-lo e refazer-se nele realmente. A transmissão do já feito é cultura morta” (FIORI, 1986, p. 8). Nesse sentido, a criança, nas atividades de criação musical coletiva, assume sua capacidade de criar e recriar, participando realmente do processo de criação cultural, não apenas recebendo uma cultura já feita, portanto morta.

A criança é capaz de criar e faz isso o tempo todo. Brito (2007) aponta que as crianças, ao elaborar ideias musicais por meio da improvisação e da invenção, revelam a singularidade do seu pensamento. Ainda destaca as construções de espaços de convivência que ocorrem no ambiente educacional, onde a criança aprende junto

com os outros, desenvolve um fazer musical que leva à conscientização por meio da música.

Sob essas perspectivas, os educandos, ao criarem músicas na coletividade, produzem a si mesmos, em um processo de interação com o outro. No entanto, essa criação coletiva só é possível por meio do diálogo com o outro.

Quanto à importância do diálogo nas ações educativas, Fiori aponta para a intersubjetividade humana, que é a conscientização presente na educação, possível por meio do diálogo que “fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana” (FIORI, 2011, p. 22).

A comunicação é o que proporciona pensarmos juntos, criarmos juntos, em práticas sociais, sem que haja superposição de uns sobre os outros, nem dominação, somente a fecundidade das relações fundamentadas no diálogo.

“O diálogo é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tú” (FREIRE, 2011a, p. 109), nesse encontro em que homens e mulheres refletem e agem sobre o mundo, o diálogo torna-se uma exigência existencial. A educação dialógica é fundamental nesse processo em que o objetivo é chegar a uma criação em comum ao grupo. Através do diálogo é possível promover processos educativos musicais, problematizar a experiência vivida, atuar nela, criando um ambiente de aprendizagem estimulante e crítico, por meio da criação musical coletiva.

Mas para que haja o diálogo são primordiais o respeito e a amorosidade (FREIRE, 2011b). Maturana e Varela, assim como Freire, manifestam que o diálogo só é possível quando há amor. “O central na convivência humana é o amor, as ações que constituem o outro como um legítimo outro na realização do ser social, que tanto vive na aceitação e respeito por si mesmo quanto na aceitação e respeito pelo outro” (MATURANA, 1998, p. 32).

O amor, definido pelos autores como aceitação do outro como legítimo outro na convivência, é a emoção fundamental nas relações sociais, pois consideram que o mundo que temos é criado junto com o outro e somente por meio do amor conseguimos criar esse mundo em comum (MATURANA; VARELA, 2004).

As crianças trazem consigo uma diversidade de vivências musicais e de culturas múltiplas que serão defrontadas ao tentarem criar algo em comum com o outro. Para compreender tal processo partiremos do princípio de interculturalidade de Dussel. Para o autor o diálogo intercultural transmoderno é a coexistência de várias culturas diferentes em plano de igualdade, superando as diferenças culturais e transformando-as em processos de interação (DUSSEL, 2005).

Só é possível criar coletivamente algo novo quando as crianças valorizam a sua própria cultura, entendendo-a como legítima, assim como as demais culturas e aceitam as diferenças culturais do outro. Desse modo, o diálogo poderá levar à transformação através da interação. Interagindo em reciprocidade com o outro poderemos ter um processo de humanização e libertação.

Partindo dos pressupostos aqui apresentados, a criação musical coletiva poderá oferecer mais do que conteúdos musicais, fomentando uma postura autônoma e crítica das crianças, levando-as a um processo de humanização, para além do ensino musical.

Pretendemos demonstrar com os resultados da pesquisa realizada que os processos educativos que são gerados a partir da prática social da criação musical coletiva podem ser humanizadores, ultrapassando o aprendizado musical para um aprendizado para o mundo, onde o educando torna-se um agente transformador.

Criação musical coletiva: ferramenta que conduz à humanização

A pesquisa foi realizada em um projeto social na cidade de Ribeirão Preto, que oferecia ensino coletivo de instrumentos musicais e aulas de fundamentos da música para crianças e jovens carentes, com o objetivo de formá-los para a música erudita.

Nesse contexto, os polos do projeto foram instalados em bairros periféricos da cidade. O projeto era inteiramente gratuito e atendia crianças em situação de vulnerabilidade social, promovendo uma efetiva ação de inclusão social e cultural ao levar a música erudita para crianças e jovens de condições econômicas desfavorecidas.

O campo de pesquisa foi o polo do bairro Ipiranga, que utilizava o espaço de uma escola municipal. A maioria das crianças que frequentavam as aulas de música eram alunas dessa mesma escola. As crianças participavam do projeto em dois dias diferentes: nas segundas-feiras, para as aulas de instrumentos, e nas sextas-feiras, para as aulas de fundamentos da música.

