

# ***Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora***

Keila de Mello Targas

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)  
keytargas@yahoo.com.br

Ilza Zenker Leme Joly

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)  
ilzazenker@gmail.com

**Resumo.** A questão de pesquisa proposta por este estudo foi: de que maneira a escuta de canções pode contribuir para a valorização da singularidade de crianças no cotidiano da prática escolar humanizadora? Que processos educativos são gerados a partir da convivência de uma professora de ensino fundamental, seus alunos e pesquisadoras numa roda de conversa em que a música atue como elemento propulsor do diálogo? Os objetivos do estudo foram observar, descrever e analisar os processos educativos decorrentes da convivência com o grupo, bem como analisar de que maneira a música contribuiu nesse processo. A pesquisa, de inspiração qualitativa, foi desenvolvida em uma escola da rede municipal de ensino, em um bairro da periferia de São Carlos (SP). Com encontros semanais, a comunicação se dava a partir de canções, conversas em roda, atividades relacionadas com a voz, movimento e expressão corporal. Os resultados mostram que a música, através do recorte das canções, contribuiu no sentido de favorecer o diálogo entre as diferentes referências culturais e musicais presentes no grupo, numa perspectiva de valorização e respeito à diversidade e singularidade.

**Palavras-chave:** educação musical, canções e prática escolar, humanização

**Abstract.** The research questions of this study were: how can songs contribute to the appreciation of the cultural singularity in school? What educative processes are generated through the contact of a teacher, her pupils and researchers? The objectives of the study were to observe, describe and analyze the educative processes originated from the contact with the group, as well as to analyze how music contributed in this process. The research, of qualitative methodological approach, was developed in a public community school. With weekly meetings, communication took place through music with songs, movements and body expression. The results show that music has contributed to favour the dialogue between the different cultural and musical references in the group, valuing and respecting diversity and singularity.

**Keywords:** music education, songs and school practice, humanization

## **Introdução**

É possível que pequenas canções possam se transformar em temas geradores de conversas, de espaços de interação conjunta, de formação de vínculos afetivos e humanização do cotidiano escolar? Uma experiência, com crianças de uma

escola pública localizada em um bairro da periferia de São Carlos (SP), nos mostra a construção de um processo educativo, transformador e sensível em que professoras, pesquisadoras e crianças se descobrem e estabelecem vínculos significativos

para o estabelecimento do respeito e da amorosidade<sup>1</sup> em espaços de convivência, prática social e educativa.

Segundo Penna (1999), o fazer musical está ligado à percepção de mundo, variando conforme o momento histórico e o espaço social onde vivem as pessoas que estão envolvidas em processos do fazer artístico, seja ele composto por apreciadores, iniciantes, amadores ou profissionais. As experiências estéticas e sensoriais, frutos da vivência cotidiana de cada indivíduo, refletem as percepções auditivas, afetivas e emocionais das diferentes leituras de mundo, que também são decorrentes das diversidades de cada cultura.

Penna (1999) ainda aponta a presença das singularidades de cada cultura e como isso deixa marcas nos processos musicais e artísticos em construção ou já consolidados. Trabalhar em uma perspectiva multiculturalista, segundo a autora, implica adotar uma concepção ampla de arte, capaz de abarcar as múltiplas e diferenciadas manifestações artísticas. O mesmo conceito, segundo ela, se aplica no campo específico da educação musical: “uma concepção ampla de música é, por um lado, uma condição necessária para que a educação musical possa atender à perspectiva multicultural” (Penna, 2005, p. 10). A postura multiculturalista, pois, deve abarcar a diversidade de produções artísticas e musicais. Como consequência, as referências para as práticas pedagógicas em educação musical não podem se restringir à música erudita, que se enraíza na cultura europeia. Torna-se indispensável abarcar a diversidade de manifestações musicais, incluindo as produções musicais populares e as da mídia.

Nesse contexto, o diálogo se torna uma prática e um princípio para lidar com a diversidade. Isso porque o diálogo entre diversas manifestações artísticas, quando presente no cotidiano da prática escolar, pode promover a troca de experiências e a ampliação do universo cultural dos alunos. Um processo pedagógico que acolha a pluralidade de produções artísticas e estimule o diálogo e a reflexão pode promover o intercâmbio de experiências culturais. O desafio, de acordo com Penna (2005), é ultrapassar a oposição entre música popular e música erudita, não privilegiando algum desses campos de produção em detrimento do outro, para poder conhecer, usufruir e dialogar com o vasto

universo de produções musicais. Dentro desse amplo universo musical está incluída também a canção – definida como uma música breve para canto, acompanhada ou não por um instrumento ou por um grupo instrumental.

De acordo com Dourado (2004), a canção é encontrada nas mais diversas formas desde a Antiguidade e deixou profundas influências na música do século XX. Tatit (2004) nos conta que a canção popular sempre teve sua potencialidade reforçada pela expressão da fala. No Brasil, segundo o autor, índios e negros já se expressavam através do canto em rituais em que os deuses eram invocados. Da mesma forma, seresteiros mostravam suas declarações amorosas no século XIX, assim como o teatro musicado servia-se do canto para assinalar a presença do corpo e da sensibilidade dos diferentes personagens. Ainda segundo Tatit (2004), a fala interage continuamente com a música, gerando leis de compatibilidade entre melodia e letra, que são ampliadas ainda pelo vínculo inevitável entre o corpo e os estados emocionais dos diferentes intérpretes.

Considerando as infinitas possibilidades da canção na interface entre as melodias e as palavras associadas a elas, algumas canções infantis foram escolhidas para introduzir as infinitas possibilidades de diálogo entre crianças e adultos em uma escola pública da cidade de São Carlos (SP).

