



UDESC

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES - CEART
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM MÚSICA - PPGMUS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**DO REC AO PLAY, E ALÉM: as
gravações em uma oficina de
música para crianças**

MARIANA RONCALE MARTINS

FLORIANÓPOLIS, 2017

MARIANA RONCALE MARTINS

**DO REC AO PLAY, E ALÉM:
AS GRAVAÇÕES EM UMA OFICINA DE MÚSICA PARA
CRIANÇAS**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Música, do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música. Subárea: Educação Musical.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Beineke

FLORIANÓPOLIS, SC

2017

M379d Martins, Mariana Roncale
Do rec ao play, e além: as gravações em uma oficina de
música para crianças/ Mariana Roncale Martins. - 2017.
158 p. il.; 29 cm

Orientador: Viviane Beineke

Bibliografia: p. 139-144

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-
Graduação em Música, Florianópolis, 2017.

1. Educação Musical. 2. Gravações. 3. Mídia-educação.
4. Aprendizagem criativa. I. Beineke, Viviane. II.
Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Música. III. Título.

CDD: 781.49 - 20.ed.

MARIANA RONCALE MARTINS

**DO REC AO PLAY, E ALÉM: AS GRAVAÇÕES EM UMA OFICINA DE MÚSICA
PARA CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música. Área de concentração: Educação Musical

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora:

Professora Dra Viviane Beineke
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Membro:

Professora Dra. Gilka Girardello
Univerdade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Membro:

Professor Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
Univerdade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Florianópolis, 10 de março de 2017

Dedico este trabalho a todas as crianças, em especial
à minha pequena sobrinha Cecília, que nos seus três meses de vida,
muito tem me ensinado todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de registrar a minha gratidão a todos aqueles que, direta ou indiretamente, participaram desta pesquisa e contribuíram com sua trajetória.

Agradeço à minha orientadora Viviane Beineke, por acreditar e mergulhar junto comigo neste trabalho. A cada encontro, muitas aprendizagens. Foi a minha bússola, me guiando e orientando, percorrendo o caminho desta pesquisa ao meu lado. Obrigada pela dedicação e leituras atenciosas.

Às crianças da oficina, que aceitaram participar desta pesquisa, ao brilho nos olhos, a curiosidade, suas expressões e a alegria com que participavam das atividades. Sem essas crianças, esta pesquisa não seria possível.

À minha família, à minha mãe, minha maior inspiração, todos os dias, uma palavra de força e aconchego. À minha irmã, que desde sempre está comigo, e ao meu pai com sua alegria e sua amizade.

Ao meu namorado Loic Tachon por todo suporte, atenção, companheirismo, amor, e ainda meu assistente de câmera nesta pesquisa, estamos juntos nessa caminhada da vida.

À equipe das oficinas do MusE, que me recebeu de braços abertos, em especial à Cecília Marcon Pinheiro Machado, ao Júlio Victor Neves, e ao Jefferson Nefferkturu, sempre solícitos a me ajudar. Ao grupo de pesquisa MusE, pelas trocas de informações, as dicas e os ensaios.

À equipe Educom.Cine, muito aprendi com este projeto, agradeço por cada momento de alegria e aprendizagens. Em especial ao Rafael Gue Martini, um pesquisador, educador incansável, que faz as coisas acontecerem com qualidade e competência.

À equipe do LIM, que emprestou equipamentos para a realização desta pesquisa.

À banca, Gilka Girardello e Sérgio Figueiredo, pelas leituras atenciosas e contribuições neste trabalho, por instigarem a vontade de ir mais além.

Aos professores e colegas do mestrado pelos debates, ideias, compartilhamentos e tudo o mais. Ao programa de Pós-Graduação em Música, com sua equipe de funcionários pela atenção e disponibilidade, em especial à Lucinda.

A todos os alunos e alunas com quem pude compartilhar a prática docente.

À UDESC e à Capes, pelo apoio financeiro.

“Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado el sonido y el abecedario
Con él, las palabras que pienso y declaro
Madre, amigo, hermano
Y luz alumbrando la ruta del alma del que estoy amando”

Tradução
Graças à vida que me deu tanto
Me deu o som e o abecedário
Com ele, as palavras que penso e declaro
Mãe, amigo, irmão
E luz iluminando a rota da alma do que estou amando
(Gracias a la vida – Violeta Parra)