Ao buscar um campo para desenvolver o meu projeto de pesquisa, considerei que uma turma deste projeto social seria o campo ideal, já que os educandos desse lugar nunca tinham realizado nenhuma atividade de criação musical, o que me daria a possibilidade de acompanhar o processo dessas atividades desde o início. Seria possível também observar se esse tipo de atividade exigiria conhecimentos estabelecidos em música como desenvolvimento técnico musical em instrumentos musicais, domínio de leitura e grafia musical, entre outros, ou não.

Sendo assim iniciei as atividades de criação musical com a turma que tinha aulas de fundamentos da música das 9:30hs às 10:30hs. O motivo da escolha dessa turma foi pelo fato de não haver muita rotatividade de educandos, diferente do que ocorria em outros horários, o que facilitaria a observação do processo educativo em um período significativo. Outra questão levada em conta foi o fato de esta turma apresentar problemas de relacionamento, o que me possibilitaria observar as tomadas de decisões e soluções encontradas para resolver esses problemas ao realizarem as atividades de criação musical coletiva.

A turma era formada por dez crianças, cinco meninos e cinco meninas, mas, no decorrer do ano, em alguns momentos a turma se tornou maior por conta da chegada de duas crianças novas. Essas crianças permaneceram no projeto somente um mês e não continuaram os estudos pela dificuldade financeira que tinham de pagar transporte público para ir até o projeto duas vezes por semana.

O planejamento era propor uma atividade por mês de criação musical coletiva, sempre relacionando com o conteúdo que estivesse sendo ensinado no momento, durante cinco meses. Em campo esse planejamento não se cumpriu. Quando estamos envolvidos em processo dinâmico, que é a vida, nem tudo segue o curso que planejamos inicialmente. Ao me inserir tinha em mente um número de aulas, um número de semanas, mas na vivência dinâmica e conjunta com o grupo algumas

coisas tomaram novos caminhos. Diferente do que foi imaginado ao estabelecer o cronograma, algumas atividades de criação musical coletivas levaram até 3 aulas para ser concluída e não uma aula, como havia sido previsto inicialmente. Deste modo, o número de aulas que inicialmente seriam seis, praticamente triplicou, embora o número de atividades diferentes envolvendo criação planejada tenham diminuído; deveriam ser seis atividades e acabaram sendo cinco, em um maior número de inserções.

Nesse momento vale rememorarmos as palavras de Bondia: a experiência, o aprendizado, requer um gesto de interrupção, requer se demorar nos processos o tempo que for necessário para o educando (LARROSA BONDÍA, 2002). Essa necessidade de se demorar um pouco mais nos processos criativos foi observada em campo e a escolha foi priorizar esse aprendizado significativo e observar esse processo lento e transformador que estava acontecendo na prática social da criação musical coletiva.

Para a investigação realizada, optou-se por um estudo de natureza qualitativa, na perspectiva da observação participante. A metodologia de pesquisa participante veio ao encontro das necessidades da pesquisa realizada, em que observamos em que aspectos as atividades de criação musical coletiva estabelecida em grupos de educandos de um projeto social contribuíam para uma educação humanizadora.

Iniciado o trabalho em campo, mensalmente eram propostas atividades de criação musical coletiva aos educandos e quando as atividades eram finalizadas fazíamos uma roda de conversa a fim de compreender os processos presentes na elaboração da atividade, refletir sobre esse processo, buscar resoluções para problemas. Nessas rodas de conversas os educandos participavam ativamente falando sobre suas impressões e refletindo de maneira crítica sobre os processos educativos decorrentes das atividades de criação musical coletiva, tornando-se, assim, pesquisadores ativos desta pesquisa.

O quadro a seguir apresenta o período em que as atividades foram realizadas, a duração dessas atividades, a proposta da atividade e o número de crianças participantes.

Mês	Número de aulas utilizadas	Proposta	Crianças participantes
Maio	2 aulas	Criação de ritmos utilizando recursos como percussão corporal para acompanhar o canto da escala diatônica.	10 crianças
Agosto	2 aulas	Criação de uma música utilizando recursos sonoros com a voz, com os instrumentos (violino, violoncelo e baixo) e com o corpo, sobre os temas "Trem" e "Tempestade".	10 crianças
Setembro	1 aula	Criação de uma música que representasse os sons de uma avenida movimentada de Ribeirão Preto, ou uma situação que acontece durante o trânsito movimentado utilizando como recurso a voz, o corpo e os objetos presentes na sala de aula.	10 crianças
Outubro	3 aulas	Criação musical em que as crianças deveriam escolher um elemento da natureza (água, fogo, terra e ar) e explorar timbres variados para representar o elemento escolhido. As crianças também poderiam narrar musicalmente uma situação em que um desses elementos estivesse presente.	9 crianças
Dezembro	1 aula	Criação de um exercício utilizando mínimas, semínimas e suas respectivas pausas. O exercício deveria ser grafado utilizando escrita musical tradicional. As crianças deveriam escolher qual seria a fórmula de compasso do exercício, escrever as combinações rítmicas e depois disso, ensaiar utilizando o recurso de som que quisessem e apresentar o resultado para as outras crianças.	6 crianças

Tabela 1. Atividades de criação musical realizadas em campo.