Voltando às palavras de Penna (2006), a busca pela aproximação da cultura do outro se faz necessária para compreendê-la desde aquele ponto de vista, assim como o distanciamento também é necessário para romper com a visão naturalizada de que o mundo específico de uma pessoa é a referência única e a medida para todas as coisas.

O diálogo entre diferentes práticas culturais, artísticas e musicais é, portanto, essencial para o crescimento de todos, para evitar não só a tentação do etnocentrismo, mas também os riscos do folclorismo ou da guetização. (Penna, 2006, p. 39).

Por “guetização” Penna (2005) entende o processo de valorizar as especificidades culturais de determinados grupos ao ponto de prendê-los no gueto de sua particularidade, isolando-os. Por outro lado, o “folclorismo” refere-se à fixação e congelamento das práticas culturais na medida

<sup>1</sup> O termo “amorosidade” é descrito por Cleoni Fernandes, no *Dicionário Paulo Freire* (Streck, 2008, p. 37), como sendo “uma potencialidade e uma capacidade humana que remete a uma condição de finalidade ético-cultural no mundo e com o mundo”. A amorosidade está presente em toda a obra freireana e inclui compromisso consigo mesmo e com o outro, solidariedade, humildade e diálogo. No livro *Pedagogia do oprimido* (Freire, 2005) o autor afirma que o diálogo só pode existir a partir de um profundo amor ao mundo e aos homens.

em que trabalha com a ideia do típico, caindo em estereótipos e negando, assim, o caráter vivo da cultura. O diálogo, por sua vez, entende a cultura como algo dinâmico, em constante processo: as linguagens são historicamente construídas e essa construção histórica é contínua e constante, não se encontrando apenas em algum momento passado, mas se processando também no presente, através das nossas escolhas em relação às produções artísticas (cf. Penna, 2006, p. 40).

Nesse sentido, Penna (2001) afirma que o ensino de arte necessita reconhecer a diversidade de manifestações artísticas como significativa, adotando a vivência do aluno como ponto de partida para um trabalho pedagógico que possa, realmente, resultar em mudanças no seu modo de se relacionar com a arte em seu cotidiano. Joly (2006), relacionando educação e diversidade cultural, nos lembra um importante aspecto: o de que a escola é um agente fundamental na formação cultural do indivíduo, enfrentando o desafio constante de reconhecer, acolher e trabalhar com as diferentes bagagens culturais que cada aluno traz consigo e que estão presentes no ambiente da sala de aula como um todo. Nesse sentido, “o diálogo entre as diferentes culturas passa a ser fundamental para que haja troca de experiências e uma conseqüente ampliação do universo cultural dos alunos” (Joly, 2006, p. 81).

Assim, a música não possui apenas um papel na reprodução cultural e afirmação social. Segundo Swanwick (2003), ela também possui potencial para promover o desenvolvimento individual, a renovação cultural, evolução social, a mudança, na medida em que permite a “refração cultural” que é o ver e sentir de novas maneiras. Ou seja, não recebemos meramente cultura. Somos “intérpretes culturais”. O ensino musical, então, torna-se não uma questão de simplesmente transmitir a cultura, mas algo como um comprometimento com as tradições em um caminho vivo e criativo, em uma rede de conversações que possui muitos sotaques diferentes. Nessa conversação, todos nós temos uma “voz musical” e também ouvimos muitas “vozes musicais” de nossos alunos (Swanwick, 2003, p. 46).

No intuito de ouvir as diferentes vozes de pesquisadores, de uma professora do ensino fun-

damental e seus alunos foi que esse estudo teve origem. O estudo procura mostrar um pouco do que foi vivenciado por um grupo formado por uma professora, seus alunos, uma pesquisadora, uma monitora<sup>2</sup> e os desdobramentos reflexivos com a pesquisadora orientadora.

A questão de pesquisa que orientou a construção dos procedimentos metodológicos, a posterior organização e discussão dos dados foram assim descritas: de que maneira a escuta de canções pode contribuir para a valorização da singularidade de crianças no cotidiano da prática escolar em uma escola pública? Como essa escuta, seguida de uma roda de conversa sobre a vida, de maneira geral, pode mostrar caminhos para uma prática escolar humanizadora?<sup>3</sup> Os objetivos, decorrentes das curiosidades acadêmicas, foram: a) observar, descrever e analisar processos educativos decorrentes da convivência com o grupo formado pela professora, seus alunos e as pesquisadoras; b) analisar de que maneira as canções contribuíram nesse processo; c) possibilitar o diálogo entre as singularidades musicais de cada um; d) valorizar a interação e a troca de experiências de vida entre os participantes do grupo.

### Procedimentos metodológicos

Esse estudo buscou fundamentação metodológica no estilo de pesquisa qualitativo, sobretudo sob o ângulo de Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, autores que apontam a dialogicidade como caminho possível. Para Brandão (2003), esse caminho está expresso no respeito às desigualdades de pensamentos, valores, ideias, crenças, maneiras de sentir, pensar, viver e refletir sobre a vida. Também para Freire (2001), a dialogicidade inclui a necessidade do profundo respeito à identidade do educando – uma identidade cultural que implica respeito pela linguagem do outro, pela cor do outro, o gênero do outro, a orientação sexual do outro, a capacidade intelectual do outro.