Ilustração: Diego de Los Campos

RESUMO

A aproximação entre educação musical e mídias digitais vem recebendo atenção no contexto educacional, visando realizar um processo de musicalização mais interativo e que seja condizente com essas novas necessidades humanas. Pensando nesse cenário, este estudo teve como objetivo investigar uma oficina de música para crianças, buscando compreender como os processos de gravação se articulam nas aulas e que sentidos as crianças atribuem a esses processos. A fundamentação teórica é apoiada em dois eixos: a mídia-educação (BELLONI, 2005; FANTIN, 2006; GIRARDELLO, 2008) e a aprendizagem criativa (CRAFT, 2001; BURNARD, 2004; BEINEKE, 2009). A metodologia adotada foi de abordagem qualitativa nas oficinas de música do Projeto Música e Educação - MusE, da Universidade do Estado de Santa Catarina, da qual participaram 15 crianças entre 9 e 11 anos. Os dados foram coletados através de observação participante, diário de campo, registros em vídeo e grupos focais realizados com as crianças. Compreender o potencial pedagógico do registro sonoro e audiovisual no ensino se faz fundamental, uma vez que o processo de gravação implica vários aspectos a serem analisados em diferentes âmbitos, que podem ser desenvolvidos dentro e fora da educação musical. Refletindo sobre como não cair no olhar banalizado em relação à gravação, esta pesquisa nos mostra os diferentes aspectos que envolvem o ato de gravar. Ao observar este processo nas aulas, e também as reações e as percepções das crianças, foi possível perceber que a presença das mídias digitais na oficina foi além do uso como uma ferramenta pedagógica, no sentido técnico, instrumental. Elas se inseriram em um contexto cultural, envolvendo diferentes concepções, e influenciaram no modo de agir e pensar das crianças. Ouvir e discutir as gravações que permearam as atividades da oficina abriu diferentes possibilidades e caminhos sonoros que foram explorados com as crianças. O processo de escuta e análise das próprias composições gerou reações diversas em que a compreensão sobre suas criações foram se transformando na medida em que as atividades de compor, gravar e escutar foram se desenvolvendo ao longo da oficina.

Palavras chave: Educação musical. Gravações. Mídia-educação. Aprendizagem criativa.

ABSTRACT

The approach between music education and digital media has been receiving attention in the educational context, aiming to develop a process of musicalization more interactive and in accordance with our modern society. In this context, the aim of this work is investigate a music workshop for children, trying to understand how the recording processes are articulated in the classroom and what senses children attribute to these processes. The paper is theoretically based on studies about: the media-education (BELLONI, 2005; FANTIN, 2006; GIRARDELLO, 2008) and creative learning (CRAFT, 2001; BURNARD, 2004; BEINEKE, 2009). The methodology adopted was a qualitative approach in Music Workshops offered by MusE (Music and Education), at the State University of Santa Catarina (UDESC), for 15 children between 9 and 11 years old. The data collection involved: participant observation, field diary, video records and focus groups with the students. Recordings with children involves different aspects and different ways of analyzes, so its fundamental try to understanding the pedagogical potential of recordings. Observing this process in the music workshops and also the reactions and the perceptions of the children, it was possible to perceive that the presence of the digital media in the workshop was beyond the use as a pedagogical tool, in the technical and instrumental way. They were inserted in a cultural context, involving different conceptions and influenced the way children act and think. The process of listening and analyzing the compositions generated diverse reactions in which the understanding about the creations were transformed as the activities of composing, recording and listening were developing throughout the workshop.

Key-words: Music Education. Recording. Media Education. Creative Learning

RÉSUMÉ

Le rapprochement entre l'éducation musical et le numérique interesse de plus en plus la communauté scientifique, dans le but de développer des méthodes pédagogiques d'apprentissage de la musique, plus interactive et plus adaptées à notre société moderne. Dans ce contexte, l'objectif de ce travail est l'étude d'ateliers de musique pour enfant, dont le but est de comprendre comment les techniques d'enregistrements audio-visuel s'articulent en salle de classe et quels sens les enfants donnent à ce processus. Les fondements théoriques se basent sur deux axes: le numérique et l'éducation (BELLONI, 2005; FANTIN, 2006; GIRARDELLO, 2008) et l'apprentissage créative (CRAFT, 2001; BERNARD, 2004; BEINEKE, 2009). La méthodologie employée consiste en une approche qualitative au sein d'un atelier de musique du MusE, ateliers de musique de l'université d'état de Santa Catarina au Brésil, dans lequel participait 15 enfants âgés de 9 à 11 ans. Les données ont été collectés à partir d'observation participante, de prise de notes durant les ateliers, enregistrements videos et interview de groupe réalisés avec les élèves. Dès lors que les techniques d'enregistrements audio-visuel impliquent différents aspects à analysés dans différents domaines, comprendre le potentiel pédagogique des enregistrements audio et videos dans l'enseignement est fondamental. Les différents domaines d'analyses peuvent être développés dedans ou en dehors du cadre de l'enseignement de la musique. En essayant de ne pas tombé dans la banalité, cette recherche nous montre les différents aspects qu'impliquent les enregistrements audio-visuel. En observant des sessions d'enregistrements en salle de classe, les réactions et les perceptions des élèves, il a été remarqué que la présence du numérique dans les ateliers va au dela de l'usage pédagogique en tant qu'instrument. Le numérique s'insère dans un contexte culturel qui implique différentes conceptions et qui influencent la façon d'agir et de penser des élèves. Ecouter les enregistrements audio-visuel des ateliers et débattre sur le sujet, ouvre sur des sonorités et des perspectives musicales différentes, qui ont été explorés dans le cadre d'activités. Le processus d'écoute et d'analyse de ses propres compositions provoque des réactions diverses sur la façon de transformer ses propres créations, sur la façon dont l'activité de composer, enregistrer et écouter se développe au cours des ateliers.