Em todos os encontros foram redigidos diários de campo e feitas gravações do diálogo e das composições musicais. Assim os resultados obtidos foram frutos da análise desses diálogos e encontros.

Neste recorte da pesquisa serão apresentados os resultados obtidos na primeira, segunda e quarta atividades de criação musical coletiva.

Do conflito ao diálogo

Um dos pressupostos da pesquisa realizada era que só posso criar coletivamente se aceito o outro como igual, diálogo com ele, partilho as minhas bases e me abro para conhecer as dele, ouvindo a sua voz. No entanto, na primeira atividade de criação musical coletiva sugerida, ocorreu o oposto.

A proposta desta primeira atividade de criação musical realizada em campo foi a criação de ritmos.

Após ensinar a estrutura das escalas diatônicas e todos cantarem essa escala, dividi a sala em dois grupos de cinco crianças e propus que cada grupo criasse um ritmo com percussão corporal para acompanhar essa escala. O objetivo neste momento era de iniciar as atividades de criação musical coletiva nunca realizadas, de maneira simples, com uma proposta que não geraria muita dificuldade de entendimento e execução às crianças, mas despertaria a sua ação criativa. Também havia a busca de manter uma ligação com os conteúdos mais teóricos que vinham sendo trabalhados com as crianças, no caso a escala diatônica.

Dei exemplos de como essa atividade poderia ser feita. Cantei a escala acompanhando um ritmo padrão nas palmas, cantei novamente, agora batendo palmas e pés.

Deixei claro que não havia a necessidade de grafarem nem a escala e nem a sequência rítmica que iriam inventar. Também coloquei uma condição para o grupo: todos deveriam participar da criação do ritmo e não somente um deles inventar as células rítmicas e ensaiar os demais.

Em um primeiro momento não houve entendimento entre as crianças. Os integrantes de ambos os grupos se desentenderam o tempo todo e como resultado não conseguiram criar juntos.

Em um dos grupos o cerne da discussão foi o fato de uma criança querer ficar sentada durante a execução da atividade enquanto os outros, queriam ficar em pé. Para a realização da atividade era indiferente a maneira como iriam se posicionar, mas os membros do grupo iniciaram uma competição, em que ganharia quem conseguisse ter as ordens obedecidas e, principalmente, quem não obedecesse a ordem dos demais. A competição, o desentendimento e a ausência do diálogo fizeram com que eles perdessem o foco que era a música e assim não conseguiram realizar a atividade.

Nessa mesma atividade, o outro grupo também teve problemas por um querer dar ordens aos outros ao invés de dialogar e chegar em pontos de convergência. Um único aluno do grupo decidiu que iria dançar, mas os demais não concordaram. Mesmo assim ele não aceitou a negativa do grupo e começou a dançar mostrando e falando que faria a sua vontade independente de qualquer opinião. Foram tantos os desacordos que as crianças não conseguiram criar coletivamente.

Ao final da aula iniciei uma roda de conversa indagando as crianças sobre a dificuldade da atividade.

Alicia²: Não, o difícil foi que ninguém queria fazer a mesma coisa.

Prof^a: Por quê?

Anitta: Porque o Davi queria ficar sentado.

Prof^a: E por que o Davi não pode ficar sentado?

Anitta: Porque não, né Prô.

2 Os nomes utilizados neste trabalho são fictícios. Foram escolhidos ao final da coleta de dados pelas próprias crianças. Ao perguntar o porquê dos nomes escolhidos elas me explicaram que eram nomes de personagens de novela infantil, séries, desenhos, cantora, super-heróis, personagens que elas admiravam.

Davi: Eu queria ficar sentado, mas dei ideia, só que ninguém me ouviu só porque eu estava sentado...

Rachel: O Kokimoto queria mandar em todo mundo e queria dançar. Não era pra dançar...

Kokimoto: Eu mando em todo mundo “memo” (DC1).³

O desentendimento e a competição fazem parte do nosso cotidiano. Presenciamos dia após dia cenas de violência geradas por desentendimentos que tomam o lugar do diálogo.