Os dados se originaram a partir da convivência com uma professora de séries iniciais e seus alunos, numa sala de aula, e através da observação, do diálogo informal com os participantes, construindo conhecimentos, pensamentos e transformando visões de mundo, uma vez que, de acordo com Silva (1987, f. 114),

<sup>2</sup> Moniele de Rocha Souza, aluna do curso de Licenciatura em Música com habilitação em Educação Musical na época da pesquisa (turma de 2006).

<sup>3</sup> O conceito de humanização adotado neste trabalho é o mesmo mostrado por Paulo Freire em toda sua obra pedagógica, ou seja, a luta constante e esperançosa pela transformação da sociedade e da cultura de opressão. Busca também por um mundo mais livre, dialógico e, por isso mesmo, mais humanizado.

falar, ou melhor, conversar, é uma maneira privilegiada de captar o mundo que nos rodeia, a sociedade em que vivemos o espaço físico por onde se desdobra nossa ação, a maneira de ser e de agir dos nossos parentes, vizinhos, amigos, nossa maneira pessoal de ser e de agir. Falar, dialogar, supõe a comunicação recíproca do modo de se situar no mundo, de construir a sua vida, de se tornar de mais em mais humanizado e capaz de humanizar.

Dessa maneira, a linguagem falada e a linguagem musical, num recorte feito a partir de canções infantis, foram os principais veículos de comunicação entre os participantes do grupo. Durante um semestre, com encontros semanais, buscávamos compreender melhor, através dos depoimentos dos participantes do grupo, como um conjunto de canções pode favorecer a interação entre culturas, valorizando a singularidade de cada aluno, buscando a construção de uma identidade cultural do grupo e motivando a escuta do outro, na tentativa de construir uma convivência humanizadora. Também, nos encontros, nos comunicávamos através de atividades musicais inerentes à escuta de canções: voz acrescida de atividades de movimento e expressão corporal. Os temas dos diálogos surgiam da própria dinâmica do grupo, a partir das atividades musicais. Eventualmente também fizemos pequenas conversas livres com a professora para avaliar o processo.

Os dados advindos das observações, diálogos com o grupo, entrevistas com a professora foram totalmente transcritos para um diário de campo, no qual foi registrado tudo o que via-se, ouvia-se e percebia-se. O diário continha os registros dos diálogos e as situações vivenciadas em cada encontro, assim como impressões sobre esses diálogos e situações. Leituras e releitura do diário de campo e as transcrições das conversas com a professora constituíram a base para descrição e organização dos dados, além do levantamento de categorias de análise. As categorias de análise, portanto, são frutos de leituras exaustivas do diário de campo, das entrevistas realizadas com a professora Patrícia<sup>4</sup> e a monitora Moniele, das impressões enquanto pesquisadora e das reflexões com a pesquisadora/orientadora da pesquisa.

### **Os participantes da pesquisa: um processo de aproximação e convivência**

A pesquisa, tal como estava constituída, previa inserção participante num ambiente de uma sala de aula. Somente convivendo com o grupo de alunos, professora e pesquisadoras é que seria possível descrever e analisar todos os aspectos da convivência. Assim, surgiu a necessidade de buscar uma escola que possibilitasse essa inserção. A escolha recaiu em escola da rede municipal de ensino, em um bairro da periferia de São Carlos, cuja diretora é uma pessoa que busca e apoia projetos voltados para a humanização de ambientes escolares.

A clientela da escola é formada por alunos do bairro local e proximidades. São crianças com baixo poder aquisitivo, oriundas de famílias cujos membros, na sua grande maioria, não chegaram a completar o ensino médio e o analfabetismo não é raridade. Muitas dessas famílias dependem de programas assistenciais para sobrevivência. Faltam ao bairro serviços urbanos essenciais principalmente na área da saúde e lazer.<sup>5</sup> Há altos índices de violência, de desemprego, de consumo de drogas.

A partir do contato estabelecido com a direção da escola foi sugerido que o trabalho fosse desenvolvido com uma turma de seis anos (1º ano), porque eram crianças que os pais e responsáveis ainda acompanhavam mais de perto, o que favorecia a aproximação entre escola e comunidade. Por indicação da própria diretora, Patrícia se tornou a professora participante, juntamente com seus alunos. O grupo então estava formado: Patrícia (professora do 1º ano do ensino fundamental), seus alunos, Keila (pesquisadora de doutorado), Moniele (monitora e colaboradora da pesquisa) e Ilza, que acompanhava a pesquisa nos momentos de conversas e reflexões.

Os encontros foram semanais, sempre divididos em momentos de apresentação de uma canção, brincadeiras musicais e/ou atividades com movimento e expressão corporal e momentos de diálogo numa grande roda de conversa formada por todos os participantes. As atividades desenvolvidas nem sempre seguiam a mesma ordem. A cada encontro observávamos o que mais suscitaria a participação das crianças<sup>6</sup> e por isso algumas vezes começávamos pela roda de conversa e em outras, pelas brincadeiras.

<sup>4</sup> O nome da professora, bem como dos alunos e diretora, foram alterados como forma de proteger a identidade dos participantes.

<sup>5</sup> Recentemente foi inaugurado um centro recreativo, porém, segundo os moradores, não é suficiente.

<sup>6</sup> Algumas vezes as crianças pediam para falar por que não haviam participado no encontro anterior, por timidez ou pela escassez do tempo, e assim optávamos por iniciar dialogando com o grupo. Em outras situações, as crianças estavam ansiosas para brincar, realizar atividades de movimento, cantar, e então começávamos com brincadeiras musicais, de expressão corporal e movimento.