Mots clefs: Education musical, Enregistrements audio-visuel, Numérique et éducation, Apprentissage créative.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Modelo de teia global.....	39
Figura 2 - Eixos principais das atividades desenvolvidas nas oficinas do MusE.....	71
Figura 3 – Laboratório de educação musical - UDESC	72
Figura 4 – Desenho metodológico da pesquisa	75
Figura 5 – Estagiário Luís realizando edição de áudio no estúdio da UDESC	90
Figura 6 – Registros feitos por Tiago da Canção Dia nos Andes.....	95
Figura 7 – Registro do roteiro inicial da composição Trem indígena	96
Figura 8 – Sofia mostra para o estagiário um som gravado em seu celular.	102
Figura 9 – Meninas gravando a música Trem Indígena	109
Figura 10 – Reação das meninas com a chegada do microfone e do condensador.	110
Figura 11 – Tiago gravando sua parte no xilofone	111
Figura 12 - Encarte do CD e autógrafos que ganhei das crianças	115
Figura 13 - Mapa do processo de gravação nas oficinas	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –Trabalhos encontrados sobre educação musical e mídias digitais.....	49
Quadro 2 – Procedimentos iniciais da pesquisa	72
Quadro 3 – Pseudônimos dos participantes da pesquisa	74
Quadro 4 - Datas referentes aos dias analisados da oficina do MusE.	76
Quadro 5 – Participantes dos grupos focais.....	80
Quadro 6 – Legenda para citação de dados	81
Quadro 7 – Pré-categorização da análise dos dados.....	82
Quadro 8 – Primeiras composições em pequenos grupos da turma	95
Quadro 9 – Segundo ciclo de composições em pequenos grupos da turma	97
Quadro 10 – Quadro com as atividades gerais realizadas na oficina para a gravação	97
Quadro 11 – Plano de gravação - Descrição dos instrumentos utilizados nas composições...	99

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CD – Compact Disc

CEART – Centro de Artes UDESC

EAD – Ensino a Distância

ECA – Estatuto da criança e do adolescente

ME – Mídia-Educação

MUSE – Música e Educação

NTIC – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

ONU – Organização das Nações Unidas

OMS – Organização Mundial de Saúde

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UNESCO - Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas

VHS – Vídeo Home System

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
PRÉ-PRODUÇÃO.....	31
1 SER CRIANÇA ONTEM E HOJE.....	33
1.1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA	34
1.2 PRODUÇÃO CULTURAL INFANTIL E INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA	37
1.3 MÍDIA-EDUCAÇÃO	42
2 EDUCAÇÃO MUSICAL: MÍDIAS E APRENDIZAGEM CRIATIVA.....	47
2.1 MÍDIAS NA EDUCAÇÃO MUSICAL	48
2.1.1 Pesquisas sobre Educação a Distância (EaD)	50
2.1.2 Pesquisas sobre formação do professor, tecnologias e educação musical	51
2.1.3 Estudos sobre culturas, identidades e influências midiáticas na educação musical	53
2.2 APRENDIZAGEM CRIATIVA	55
2.2.1 Aprendizagem criativa, música e mídias digitais.....	58
2.3 PRODUÇÃO COLABORATIVA	61
PRODUÇÃO	65
3 PERCURSOS METODOLÓGICOS	67
3.1 PESQUISAR COM CRIANÇAS	68
3.2 CONHECENDO O CONTEXTO	70
3.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	73
3.4 DESENHO METODOLÓGICO.....	74
3.4.1 Observação participante	75
3.4.2 Registros em vídeo	77
3.4.3 Registros no diário de campo	78
3.4.4 Grupos Focais.....	78
3.5 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	81
GRAVAÇÃO.....	85
FAIXA 1	86
4 REC: É HORA DE GRAVAR.....	87
4.1 A DINÂMICA DA OFICINA	87
4.1.1 O papel da equipe do MusE na oficina	88