Por serem seres sociais as crianças refletem o ambiente em que vivem, sendo a extensão de sua casa e de sua família. Seguem como algo natural o comportamento dos adultos com quem convivem, “aprendendo a viver o fluxo emocional de nossa cultura, que torna todas as nossas ações, ações próprias dela” (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 43). Vivendo em uma sociedade em que as relações baseadas na competição são crescentes e o conflito faz parte do cotidiano, dificilmente poderiam agir de maneira diferente.

A não aceitação da opinião do outro, como vimos nos casos apresentados, ou o desacordo, refletem a cultura da sociedade a qual estamos inseridos. Temos dificuldades de aceitar os desacordos como situações legítimas, assim como as crianças que tentaram criar juntas, buscamos convencer e corrigir uns aos outros, sem perceber que o desacordo pode ser o ponto de partida “para uma nova ação combinada diante de um propósito comum” (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 38).

Em grupo buscamos compreender o ocorrido e as crianças apontaram possíveis soluções.

Prof^{ca}: O que precisava acontecer para chegarmos a um acordo?

Alicia: Tirar do grupo

3 Os trechos de Diário de Campo serão identificados pela sigla DC, e o número do diário.

Daniel: Se você tirar do grupo não vai ficar ninguém.

Valéria: A gente tem que conversar para se entender.

Prof^ª: O que vocês acham disso?

Spider: Acho que se conversar dá certo (DC1).

Após um longo diálogo, no qual refletimos em conjunto sobre o ocorrido, a conclusão das crianças foi que por falta de diálogo e entendimento, não conseguiram concluir a atividade. Não tiveram dificuldades de entendimento da atividade ou dificuldades musicais, no entanto, não conseguiram dividir e partilhar suas ideias.

Prof^ª: Então pessoal dá certo só mandar? Deu certo nessa atividade, por exemplo?

Alicia: Não dá, né. A gente não conseguiu fazer... (DC1).

Como demonstra a fala de Alicia, as crianças vivenciaram na prática que quando o diálogo está ausente e o que se apresenta são relações de dominação de uns sobre os outros, não é possível criar juntos. Perceberam que ao deixarem a competição ser o elemento fundamental todos perderam, pois não conseguiram realizar o que foi proposto. Não foi só a música que deixaram de criar, mas também deixaram de aprender uns com os outros, de se fazerem e se refazerem na convivência.

Ao perceberem que, se não ouvissem a voz do outro não conseguiriam criar juntos, pediram para refazer a atividade e nessa nova elaboração se policiaram para não repetir as mesmas atitudes que levaram ao primeiro fracasso.

Na semana seguinte iniciei a aula perguntado às crianças o que haviam aprendido na aula anterior. A intenção era rememorar não só a experiência desta aula, mas principalmente as reflexões feitas a partir dela. Eles responderam que aprenderam escala. Uma criança disse que tentaram fazer uma música juntos, mas não conseguiram. Perguntei por que e ele me respondeu que não chegaram a um acordo e só brigaram.

Uma criança seguiu falando que combinamos em tentar de novo nessa aula, mas agora conversando com o grupo sem ninguém querer mandar sozinho.

Iniciamos a atividade novamente, e, embora tentassem conversar, logo começaram a discordar e a discutir novamente. Nesses momentos intervi falando para todos lembrarem o que havíamos conversado na aula anterior.

Um dos grupos que havia brigado por querer que todos ficassem em pé, decidi por todos ficarem sentados. Eles montaram o ritmo para acompanhar a escala, mas precisavam de alguém para contar, para todos entrarem ao mesmo tempo. Nesse momento começaram a falar alto e a discutir. Um dos integrantes, falou: “Gente, estamos brigando de novo e mais uma vez não vamos conseguir fazer a atividade. Vamos votar pra saber quem vai contar” (D.C 2). A votação empatou, pois cada um votou em si. A mesma criança sugeriu que tirassem “dois ou um” e depois par ou ímpar. E assim decidiram quem iria contar.

Apesar de ter acontecido novos desentendimentos os dois grupos conseguiram entrar em um acordo e não só realizar a atividade proposta, mas também apresentá-la às demais crianças. Vale ressaltar que em nenhum momento às crianças relataram dificuldades musicais quanto à criação dos ritmos especificamente, a dificuldade relatada foi quanto a comunicação com o grupo.

No final da aula fiz uma nova roda de conversa e perguntei se eles tinham conseguido se entender.

Anitta: a gente não se entendeu muito não, mas conseguimos fazer.

Prof^a: Como fizeram para entrar em um acordo?

Davi: Conversamos e quando ninguém concordou com nada tiramos “dois ou um”.

Kokimoto: A gente conversou também e ninguém mandou sozinho dessa vez (DC2).

As rodas de conversas e o pensar sobre as situações de conflitos foram desvelando um novo pensamento crítico nas crianças. Foram desenvolvendo por meio da experiência uma consciência crítica sobre si mesmos.