## Resultados e discussão

O primeiro encontro com o grupo completo ocorreu no final do primeiro semestre de 2006, em sala de aula. Como a professora havia comentado, anteriormente, sobre a dificuldade de comunicação entre as crianças, optamos por uma brincadeira que permitisse envolvimento de todos no grupo. Escolhemos, para isso, a música *Bambu*<sup>7</sup> (Brito, 1998). A partir dessa brincadeira tivemos oportunidade de conhecer cada uma das crianças pelo

nome, uma vez que a brincadeira foi escolhida justamente por permitir uma dinâmica de roda, informal, na qual cada criança era chamada pelo seu nome (ver Quadro 1). Na semana anterior a esse contato, havíamos solicitado à professora os nomes das crianças para que pudéssemos confeccionar pequenas fichas de papel com os nomes dos alunos. Essas fichas foram coladas com fita adesiva na camiseta dos alunos, o que facilitou a memorização dos nomes das crianças.

ENCONTROS	ATIVIDADES	OBJETIVOS
Encontro – 28/06/2006	Brincadeira de roda com a música <i>Bambu</i> . Formamos uma roda com todo o grupo e, conforme íamos cantando a música, dizíamos os nomes de cada participante do grupo. Ao ouvir o seu nome, o participante, ainda de mãos dadas, virava para fora da roda, deixando os braços cruzados à frente do corpo. Todos os nomes foram “cantados” e todos ficaram virados para o lado externo da roda. Conforme os mesmos nomes iam sendo cantados novamente, os participantes se viravam novamente para dentro da roda.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conhecer as crianças permitindo um primeiro contato entre professora e alunos e pesquisadoras;</li> <li>– desenvolver a sensibilidade auditiva e rítmica experimentando o movimento corporal através da música;</li> <li>– brincar com a música.</li> </ul>

Quadro 1: Atividade com a música *Bambu*, desenvolvida em 28/06/2006.

A partir do segundo encontro com o grupo, como previamente combinado com as crianças e devidamente autorizado pelos pais, passamos a fazer o registro de voz com auxílio de um pequeno gravador digital, o que possibilitou recuperar diálogos importantes travados durante os encontros. A partir desse dia, em todos os nossos encontros, as crianças organizavam a sala para formarmos a roda e depois colocavam todas as carteiras no lugar ao final do encontro. Nossa proposta era que na roda todos fossem igualmente importantes para falar, para expressar opiniões. Keila, como pesquisadora, e Moniele, como monitora, atuavam como coordenadoras das atividades musicais e mediavam o diálogo enquanto a professora Patrícia, além de participar conosco em todas as atividades, auxiliava em relação às eventualidades ocorridas durante nossos encontros.

Vale ressaltar que o objetivo da roda de conversa estava em proporcionar momentos de troca de experiências musicais e, através dessas, referências culturais de cada participante do grupo, desenvolvendo um trabalho de construção de conhecimento<sup>8</sup> compartilhada, concordando com

o que Brandão (2003) coloca a esse respeito: a partilha de saberes acrescenta algo novo a uma múltipla e diferenciada cultura da turma, ou seja, acrescenta algo, estende algo e integra algo, muito mais do que acumula algo. Quando aprendemos algo novo, não sabemos mais, sabemos de uma maneira diferente.

Assim, a cada semana, todos os participantes podiam trazer e compartilhar com o grupo canções que apreciavam ou que haviam aprendido com a família ou em outros lugares que frequentavam, enfim, músicas que fossem importantes para cada um. Nesse sentido, pesquisadoras e monitoras incluíram canções do seu próprio repertório e as compartilharam com o grupo. As escolhas das canções estavam relacionadas à riqueza rítmica e melódica, que possibilitasse um trabalho de expressão corporal e percepção auditiva e rítmica e, ao mesmo tempo, letras que estimulasse o diálogo e reflexão sobre nossa diversidade cultural, tendo em vista o que afirma Brito (2003, p. 189): “a escuta de obras musicais sempre provoca emoções, sensações, pensamentos e comportamento diversos”. A autora afirma que uma música que tenha no seu

<sup>7</sup> “Bambu tirabu/ Arueira mantegueira/ Tirará a Luisa [o nome ia sendo substituído pelos nomes das crianças]/ Para ser bambu”.

<sup>8</sup> Construção partilhada de conhecimentos está relacionada à idéia de que toda atividade por meio da qual os professores e alunos se lançam a fazer perguntas e buscam, juntos, as respostas, saindo da transferência de “conhecimentos conhecidos” para uma procura ativa e recíproca de “conhecimentos a conhecer”, representando uma vivência de criação de saberes (Brandão, 2003, p. 166).

ritmo seu elemento mais determinante é capaz de despertar a vontade de movimento, de balançar o corpo, de dançar, sendo que outras melodias podem despertar sentimentos e emoções mais subjetivas, distintas para cada um.

Ao todo, foram 16 encontros semanais realizados com o grupo, e nesses encontros as experiências foram tão marcantes e em número tão grande que infelizmente não cabem no forma-

to de artigo. No entanto, alguns momentos foram destacados para exemplificar aquilo que vivenciamos em termos musicais e culturais. Por exemplo, considerando a preocupação da professora Patrícia em relação à comunicação e demonstração de afeto entre as crianças, relatada em nossos encontros anteriores, foi apresentada uma atividade de roda com a música *Boa tarde*<sup>9</sup> (Chan; Cruz, 2002) que estimulava a interação entre as crianças (ver Quadro2).