4.1.2 A relação da pesquisadora com as crianças	91
FAIXA 2	92
4.2 MOCHILÃO MUSICAL: O ROTEIRO DA VIAGEM	93
FAIXA 3	100
4.3 A RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM AS MÍDIAS DE GRAVAÇÃO.....	101
FAIXA 4	104
4.4 APRESENTAÇÃO INTERATIVA	105
FAIXA 5	107
4.5 GRAVANDO NO ESTÚDIO	108
FAIXA 6:	113
4.6 DIA DE AUTÓGRAFOS.....	114
5. PARA ALÉM DO REC	117
5.1 É COMO BRINCAR.....	117
5.2 APERTANDO O REC	118
5.3 PRODUÇÃO COLABORATIVA NA OFICINA	120
5.4 FICOU DIFERENTE QUANDO OUVI A GRAVAÇÃO	123
MIXAGEM	129
5.5 PANORAMA DO PROCESSO PEDAGÓGICO DA OFICINA DE MÚSICA	130
MASTERIZAÇÃO	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICES	145
ANEXOS	156

INTRODUÇÃO

Em minha experiência como professora de educação musical com crianças, observei as diferentes formas com que alunos e professores lidam com as mídias digitais em suas aulas. Na minha prática também fiz muito uso desses recursos durante as aulas e apresentações, desenvolvendo projetos como rádio escolar, jornal escolar, entre outros, em que a presença da gravação era constante. Assim como eu, cada professor tem seus objetivos e propostas quando recorrem às gravações, como por exemplo, gravar para posteriores avaliações, gravar para mostrar para a comunidade escolar, gravar para registrar um produto final ou gravar para arquivar uma apresentação.

Refletindo sobre esse cenário, percebi que compreender como os processos de gravação se articulam nas aulas e entender como as crianças se relacionam com as gravações, como reagem e quais são suas percepções, representa um caminho para que possamos refletir sobre a complexidade dessas mídias nas vidas das crianças na atualidade e como estão interagindo com as mídias em ambientes educacionais.

Minha trajetória acadêmica contribui para o interesse nesta temática, pois sou formada em Comunicação Social e também em Licenciatura em Música. Os debates e discussões realizados nestes cursos foram também um impulso para o desejo de elaborar uma análise crítica dos processos de interação das gravações com a educação musical.

As mídias digitais ocupam um lugar cada vez mais significativo no cotidiano de crianças e jovens e se torna um desafio para o educador compreender essa interação e lidar positivamente com ela no dia a dia. Pois essa presença é significativa em boa parte da infância contemporânea e isso leva a uma importância de refletirmos sobre as mídias na escola. Portanto, conhecer e compreender como crianças e adolescentes relacionam-se com as mídias, problematizando e analisando alguns aspectos, pode ser também um caminho para que nossas práticas sejam condizentes com o panorama atual.

Dentre os desafios da relação entre mídias e educação musical, a grande dificuldade está em como potencializar a interação com as mídias digitais, que já acontece informalmente muitas vezes sem planejamento e sem uma orientação prévia nos processos educacionais de música em diferentes contextos. Frente a este desafio podem-se destacar outras questões, como o fato de algumas escolas não possuírem infraestrutura apropriada de ferramentas

digitais para a educação musical, que muitas vezes já enfrenta dificuldades em conseguir uma estrutura mínima adequada no espaço escolar.

A aproximação entre educação musical e mídias digitais vem recebendo uma atenção do contexto educacional direcionado a compreender esta relação para realizar um processo de musicalização mais interativo e que seja condizente com essas novas necessidades humanas advindas de uma sociedade acostumada com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano.

Torna-se útil compreender melhor as relações que os jovens mantêm com os diferentes suportes, mas também com uma tecnologia que faz cada vez mais parte de nosso cotidiano. Com efeito, pode-se formular a hipótese de uma redistribuição atual entre o escrito, a imagem e o som que nos leva em direção a outros comportamentos, a uma sensibilidade para formas novas de mensagens, sobre as quais é legítimo interrogar-se para não se tornar delas cativo, para acompanhar essas mudanças. (GONNET, 2004, p. 28).

A inserção das mídias na escola ocorre em diferentes intensidades que variam de acordo com o contexto de cada instituição educacional. Diante destas dificuldades e pensando na educação musical, ouvir a perspectiva das crianças representa uma forma para compreender como as mesmas se situam neste universo das mídias.

Pensando nestas questões e desafios, a princípio, meu objetivo era investigar o uso das mídias digitais em aulas de educação musical com crianças. Ainda de uma forma ampla e abrangente, não estava muito claro como eu iria percorrer este caminho. Então, fui apresentada às oficinas de Música do MusE¹, um projeto de extensão oferecido pelo programa Música e Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Assim que conheci o contexto, aos poucos fui estruturando melhor o meu projeto e objetivos de pesquisa.