A educação quando humanizadora proporciona esse processo de conscientização, que levará à libertação (FREIRE, 2011a).

Percebemos na atitude das crianças na primeira situação de refazerem a atividade buscando aceitar o outro e dialogar, uma consciência de que as situações de conflito eram um fator prejudicial e essa consciência levou à busca por superar o que levava a esses conflitos.

Após as primeiras atividades, a competição passou a dar lugar ao diálogo. Mesmo quando as crianças começavam a discutir era comum lembrarem das experiências anteriores e mudarem de atitude.

A consciência da necessidade do diálogo levou a busca por ele, busca que não foi tarefa fácil, pois como Freire (2011b) esclarece, para que o diálogo aconteça há a necessidade de uma postura humilde, respeitosa e amorosa por parte de quem está nele envolvido. Pois “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens não me é possível o diálogo” (FREIRE, 2011b, p. 111).

Em algumas falas das crianças fica clara essa dificuldade de mudança de atitude, de parar de impor as ideias como sempre fizeram, passando a ouvir todos como iguais.

Brandão (2005) esclarece que a tarefa do diálogo respeitoso nem sempre é fácil, mas é fundamental para criarmos juntos. Por isso, por mais difícil que seja o diálogo, sempre deve ser apresentado.

Com essa busca pelo diálogo as crianças passaram a conseguir criar juntas e, mais do que isso, passaram a se educarem juntas. Como aponta Freire, nessa relação dialógica que foi estabelecida, “já agora ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011b, p. 79).

Não mais aconteceu de uma situação de conflito e competição impedir a realização de uma atividade.

Por meio das rodas de conversas e das experiências iniciais as crianças passaram a perceber que teriam que cooperar para conseguir atingir o objetivo das atividades. Perceberam também que o diálogo respeitoso era a ponte para essa cooperação.

Esse processo de reflexão sobre o vivido levou à conscientização das crianças sobre a necessidade do diálogo. Após a primeira experiência frustrada com a criação musical e a reflexão sobre o ocorrido, as crianças perceberam que “[...] podemos jogar as nossas diferenças não para vencermos os outros, mas para sairmos todos como os que vencem juntos ao criarem entre todos algo melhor do que faríamos se estivéssemos ‘jogando com ideias’, sozinhos” (BRANDÃO, 2005, p. 58). Passaram assim a substituir a competição pela cooperação.

Esse foi um processo de busca que ocorreu durante todas as atividades: ora eles conseguiam manter o espírito cooperativo, ora acabavam voltando aos comportamentos antigos.

Mas também foi possível perceber que quando as crianças se comunicaram por meio do diálogo, a criação musical coletiva tornou-se algo possível. Mais do que isso, o encontro e a necessidade de ouvir o outro ganhou sentido. O diálogo possibilitou pensarmos juntos, criarmos juntos, na busca de uma relação sem superposição de uns sobre os outros, nem dominação, somente a fecundidade das relações fundamentadas no diálogo.

Autonomia e comprometimento com o outro

Nas atividades de criação musical coletivas pude observar que a autonomia é um elemento fundamental para a sua realização.

Nas primeiras atividades, muitas crianças tiveram dificuldades em tomar decisões, em opinar, em pronunciar seus desejos e suas ideias para o restante do grupo. As crianças são essencialmente criativas e isso fica claro nos estudos sobre a infância que demonstram a facilidade que elas têm de imaginar, improvisar, inventar (BRITO, 2007). No entanto, no sistema educacional vigente elas são estimuladas a reproduzir e não

criar, obedecer e não participar das escolhas, tomando decisões. Na repetição da primeira atividade de criação musical após o conflito, pude observar que elas não se sentiam seguros sobre o que estavam fazendo e, por isso, vinham a todo o momento me mostrar a música que estavam criando e perguntar se estava correta. Precisavam da minha legitimação, pois algo feito exclusivamente por elas poderia estar incorreto. Por mais que eu explicasse que a música era delas e por isso quem definia o certo e o errado não era eu, e os estimulasse dizendo que as ideias eram excelentes, essa situação se repetiu durante toda a atividade.

Sobre a problemática do desenvolvimento da autonomia, Freire (2011b) aponta que a educação tem um papel importante na formação de seres autônomos, conscientes e capazes de pronunciar sua voz, sendo sujeitos de sua história.

Quando não há o estímulo a essa autonomia, a cada dia torna-se mais difícil adquiri-la, pois, essa aquisição e conquista é um processo pautado em experiências autônomas. “As crianças precisam crescer no exercício dessa capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos” (FREIRE, 2000, pp. 58 e 59).