ENCONTROS	ATIVIDADES	OBJETIVOS
Encontro – 29/08/2006	Atividade com a música <i>Boa tarde</i> : a letra da música fala de amigos que se encontram e se dão as mãos, se abraçam. O grupo pôde se movimentar livremente pelo ambiente da sala de aula, cantando e interagindo entre si dando as mãos e se abraçando (o estímulo era que sempre abraçassem colegas diferentes ou quem estivesse mais próximo, sem escolher o “melhor amigo”). Essa música foi trabalhada também em outros encontros porque se tornou uma das favoritas do grupo.	– Experimentar o contato com o colega através do toque das mãos e do abraço;  – explorar o ambiente da sala de aula sob uma nova perspectiva, a do movimento;  – expressar-se através do corpo e da voz;  – brincar com a música.

Quadro 2: Atividade com a música *Boa tarde*, desenvolvida em 29/08/2006.

Através da brincadeira as crianças puderam se expressar através do corpo, da voz, do toque de mãos, de abraços e jogos de interação. Foi uma oportunidade de estabelecer contato consigo próprio e também com o outro. Como mencionado em Brasil (1998, p. 71), a brincadeira de roda, a ciranda, o pular corda, brincar de amarelinha, entre outras brincadeiras, são maneiras de estabelecer contato consigo próprio e com o outro, de se sentir único e, ao mesmo tempo, parte de um grupo.

Em uma outra ocasião, dialogamos a partir da apreciação da música *Oras bolas*<sup>10</sup> (Tatit; Peres, 1996). Foi interessante observar como as crianças conversaram sobre o lugar em que estavam a partir do que a música destacava: sempre o nosso contexto (aquela sala de aula, por exemplo) está inserido em outros contextos maiores (escola, bairro, cidade, estado, país e assim por diante). Também foi uma oportunidade das crianças perceberem que cada uma de suas vozes era importante dentro do grupo. A partir da música, as crianças começaram a falar sobre a rua e o bairro onde moravam. Cada

criança destacou o que mais chamava a atenção, sob seu ponto de vista, no lugar onde morava. E foi interessante notar que a referência mais utilizada por elas foi à cor do portão de casa.

Leandro – Eu moro lá em cima... Minha casa é azul...

Cris – Mas como chama?

Leandro – Tem uma rua que... sobe a rua e é minha casa! É no bequinho que eu moro! Eu não sei o bairro...

Keila – Não tem problema, Leandro!

[...]

Teo – Eu moro ali embaixo... Jardim São Carlos...

Keila – A cidade é São Carlos, o bairro também é São Carlos?

Professora. Patrícia – É Jardim Gonzaga, o dele!

Théo – É Cruzeiro do Sul!

Maria – Eu moro perto da casa do Théo! É do lado, assim!

[...]

<sup>9</sup> “Boa tarde, como vai você?! Meu amigo, como é bom te ver/ Palma, palma, mão com a mão/ E agora um abraço de coração!”

<sup>10</sup> “Oi oi oi/ Olha aquela bola/ A bola pula bem no pé/ No pé do menino/ Quem é esse menino/ Esse menino é meu vizinho/ Onde ele mora/ Mora lá naquela casa/ Onde está a casa/ A casa tá na rua/ Onde está a rua/ Tá dentro da cidade/ Onde está a cidade/ Tá do lado da floresta/ Onde é a floresta/ A floresta é no Brasil/ Onde está o Brasil/ Tá na América do Sul/ No Continente Americano/ Cercado de oceano/ E das terras mais distantes/ De todo o planeta/ E como é o planeta/ O planeta é uma bola/ Que rebola lá no céu...”

Davi – Eu moro... não tem um portão preto? Aí tem um cachorro... no Jardim Gonzaga... a minha avó mora perto da minha casa, embaixo...

Cláudio – Eu moro num portão amarelo no Jardim Gonzaga e... só!

Kalvin – Eu moro perto do Cláudio!

Cláudio – Mas ele mora na descida...

[...]

Keila – Pode falar, João!

João – Não quero...

Cláudio – Ele mora na descida, aí tem um portão branco, tem um carro que é do pai dele e tem o irmão dele...

Danilo – Eu moro num portão verde e o nome do bairro é Jardim Gonzaga!

Cris – O meu é cinza!

Pedro – Eu tenho duas casas!

Cris – É a do pai dele e da mãe dele!

Pedro – Uma é na rua Ceará e outra na Pernambuco... tem vezes que eu fico com meu pai e de noite com a minha mãe... e também eu moro na minha mãe... e também tem um irmão...

Através dessa dinâmica, pudemos observar como as crianças se veem em relação ao lugar em que moram – o bairro, a rua, a casa – e como o lugar onde estão se relaciona com quem são: crianças que pertencem a famílias com costumes diferentes, que possuem moradias diferentes, que pensam de formas diferentes.

Ao compartilhar músicas com o grupo, a proposta era que as crianças também compartilhassem músicas que elas haviam aprendido em outros contextos (família, projetos extraescolares desenvolvidos no bairro, igreja) com o grupo.

Danilo – Eu sei uma!

Keila – Você quer compartilhar com a gente?

Danilo – Só que é um hino!

Keila – Sem problema! Você quer compartilhar com a gente na próxima semana?

Danilo aceitou a proposta, sendo o primeiro aluno a compartilhar músicas com o grupo, na semana seguinte.

Keila – O Danilo trouxe um hino para compartilhar com a gente!

Cris – Ah! Um hino!

Isa – Hino! Hino!

Danilo parece constrangido diante da expectativa das crianças.

Keila – Vamos deixar ele à vontade... ele canta se ele quiser...