Optei por concentrar em atividades que envolvem a gravação, tanto em áudio como em vídeo, pois é uma ação que permanece independente dos avanços e das ferramentas tecnológicas que surgem a cada dia, é permeada pelo uso de diferentes mídias digitais e não seria possível, em tão pouco tempo, pesquisar todas as mídias e suas implicações na educação musical.

¹ No Brasil, a partir da década de 60, houve um movimento educacional no Brasil denominado “Oficina de Música”, como descrito na pesquisa de Campos (1988). As Oficinas de Música do MusE não estão vinculadas a este movimento educacional, por seguir outros princípios pedagógicos.

Acompanhei uma turma das oficinas de música do MusE, com cerca de quinze crianças com idades entre nove e onze anos, durante o ano de 2015. Neste ano, a turma desenvolveu um projeto chamado *Mochilão Musical*, que resumidamente, é uma viagem de trem que um grupo de crianças fazem por alguns países da América-Latina.

Compreender o potencial pedagógico do registro sonoro e audiovisual no ensino se faz fundamental, uma vez que o processo de gravação implica vários aspectos a serem analisados em diferentes âmbitos, que podem ser desenvolvidos, dentro e fora da educação musical. E enfatizar a gravação sob a perspectiva das crianças pode auxiliar o professor em formas e metodologias em que a aprendizagem se torne mais eficaz e significativa.

Por isso, um dos eixos teóricos desta pesquisa é a aprendizagem criativa, que vem sendo estudada com ênfase em práticas criativas, cujo foco não é apenas a criação de algo novo ou aplicação de conhecimentos musicais, e sim nas aprendizagens colaborativas, na relação de aprendizagem entre os seres humanos ao fazer e ouvir música. Para Beineke (2011), “Os estudos que se concentram na aprendizagem criativa em música, visam processos que possam contribuir com a formação de pessoas mais sensíveis, solidárias, críticas e transformadoras”. (BEINEKE, 2011, p. 45).

Diante dos desafios expostos pelo uso das mídias na educação e sob as perspectivas das abordagens da aprendizagem criativa, surge as questões norteadoras da pesquisa: Como se dão os processos de gravação que envolve crianças? Como elas se relacionam com as mídias de gravação? Diante destes questionamentos, o objetivo desta pesquisa é investigar uma oficina de música para crianças buscando compreender como os processos de gravação se articulam nas aulas e que sentidos são atribuídos pelas crianças. Para tal, foram analisadas as dinâmicas de planejamento e práticas pedagógicas presentes em uma turma das oficinas de música do MusE, visando também a compreensão da relação das crianças com as mídias de gravação nas oficinas.

Na atualidade é difícil conceber a educação das crianças sem a arte por um lado e sem a relação com as mídias pelo outro. Hoje em dia, muitas atividades em que as crianças se relacionam com a música, como apreciar, executar, compor ou compartilhar, em muitas situações envolvem interações com as mídias digitais.

A importância desta pesquisa para a área da educação musical está na busca por compreender os processos de gravação em uma oficina e as perspectivas das crianças em relação aos processos de registros sonoros e audiovisuais. Para assim, possibilitar a

valorização de suas vozes, de seus interesses e que possa construir um ambiente proporcionante de interações educativas críticas e respeitadas. Dessa forma, busco utilizarmos as mídias digitais coletivamente, de modo transdisciplinar e reflexivo e não somente no sentido técnico instrumental.

O formato desta pesquisa sugere uma analogia com as etapas de um processo de gravação, que são: pré-produção, produção, gravação, mixagem e masterização. É na pré-produção que fazemos as escolhas do caminho que vamos seguir. Nesta pesquisa, ela é constituída pelos capítulos de fundamentação teórica (Capítulos 1 e 2).

É na fase de produção que colocamos em prática as definições planejadas. É a execução e a busca pelas soluções de desafios que vão surgindo pelo caminho. A fase de produção está em todos os processos de gravação e nesta pesquisa é representada pelo capítulo de percursos metodológicos. A etapa de gravação consiste em colocar as ideias planejadas em prática. Neste trabalho, elas estão organizadas em faixas, assim como é o formato de um CD. Essas faixas são representadas por temas relevantes que foram retirados do contexto analisado.

A etapa de mixagem é o momento em que queremos clarear o nosso projeto. Organizando os detalhes para que cheguemos ao equilíbrio desejado. Neste trabalho ela é representada por um tópico que se propõe a organizar uma visão panorâmica de alguns processos do contexto observado. Após a mixagem, vem a etapa de masterização, que consiste na finalização artística do projeto e é representada pelas considerações finais desta pesquisa.

Procuró aqui, não cair no olhar naturalizado e banalizado em que a gravação é apenas uma técnica e o equipamento é apenas uma ferramenta. Há muitos aspectos amplos a serem considerados que envolvem o contexto, as relações sociais e as percepções dos próprios alunos em relação ao ato de gravar.