Na segunda atividade realizada as crianças criaram músicas sobre os temas *Trem e Tempestade*. Antes de iniciarmos a atividade, estudamos alguns compositores modernos e contemporâneos da música erudita com o propósito de oferecer um conteúdo desconhecido e de difícil acesso às crianças, além de apresentar uma nova possibilidade de utilização sonora para as crianças. Entre os compositores mais trabalhados estava Gilberto Mendes. A escolha por apresentar algumas obras deste compositor foi pelo teor humorístico presente em alguma delas e a diversidade de exploração sonora que apresenta, ajudando assim as crianças desenvolverem ideias de sons possíveis em uma criação musical. Também foi levado em consideração que quando conhecessem esse modo de fazer música, desconhecido para elas até então, as criações feitas em sala de aula utilizando recursos sonoros alternativos ganhariam legitimidade aos olhos das próprias criadoras, as crianças.

Iniciamos a aula com a apreciação da obra *Ashmatour* de Gilberto Mendes, observando os diversos recursos sonoros que foram utilizados.

A atividade de criação proposta neste dia foi que cada grupo criasse uma música utilizando o corpo, os instrumentos (violino e violoncelo) e qualquer outro material presente na sala de aula, sobre o tema que eu iria sugerir. Cada grupo teria um tema diferente e um não saberia o tema do outro, este deveria ser descoberto pelo outro grupo após a apresentação da criação musical feita.

O tema sugerido para o primeiro grupo foi *Trem*, e para o segundo grupo, *Tempestade*. Escolhi estes temas por considerar que daria margem a muita experimentação sonora e por serem muito descritivos.

Após a finalização da atividade realizamos uma roda de conversa, onde falamos sobre as dificuldades que envolveram a elaboração da criação musical. As crianças apontaram o início do processo criativo como algo demorado e cansativo.

Davi: quando não vem ideia é difícil pensar, demora. Quando a senhora já fala o que é pra fazer é mais fácil.

Prof^a: É mais fácil fazer as coisas que eu mando ou inventar algo novo?

Rachel: Eu acho que é mais fácil obedecer.

Davi: Também acho mais fácil quando a senhora fala o que é pra fazer (DC4).

Na fala de Davi e Rachel fica clara essa dificuldade de tomar decisões na criação de algo novo, de exercer sua autonomia. Mais do que isso, eles salientam como é mais fácil obedecer. A dificuldade de tomar decisões sozinho é fruto do sistema em que estão envolvidos, em que isso não é estimulado. O costume de sempre obedecer a uma autoridade, no caso o educador, torna-se mais natural, mais confortável e comum. Ter autonomia exige pensar, agir, refletir, se comprometer, enquanto obedecer só exige a reprodução de algo imposto pelo outro.

Essa atitude de passividade diante o mundo parte do ensino escolar e é levada para a vida dessas crianças.

Diante do exposto, torna-se necessário um ensino musical em que o educando tenha a possibilidade de construir a sua autonomia, em um ambiente educativo que fomente escolhas, tomadas de decisões, que leve o educando a pronunciar sua palavra, pois ninguém é autônomo primeiro para depois decidir.

Por mais cansativo que seja esse processo de busca pela autonomia, é um processo prazeroso, em que podemos observar os frutos de nossas decisões e escolhas. Isso se apresentou no decorrer da roda de conversa.

Davi: Também acho mais fácil quando a senhora fala o que é pra fazer.

Kokimoto: É mais fácil obedecer, mas é mais legal inventar sozinho (DC4).

No decorrer das atividades pude perceber que as dificuldades de criarem sozinhos sem precisarem de minha opinião a todo o momento, foram se extinguindo. As crianças passaram a confiar que o que produziam era bom.

O ato autônomo, quando é construído na partilha, nos leva a perceber a dimensão do outro nas relações, mostrando que decisões autônomas não significam decisões egoístas. Desse modo, “[...] é necessário que a criança aprenda que a sua autonomia só se autentica no acatamento à autonomia dos outros” (FREIRE, 2000, p. 59).

Durante o mês de outubro as crianças aprenderam e vivenciaram o conceito de timbre. Para finalizar esse estudo foi proposta a quarta atividade de criação musical. Para essa atividade eles se dividiram em dois grupos, um de meninos e outro de meninas e juntos escolheram um elemento da natureza (água, terra, fogo e ar) para criarem uma música utilizando recursos de timbres com o corpo, instrumentos ou com os objetos da sala, que representassem os elementos escolhidos, ou narrassem uma situação em que um desses elementos estivesse presente.

O grupo de meninos não se engajou muito na tarefa de decidir qual elemento seria o tema de sua criação musical e muito menos de criar a música sugerida. Após várias intervenções minhas, Davi começou a realizar a atividade seriamente, mesmo com a falta de vontade dos demais integrantes. Ao final da aula combinaram que na aula seguinte, quando haveria a finalização da criação musical, cada um levaria um objeto, jornais, bacias, chocalhos, de casa.