Danilo, então, disse que iria compartilhar com o grupo um hino que se chamava *Pedro, André, Tiago e João no barquinho*. Ele cantou seu hino<sup>11</sup> e as demais crianças ficaram atentas ouvindo-o. Assim como Danilo, outras crianças trouxeram suas contribuições, o que enriquecia nossos encontros e nossos diálogos. Cris, por exemplo, compartilhou com o grupo sua preferência pelas músicas do grupo Rebeldes, grupo esse que estava fazendo sucesso, na mídia, entre crianças e adolescentes naquele momento. Cláudio optou por cantar uma música já conhecida pelas crianças:

Ai bota aqui, ai bota aqui o seu pezinho

O seu pezinho bem juntinho com o meu

E depois não vá dizer que você já me esqueceu...

A preferência de Pedro, o que ele mais ouvia em sua casa, eram as músicas de Kelly Key, cantora também em evidência naquele momento. Mencionou também uma música ensinada por seu pai:

Bicho papão, sai de cima do telhado

Deixa o menino dormir sossegado...

A letra da música que ele gostava, da cantora Kelly Key, ele não conseguiu lembrar para cantar, apenas a que seu pai havia ensinado. Cabe aqui ressaltar o que coloca Swanwick (2003) a respeito de “sotaques” musicais. “Sotaques” diferentes são igualmente válidos e nenhum é, essencialmente, bom. O significado e o valor da música estão ligados ao que é socialmente situado e culturalmente mediado. Nesse sentido, o valor musical reside em seus usos culturais específicos, ou seja, no que é “bom para” na vida das pessoas. Assim, em nosso grupo, cada um manifestava um “sotaque” musical, e conviver com essa diversidade de “sotaques” parece haver permitido o desenvolvimento da capacidade de ouvir, conhecer e valorizar essa diversidade.

<sup>11</sup> “Pedro, André, Tiago e João no barquinho [repete 3 vezes]/ No mar da Galiléia/ Jogaram a rede, mas não pegaram peixe [repete 3 vezes]/ No mar da Galiléia/ Jesus mandou que jogassem a rede [repete 3 vezes]/ No mar da Galiléia/ Puxaram a rede cheia de peixinhos [repete 3 vezes]/ No mar da Galiléia”.

Nesse contexto de trocas de referências musicais, Keila também compartilhou com as crianças uma música que apreciava cantar para seus filhos na hora de dormir. As crianças continuaram compartilhando músicas que apreciavam. Elisa, uma das alunas que participaram da atividade, demorou alguns instantes para verbalizar seu gosto musical. Elisa começou a falar, em voz muito baixa, que gostava da música *Gatinha mimosa*.

Keila – Da gatinha mimosa? E se a gente cantar junto?

As crianças se uniram à Elisa e cantaram:

“Minha gatinha mimosa sumiu

Quem viu minha gatinha?

Quem sabe? Quem viu?”

[...]

Moniele – A música que eu gosto, acho que vocês conhecem, eu aprendi com meu pai quando era pequenininha! É aquela do peixe vivo:

“Como pode um peixe vivo

Viver fora d’água fria

Como poderei viver

Sem a tua companhia?”

Davi – Eu gosto da Banda Calypso!

Keila – Mas tem alguma música dessa banda que você queira cantar para a gente?

Davi tenta entoar a melodia da música sem a letra.

Moniele – É aquela da lua?

Davi – É!

Keila – E aí? Quem consegue cantar com o Davi?

As crianças cantaram juntas alguns fragmentos mais conhecidos da música, mas não conseguimos recuperar a letra através da gravação.

Quando chegou a vez de Glais compartilhar sua música predileta com o grupo, foi interessante a repercussão que sua escolha atingiu. A aluna escolheu uma música da mesma cantora preferida de Pedro, Kelly Key, e as meninas da sala se uniram à Glais:

Glais – “Sou a Barbie girl

Se você quer ser meu namorado

É bom ficar ligado

Presta atenção

Na minha condição

É diferente, sou muito exigente!”

Danilo, então, resolveu cantar a mesma melodia com outra letra que ele conhecia, e as crianças riram muito:

Danilo – “Sou a Barbie girl

Moro de aluguel

O meu barraco é cheio de buraco

Presta atenção no meu pano de chão

É diferente, só uso detergente!”

Keila – Danilo, onde você aprendeu essa versão da música?

Danilo – Com a minha prima!

Keila – Glais, como você conheceu essa música? Quem lhe ensinou?

Glais – Meu pai, quando eu era pequenininha... eu ouço ela todo dia à noite! Quando eu chego da escola eu ligo o rádio pra ver se eu ouço essa música!

Foram duas versões da música muito diferentes e nos fizeram pensar no quanto uma mesma música pode alcançar valores diferentes para cada indivíduo e como a música depende do contexto em que ela está inserida. A esse respeito, Brito (2007) destaca que aprendemos a falar, andar, cantar, e outras coisas, na interação com o ambiente, com o sistema social em que estamos inseridos, apesar da singularidade de cada um.

A troca de experiências musicais entre o grupo mostrou que o gosto musical pode ser bastante variável. Como ressalta Brito (2003, p. 31), todos nós temos um repertório musical especial, que reúne músicas significativas e que dizem respeito à nossa história de vida: “as músicas da infância, as que nos lembram alguém, as que cantávamos na escola, as que nos remetem a fatos alegres ou tristes, as que ouvimos no rádio, nos concertos, shows, etc.”.