Os meios digitais são socialmente construídos, o que significa que os meios de comunicação social e as formas como as pessoas conceituam ou se relacionam com a mídia são informados por tradições, valores, experiências e visões mundiais particulares. (TOBIAS, 2014, p. 94).

Partindo da premissa de que os meios digitais são socialmente construídos, inicio esta pesquisa abordando a infância e sua relação com a produção cultural. Com o propósito de refletir sobre as diferentes percepções acerca da infância, contextualizando algumas

representações das crianças ao longo da história para chegar à infância contemporânea e sua relação com as mídias digitais, na perspectiva da mídia-educação, um campo em crescimento que se configura como um eixo teórico deste estudo.

Na segunda parte desta pesquisa, que se inicia no capítulo dois, estão as reflexões acerca da educação musical e mídias digitais, uma vez que o primeiro capítulo abordou a questão de forma ampla considerando a educação em geral. Ainda no capítulo dois, apresento a aprendizagem criativa, que também se caracteriza como um eixo teórico desta pesquisa.

Descrevo a trajetória metodológica do trabalho no terceiro capítulo. A partir de uma abordagem qualitativa, realizei observação participante, coletando os dados, através de diário de campo, registros em vídeo e grupos focais realizados com as crianças das oficinas de música do MusE.

Início o quarto capítulo com a descrição do contexto, relatando como é estruturado e como ocorreu o dia-dia das oficinas. Relato também neste capítulo o caminho das crianças ao desenvolverem ao longo do ano o projeto *Mochilão Musical*, uma viagem pela América Latina. Os subtítulos representam categorias que foram sendo definidas a partir das análises dos dados, representando elementos dos processos de gravação desenvolvidos na oficina. O capítulo cinco é constituído também de categorias oriundas das análises, porém o foco destas categorias visa refletir sobre a relação das crianças com as gravações na oficina envolvendo questões dos sentidos das gravações para as crianças. No último subitem do capítulo cinco, demonstro uma visão panorâmica do processo pedagógico do contexto analisado, na qual destaco alguns pontos que considere relevantes. E por fim, apresento as considerações finais, refletindo sobre os dados levantados e discutidos.

Enquanto as crianças embarcavam por uma viagem fascinante pela América Latina, eu, pesquisadora desbravadora, embarquei junto, atenta em suas relações com os processos de gravação. Com esta pesquisa busco contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem criativa, do campo da mídia-educação e para o fomento do debate de metodologias e estratégias educacionais nas práticas de gravações, que sejam sustentadas por uma discussão dialógica e crítica.



PRÉ-PRODUÇÃO

É na fase de pré-produção que se desenvolvem todos os processos prévios para a execução do projeto. É uma etapa fundamental para o bom andamento, pois é onde o trabalho começa a tomar forma. É o momento das decisões e de escolher o caminho que vamos seguir.



1 SER CRIANÇA ONTEM E HOJE

Estamos no século XXI e algumas perguntas relacionadas à infância emergem: Como construímos a nossa concepção de infância hoje? Há apenas uma infância contemporânea? Todas as crianças vivem da mesma forma em qualquer contexto cultural? Refletir sobre as diferentes visões que orientaram as concepções de infância ao longo do tempo, pode contribuir para a discussão da relação das crianças com as mídias digitais hoje.

O conceito de infância é moderno, “[...] apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio”. (SARMENTO, 2004, p. 3). Como a infância era representada no decorrer dos anos? A proposta do primeiro item deste capítulo é apresentar as diferentes representações de infância e sua relação com a produção cultural, até chegar em uma discussão sobre a infância contemporânea, permeada hoje pelo envolvimento com as mídias digitais. E como se dá a interação da infância contemporânea com as mídias na educação? Para quais caminhos estão se direcionando os estudos que discutem essa relação?

Problematizar os novos modos de ver, saber e habitar na cultura digital, pensar os usos educativos das mídias e tecnologias na escola e fora dela, e nos espaços presenciais ou online lado a lado com as telas da televisão, do cinema, computador, videogame, celular, *smartphone*, *tablets* é uma demanda atual da mídia-educação no século XXI. (FANTIN, 2014, p. 51).

Pensando nestas indagações, o item final deste capítulo tem o propósito de discorrer sobre a mídia-educação, partindo de reflexões relacionadas a sociedade vigente e a sua relação com as TIC na educação. O campo da mídia-educação traz reflexões que consideram as mídias de forma abrangente e não apenas como canais de distribuição ou de visualização de informações. A mídia-educação envolve dimensões mais amplas como a crítica reflexiva das mídias e considera também a mídia como linguagem e cultura, reconhecendo a importância do contexto e suas influências.