Ocorreu que, chegada a aula seguinte, o grupo de meninas levou o que tinham combinado, mas no grupo dos meninos somente Davi cumpriu o que havia combinado. Esse acontecimento causou revolta em Davi, já que não poderiam apresentar pela falta de comprometimento dos seus amigos.

Quando pedi para as crianças iniciarem as apresentações, Davi disse:

Davi: A gente não vai apresentar...

Prof^a: Por que não?

Davi: (irritado). Ah professora, só eu que trouxe as coisas... Ninguém trouxe nada...

Spider: Ah, você não avisou que era pra trazer.

Davi: Avisei sim, aula passada eu fiquei fazendo tudo sozinho.

Prof^a: Spider ele avisou que eu vi, vocês que não prestaram a atenção ou esqueceram.

Davi: Ninguém fez nada, só eu que fiz (DC7).

A irritação de Davi não foi somente porque eles não tinham material, mas principalmente porque firmou um compromisso com as demais crianças, confiou nelas e esse compromisso foi negado quando ninguém o cumpriu. Segundo o próprio educando, ele achou que seus amigos, em quem confiou, o fizeram de “bobo”.

Em nossa vida cotidiana traçamos relações de confiança com os outros nas mais fundamentais atividades. De uma maneira inevitável, para viver, precisamos confiar no outro, mesmo que a lógica do mundo capitalista indique que ele é seu competidor, adversário (BRANDÃO, 2005).

Davi confiou em seus amigos, porque seus amigos podiam confiar nele. Por mais que as crianças tivessem autonomia de decidirem realizar a atividade proposta ou não, faziam parte de um grupo, não estavam sozinhos e diante disso eram responsáveis umas pelas outras, o que exigia comprometimento. A “[...] autonomia só se autentica no acatamento à autonomia dos outros” (FREIRE, 2000, p. 59).

A criação musical coletiva só é possível quando há relações de confiança e responsabilidade com todos. Quando há relações baseadas na alteridade e no comprometimento.

Dussel (1977) define alteridade como o estar face a face com o outro, que me é segredo absoluto. Só posso saber quem é o outro pela sua pronúncia, ouvindo a sua voz. Ao estar frente a ele me torno corresponsável pela sua existência. Por outro lado, ao reconhecê-lo como igual, o reconheço como essencial em minhas ações e em minha existência. É na aceitação do outro como legítimo que nos abrimos ao diálogo estabelecendo um mundo na partilha.

Na roda de conversa Davi teve a oportunidade de pronunciar a sua voz aos colegas. Ao ouvirem como Davi estava se sentindo seus colegas despertaram para o que a falta de comprometimento com ele causou. Disseram que não tinham a intenção de ofender o colega.

Tal como Dussel (1977) destaca, ao estarem face a face com o outro e ouvirem a sua voz, que até aquele momento era mistério absoluto, os demais integrantes do grupo perceberam a responsabilidade sobre ele e a responsabilidade que tinham com ele. Esse despertar de consciência levou as crianças a pedirem para retomar a atividade e se comprometerem a levar os materiais combinados.

Repetimos a atividade após 15 dias, e as crianças se apresentaram para a aula com todos os materiais que se comprometeram a levar. Eu e Davi ficamos surpresos, pois pelo longo espaço de tempo entre uma aula e outra acreditamos que todos esqueceriam. Esse fato demonstra

que realmente houve um entendimento do que era comprometer-se com o outro. Houve a compreensão que em um grupo ou todos são responsáveis por todos e comprometidos com o que estão realizando, ou não é possível criarem juntos.

As crianças exerceram a sua autonomia ao tomarem decisões acertadas ou não, ao criarem em conjunto expondo suas ideias, ao decidirem o que iriam modificar em suas músicas. Na experiência vivida, ao se abrirem para a escuta do outro, as crianças puderam compreender que sua autonomia se autentica na coletividade, no viver com o outro estando diante de sua face, se responsabilizando, assim, mutuamente pelo viver junto.

Algumas palavras

A criação musical tem sido uma temática de estudo cada vez mais ampla no campo da educação musical no Brasil. No entanto, há muito ainda que ser feito quanto a utilização dessas atividades no ensino musical, nos mais diversos contextos.

O tema de estudo deste trabalho abordou as atividades de criação musical coletivas sob a perspectiva de como elas podem colaborar para uma educação musical humanizadora. Sendo assim, a pesquisa realizada procurou entender a criação musical coletiva a partir dos processos educativos ocorridos na convivência nas atividades de criação musical coletiva de crianças e apontar de que maneira essas atividades podem contribuir para formação humana.