Também nesse sentido, Subtil (2007, p. 76) revela que a mídia, em especial o rádio e TV, têm mostrado grande influência no padrão de música que se ouve, canta e dança: “as crianças ouvem e reproduzem as canções de sucesso, especialmente aquelas veiculadas nas novelas, nos programas de auditório, nos comerciais e nos programas de rádio, substituindo as tradicionais canções infantis”. Por outro lado, esse conhecimento pode e deve ser aproveitado no espaço escolar de forma a possibilitar reflexão crítica do que consomem e ampliar repertórios. Nosso objetivo não estava em julgar a qualidade da música presente na mídia e trazida



pelas crianças. Mas, a partir das referências musicais das crianças, compreender de que maneira elas se relacionam com essas músicas e como, a partir destas, é possível desenvolver uma nova postura frente à diversidade de gostos e opiniões, à diversidade cultural.

Convivendo com o grupo, verificamos que é possível modificar a visão de mundo e passar a ver o cotidiano de outra forma: a palavra diversidade adquiriu novos contornos. Por exemplo, conversando com as crianças, foi possível observar que ainda que habitassem o mesmo bairro, frequentassem a mesma escola, possuíam histórias de vida diferentes, famílias com costumes diferentes, não cabendo a nós julgar o correto ou incorreto. Ao propor uma convivência em grupo no sentido de valorização da singularidade de cada um, foi possível aprender a valorizar essa diversidade exposta em palavras, atitudes, canções e músicas compartilhadas no grupo.

Nas conversas com a professora Patrícia, foi possível avaliar o quanto a convivência em grupo estimulou processos educativos em termos de relacionamento grupal.

Professora Patrícia – [...] mas eu percebi que aquele negócio que a gente conversou, a “barreira do toque” quebrou! Não tive mais problema de menino sentar com menina, nem com o João!

Keila – Por quê? Ele não gostava?

Professora Patrícia – Ele chorava! O companheiro dele era o André... o André começou a progredir mais e ele ficou para trás e aí não dava mais porque estava atrapalhando... não ajudava porque ele copiava... E foi uma dificuldade mudar o João de dupla porque ele chorava! Tentamos uma, duas, três vezes e o mesmo problema!

Keila – E ele se enturmoura mais depois de conviver com o grupo?

Professora Patrícia – Não teve mais problema! Coloquei ele com a Laura, ele avançou!

Keila – Mas eu fui vendo que esse era o rumo mesmo: ver o quanto a gente podia valorizar um ao outro e aprender um com o outro convivendo em grupo!

O depoimento da professora Patrícia revela uma preocupação em dar continuidade ao trabalho, principalmente no que diz respeito ao diálogo entre as crianças. Como ela ressalta, “[...] é uma coisa que não devia parar [...] essa coisa de ouvir o outro

é difícil! Você viu como é difícil! Então seria bom se continuasse [...]” Também mostra que a convivência no grupo não tinha um só caminho nem um só destino, foi uma construção conjunta que se movia enquanto ocorria: “Eu tinha pensado de um jeito e acabou ficando de outro [...]. Eu pensava ‘não vai chegar onde ela quer’ [...] mas aí eu fui vendo que tudo foi natural!” Seu depoimento sobre João revela que houve um avanço, para esse aluno, em termos de comunicação com outras crianças e em termos de aprendizagem em sala de aula também.

Moniele também contribuiu avaliando o processo vivenciado, destacando o quanto o processo de aprendizagem pode ser criativo quando temos abertura para opiniões, pensamentos e gostos por parte dos alunos, principalmente quando são trabalhadas questões relacionadas à diversidade. Para ela, é importante que além da professora, o aluno tenha espaço para se expressar.

Moniele – Aprendi que o fundamental no grupo não era a pesquisadora, a professora ou eu, ou ainda ensinar algo às crianças, mas sim a possibilidade de mostrarmos às crianças nossas experiências de vida como elas nos mostravam também, mostrar os diferentes gostos sem o conceito de melhor ou pior.

Segundo Corazza (2005), vivemos um tempo que todas as concepções e práticas atestam a existência dos diferentes, que povoam nossas casas e ruas, salas de aulas e pátios de recreio, dia e noite. Os movimentos sociais e a teorização cultural, portanto, não podem ser os mesmos, bem como o currículo e a pedagogia não podem agir nem pensar como antes. A pedagogia e o currículo, os professores e sua formação, as didáticas e as metodologias, a escola e a educação são impelidas a tornarem-se, em tudo, “muito mais culturais e bem menos escolares” (Corazza, 2005, p. 10).

Resgatando Silva (2005), é preciso que as diferentes visões de mundo não apenas se façam presentes mas dialoguem entre si, em situação de igualdade. Para tanto, é preciso aprender a ouvir e compreender os pontos de vista, os jeitos de ser e de pensar dos outros.

As canções foram fundamentais para que o grupo se aproximasse e para que os diálogos fluíssem. Dialogar, trocando experiências e vivências culturais, mostrou ser um exercício de fortalecimento do convívio democrático. Verificamos que a canção, como uma das possibilidades da música, foi um importante meio para o desenvolvimento do diálogo musical e verbal do grupo. A cada semana as crianças pareciam gostar de conhecer novas

canções (por exemplo, *Bambu*), recordar algumas que já apreciavam anteriormente (por exemplo, *Ciranda, cirandinha*) e compartilhar canções que haviam aprendido em outros contextos (por exemplo, o hino trazido por Danilo). A partir dessa relação entre o que vieram a conhecer, o que já conheciam e o que compartilharam, também foi possível trabalhar alguns conceitos musicais básicos, tais como: intensidade (variação de força dos sons) e andamento (variação na velocidade dos sons). Compartilhar canções, portanto, permitiu que os alunos assumissem suas experiências musicais e dialogassem sobre elas, uma vez que como seres sociais, os alunos não são iguais. Como ressalta Souza (2004, p. 10), os alunos

constroem-se nas vivências e nas experiências sociais em diferentes lugares, em casa, na igreja, nos bairros, escolas e são construídos como sujeitos diferentes e diferenciados no seu tempo-espaço. E nós, professores, não estamos diante de alunos iguais, mas jovens ou crianças que são singulares e heterogêneos socioculturalmente, e imersos na complexidade da vida humana.