1.1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA

Os conceitos de infância da atualidade são produtos das histórias das sociedades, portanto é passível de transformações. Discutir as representações das crianças em diferentes épocas é caminho para se compreender as concepções que temos hoje.

O termo *infância*, até boa parte da idade média, estava associado a concepções de incapacidade, de não-conhecimento e de não possuir sabedoria. Santo Agostinho, que viveu entre os anos 354 e 430, considerava as crianças como seres provenientes do pecado. A própria origem terminológica da palavra infância contribuía para esta forma de raciocínio, no latim *in-fans*, significa sem linguagem. Na perspectiva ocidental, não ter linguagem significa não ter pensamento e não ter racionalidade. Desta forma, a criança é entendida como um ser inferior, que necessita de adstração, de ser moralizado. (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2002, p. 56).

Por muito tempo, esse tipo de concepção da infância perdurou principalmente na cultura ocidental. Pensar sob esta perspectiva do adulto, dificulta o diálogo com as crianças, impede sua manifestação social e cultural. A criança acaba por perder sua condição de sujeito. (KRAMER; LEITE, 2005, p. 45).

Uma mudança significativa no modo de pensar a infância surgiu a partir do séc. XVI, quando foi atribuído às crianças um olhar de inocência e doçura. “As crianças eram idolatradas e valorizadas como fonte de diversão ou escape para adultos, especialmente para as mulheres”. (CORSARO, 2011, p. 77). Mas foi também a partir do séc. XVI que surgiu uma posição avessa a esta idolatria, uma visão moralista em relação as crianças. Esses moralistas afirmavam que “a infância é um período de imaturidade e que as crianças devem ser treinadas e disciplinadas”. (CORSARO, 2011, p. 78).

Foi neste contexto, a partir do sec. XVII, que surge a escola, “através de um movimento de moralização dos homens promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado e com o apoio sentimental dos familiares. (ARIÈS, 1981, p. 5). Com a escolarização, houve uma mudança na relação entre pais e filhos, e a família passa a se organizar ao redor da criança, dando-lhe mais importância. Ocorre também nesta época, a divisão em classes por faixa etária.

Com o passar dos anos, devido aos estudos de diferentes áreas do conhecimento, como história, filosofia, antropologia, psicologia, pedagogia e por fim a sociologia, as noções de infância foram se reconfigurando por meio de muitas polêmicas e desafios. A criança passa a ser vista como um ser ativo e produtor de cultura. Os estudiosos da sociologia da infância passam a apresentar novos paradigmas teóricos, reconfigurando uma nova construção do objeto.

Aqui, sem dúvida Paulo Freire e Célestin Freinet são marcos fundamentais se se trata de considerar adultos e a crianças como cidadãos, criadores *de* e criados *na* cultura, produtores *da* e produzidos *na* história, feitos *de* e *na* linguagem. Sociedade em transformação, história e cultura, alfabetização, leitura e consciência são, para esses dois educadores, mais do que conceitos, dimensões de uma práxis viva, crítica, criativa. E essa sua práxis, fornece também alimentos importantes na constituição de um conceito de infância despedagogizado e desnaturalizado, capaz de fermentar e fomentar uma prática de pesquisa em que ela - a criança - jamais seja tida como objeto. (KRAMER; LEITE, 2005, p. 25).

Essa nova referência das crianças como criadoras de cultura, produtoras e como cidadãs ativas na sociedade, é a que nos orienta nesta pesquisa, considerando a criança em constante transformação, sem autoritarismo e sem infantilização e com voz ativa na sociedade. "Imbuir-se desse olhar infantil crítico, que vira pelo avesso a costura do mundo, é, talvez, aprender com as crianças e não se deixar infantilizar". (KRAMER; LEITE, 2005, p. 38).

Em relação a este modo de olhar para as crianças, alguns marcos políticos de âmbitos internacionais e nacionais foram importantes para fomentar o debate acerca da criança e do adolescente. O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) representou uma confluência das reflexões nacionais sobre as políticas públicas para a infância. Este documento reuniu propostas provenientes de uma grande mobilização política de diversas iniciativas, muitas delas não governamentais. *O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua*, a *Emenda Popular da Criança – prioridade nacional* e o *Fórum Nacional Permanente de Entidades Não Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescentes*, foram algumas organizações que contribuíram para a constituição do ECA.