Como resultado desta pesquisa, constatou-se que, na primeira atividade, houve um processo de conscientização em relação à importância do diálogo e da aceitação do outro como legítimo, no processo de criação conjunta. Na segunda atividade, observou-se uma conscientização em relação à autonomia, com reconhecimento das dificuldades de se tornar autônomo, bem como a compreensão da sua relevância e a satisfação em desenvolvê-la. Na quarta atividade, as crianças demonstraram percepção da necessidade do comprometimento tanto com a atividade em si quanto com os demais participantes, a fim de alcançar a criação de forma efetiva.

No decorrer das atividades vimos momentos de crescimento humano das crianças e momentos de retrocesso, confirmando que a humanização é uma busca constante que se dá durante a vida. Vimos também que embora seja uma busca constante é essencial que as crianças convivam em ambientes educacionais que proporcionem essa busca pela humanização.

Este estudo enfatiza a importância do educador refletir sobre a música que está sendo construída com seus educandos em determinado momento da aula, como eles estão vivenciando essa música, como estão se comunicando por meio da linguagem musical e, além disso, vivenciar esse momento musical junto com eles.

Destaco que a maior contribuição deste trabalho reside em demonstrar a viabilidade de incorporar atividades de criação musical em nosso contexto educacional. Além disso, enfatiza como a criação musical coletiva desempenha um papel crucial na formação humana das crianças, tornando-se uma prática musical essencial e possível.

Espero que este estudo estimule o pensamento crítico sobre nossos métodos de ensino, as escolhas que fazemos, como envolvemos nossos educandos e, mais importante ainda, a relevância da música na formação humana. A música pode proporcionar processos educativos enriquecedores, construtivos e humanizadores, ao invés de desagregadores.

Que esta reflexão nos conduza a nutrir a esperança de oferecer uma educação musical baseada na aceitação do outro como legítimo, na partilha, na empatia, no pensamento crítico, no diálogo, na construção da autonomia e no comprometimento tanto com a música quanto com os outros.

Referências

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

BRANDÃO, C. R. *A canção das sete cores: educando para a paz*. São Paulo: Contexto, 2005.

BRITO, T. A. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. 2007. 288 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - PUC - Pontifícia Universidade Católica, 2007.

BURNARD, P. *Musical creativities in practice*. Oxford University Press, 2012

DUSSEL, E. *Para uma ética da libertação latino-americana III: erótica e pedagógica*. Piracicaba: UNIMEP; São Paulo: Loyola, 1977.

DUSSEL, E. Transmodernidad e interculturalidad (interpretación desde la filosofía de la liberación). In: FORNET-BETANCOURT, R. *Crítica intercultural de la filosofía latino-americana actual*. Madrid: Trotta, 2005, pp. 256- 329.

FIORI, E. M. Conscientização e educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, vol 11, n.1, pp. 3-10, jan/jun.1986.

FIORI, E. M. *Textos escolhidos*. Porto Alegre: L&PM, 1991. (Educação e Política, vol II).

FIORI, E. M. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. pp. 11-31.

FREIRE, P. *Sobre a Educação: diálogos - Paulo Freire e Sérgio Guimarães*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3. ed.

Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

HENESSEY, B.A. & AMABILE, T. M. The conditions of creativity. Em R.J. Sternberg (Org.), *The nature of creativity*. New York: Cambridge University Press, 1988, pp. 11-38.

KLIJN, M.; TOMIC, W. A review of creativity within organizations from a psychological perspective. *Journal of Management Development*, vol. 29, n 4, 2010, pp. 322-343.

KOELLREUTTER, H-J. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. In: KATER, C. (Org.). *Educação musical: (Cadernos de estudo n° 6)*, Belo Horizonte: Atravez/ EMUFG/ FEA/ FAPEMIG, 1997, pp. 71-77.

LARROSA-BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência.

Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, pp. 20-28, 2002.

LUBART, T. *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFGM, 1998.

MATURANA, H; VARELA, F. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do conhecimento humano*. São Paulo: Ed. Palas Athena, 2004.

MATURANA, H ; VERDEN-ZÖLLER, G. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Athenas, 2004.

RAPAZOTE, P. Criatividade no meio escolar. In: PATRÍCIO, M. F. (Org.). *Escola, aprendizagem e criatividade*. Porto: Ed. Porto, 2001. pp. 211-220.

RINALDI, C. Criatividade como qualidade humana. In:_____. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo. Ed Paz e Terra, 2012. pp. 203- 217.

VYGOTSKY, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

SWANWICK, K. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979.

Sobre a autora

Doutora e Mestre em Educação pela UFSCar, possui graduação em Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música pela Universidade de São Paulo e é especialista em Arte e Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade Federal de Brasília. Desenvolve pesquisas sobre a criação musical em contextos educativos, formação de professores e ensino de violoncelo. Atualmente é docente de educação musical e violoncelo na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)..