Ao mostrarem os estilos de música que apreciavam, os alunos também revelaram um pouco de sua identidade. Dessa forma, pudemos observar que, tal qual afirma Swanwick (2003), a música é capaz de promover e enriquecer nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo.

### Considerações

Freire (2001), afirma que o grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode, reconhecendo os limites que sua prática impõe.

Dessa forma, a convivência na escola no decorrer da pesquisa mostrou que é possível criar um espaço com possibilidade para vivenciar a música de uma maneira diferente, estimulando o diálogo sobre singularidade de cada um, abrindo espaço para ação, diálogo e transformação.

O que buscamos foi justamente construir um espaço no cotidiano escolar para diálogo e, a partir desse diálogo, compreender que muitas culturas estavam presentes naquela sala de aula. Ressaltando o que diz Freire (2005) sobre educação libertadora, acreditamos que o diálogo sobre culturas, por meio da troca de referências musicais

e pessoais, contribuiu para o desenvolvimento do poder de captação e de compreensão do mundo que, de uma realidade estática tornou-se uma realidade em processo, em transformação. A partir do desenvolvimento da capacidade de dialogar, de compartilhar experiências, de valorizar a diversidade cultural, o grupo parece ter desenvolvido também a capacidade de visualizar a diversidade como algo presente e positivo em nossas vidas. A roda de conversa parece haver contribuído para o desenvolvimento do diálogo e da transformação do olhar.

O trabalho desenvolvido com esse grupo representou o início de um processo, como pontuou a professora Patrícia. E esse processo não tem fim: “nos reconstruímos continuamente” (Fiori, 1986, p. 9). No cotidiano, cada um de nós, participante do grupo, continuará construindo e reconstruindo nossas identidades ao travarmos contato com pessoas, ambientes, situações. O que se espera é que, através da dessa convivência, construída a partir de canções e baseada no respeito e diálogo, possamos ter contribuído para a transformação de ambientes escolares.

Relembrando Penna (2005), é importante salientar que o diálogo entre diversas manifestações artísticas, quando trabalhado em sala de aula, pode promover a troca de experiências e a ampliação do universo cultural dos alunos.

Através do diálogo construímos novos conhecimentos. Musicalmente, aprendemos a conhecer além do conhecido. Aprendemos a ver o cotidiano, as coisas com as quais sempre nos deparamos, de uma maneira diferente. Pudemos refletir sobre maneiras de tornar o diálogo multicultural presente também em outros momentos de nossas vidas, fora do contexto de pesquisa. Através desse trabalho, esperamos que outros pesquisadores avancem na direção da valorização de processos educativos que questionem relações pedagógicas, recriem essas relações, redirecionem olhares.

Como ressalta Penna (2008), a conquista de espaços para a música na escola depende, em grande parte, do modo como atuamos concretamente no cotidiano escolar e diante das diversas instâncias educacionais. Temos de ocupar com práticas significativas os espaços possíveis e progressivamente ampliá-los.

## Referências

- BRANDÃO, C. R. *A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil: conhecimento de mundo: vol. 3*. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2009.
- BRITO, T. A. de. *Cantos de vários cantos*. São Paulo: Teca Oficina de Música, 1998. 1 CD.
- \_\_\_\_\_. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- CHAN, T.; CRUZ, T. *Pirralhada: jogos e canções para a educação infantil*. Cunha: Via Cultura, 2002. 1 CD.
- CORAZZA, S. M. Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 12, mar. 2005.
- DOURADO, A. *Dicionário de termos e expressões da música*. São Paulo: Editora 34, 2004.
- FIORI, E. M. Conscientização e educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v. 11, n. 1, p. 3-10, jan./jun. 1986.
- FREIRE, P. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- JOLY, I. Z. L. Cultura musical na Educação Infantil. In: ABRAMOWICZ, A. et al. *Trabalhando a diferença na educação infantil: propostas de atividade*. São Paulo: Moderna, 2006. p. 81-97.
- PENNA, M. Dó, Ré, Mi, Fá e muito mais: discutindo o que é música. *Ensino de Arte: Revista da Associação dos Arte-Educadores do Estado de São Paulo*, v. 2, n. 3, p. 14-17, 1999.
- \_\_\_\_\_. (Coord.) *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.
- \_\_\_\_\_. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 13, p. 7-16, set. 2005.
- \_\_\_\_\_. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 15, p. 35-43, mar. 2006.
- \_\_\_\_\_. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 19, p. 57-64, mar. 2008.
- SILVA, P. B. G. *Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro*. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1987.
- \_\_\_\_\_. Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. (Org.). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeças da diversidade na escola*. Campinas: Papyrus, 2005. p. 27-53. (Coleção Papyrus Educação).
- SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 7-11, mar. 2004.
- STRECK, D. R. *Paulo Freire: ética, utopia e educação*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- SUBTIL, M. J. D. Mídias, músicas e escola: a articulação necessária. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 16, p. 75-82, mar. 2007.
- SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.
- TATIT, L. *O século da canção*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.
- TATIT, P.; PERES, S. *Canções de brincar*. São Paulo: Palavra Cantada Produções Musicais, 1996. 1 CD.

Recebido em 08/02/2009

Aprovado em 13/03/2009