Tais movimentos sociais e iniciativas institucionais ecoavam os preceitos da Declaração da ONU de 1989, e tinham como objetivo instaurar as bases de um novo contrato social a partir do qual a criança e o jovem fossem elevados à condição de sujeitos de direitos, sem restrição de cor, classe, sexo, raça ou qualquer outro atributo. (GONÇALVES; GARCIA, 2007, p. 543)

O documento elaborado na Convenção das Nações Unidas em 1989, teve impacto internacional por ampliar as noções de direito e de proteção “firmando responsabilidades compartilhadas do Estado, da família e da comunidade em relação a crianças e jovens” (GONÇALVES; GARCIA, 2007). Muitas mudanças aconteceram após a produção do estatuto, anteriormente não havia uma separação oficial entre crianças e adolescentes. Com o ECA, os menores passaram a ser reconhecidos como crianças até os 12 anos e os adolescentes entre 12 e 18 anos. O documento visa garantir que as crianças e adolescentes brasileiros, até então encarados como objetos de intervenção da família e do estado, passem a ser tratados como sujeitos autônomos.

Os marcos políticos mencionados e as demais discussões em torno das crianças, visam compreender melhor a configuração da infância e suas transformações, defendendo seus direitos e necessidades. É crescente o número de estudiosos e pesquisadores que buscam apurar o nosso entendimento sobre infância e a nossa escuta para o que as crianças dizem e expressam, faz-se necessário conhecer as produções e as representações infantis, para a revelação de suas culturas.

As crianças são vistas – e veem a si mesmas – de formas muito diversas em diferentes períodos históricos, em diferentes culturas e em diferentes grupos sociais. Mais que isso: mesmo essas definições não são fixas. O significado de ‘infância’ está sujeito a um constante processo de luta e negociação, tanto no discurso público (por exemplo, na mídia, na academia ou nas políticas públicas) como nas relações pessoais, entre colegas e familiares. (BUCKINGHAM, 2007, p. 10).

Para Sarmiento e Pinto (1997) “as culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado — pelo contrário, é, mais do qualquer outro, extremamente permeável — nem lhes é alheia a reflexividade social global”. (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 7).

‘Infância’ é, portanto, um termo mutável e relacional, cujo sentido se define principalmente por sua oposição a uma outra expressão mutável, ‘Idade Adulta’. Mesmo, porém, onde os papéis de crianças e adultos estão respectivamente definidos por lei, existem consideráveis incerteza e inconsistência. (BUCKINGHAM, 2007, p. 11).

A maleabilidade do significado da infância e de suas representações em diferentes contextos, contribuem para caracterizá-la como uma temática em constante transformação e sob diversas influências. Diante disso, revisitar as concepções da infância é também conhecer a infância que vemos hoje, uma infância permeada por características diversas que são influenciadas por diferentes culturas, épocas e contextos sociais, que caracterizam as culturas infantis.

1.2 PRODUÇÃO CULTURAL INFANTIL E INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA

Na atualidade, a arte e a relação com as mídias no contexto infantil se interagem cada vez mais. Como ocorre o contato da criança com a arte por meio das mídias digitais? Com quais culturas interagem, participam ou compartilham? A relação entre infância e cultura é uma temática recente que se manifesta pela contribuição de pesquisas com um olhar diferenciado para as crianças. As reflexões dos estudos culturais, pela ótica de Stuart Hall, podem representar um caminho para a compreensão da relação entre sociedade e cultura. Além disso, Hall introduz em seus estudos questões relacionadas a mídia, considerando-as como uma parte crítica da infraestrutura material das sociedades modernas, e também um dos principais meios de circulação das ideias e imagens vigentes nestas sociedades. (HALL, 1997, p. 17).

Nos estudos culturais toda ação social é vista como cultural, trazendo a percepção de que a cultura assume um papel central em relação a organização e estruturação da sociedade contemporânea.

A cultura não pode mais ser concebida como acumulação de saberes ou processo estético, intelectual ou espiritual. A cultura precisa ser estudada e compreendida tendo-se em conta a enorme expansão de tudo que está associado a ela, e o papel constitutivo que assumiu em todos os aspectos da vida social. (COSTA et al, 2003, p. 38).

Assumindo uma perspectiva ampla para o conceito de cultura e tendo em vista que os estudos culturais se configuram como um campo grande e descentralizado, nosso foco se atentará também para as reflexões que esta área atribui as influências midiáticas, a cultura de massa e para a sua singularidade ao tratar de temas cotidianos.

Os estudos culturais com o foco nas crianças e adolescentes devem problematizar estas relações e operações de sentido entre estratégias de mobilização (por parte da indústria) e táticas de apropriação e consumo (por parte das crianças e adolescentes) e que se cruzam nas textualidades dos produtos disponibilizados pelas mídias: redes virtuais e internet (*lan, games, chats*, por exemplo), rádio, TV, videogames, etc. (OROFINO, 2005, p. 46).

As crianças dos mais variados contextos se apropriam do conteúdo midiático, do que ouvem e veem, e vão constituindo sua identidade com suas subjetividades, derivadas do excesso de informações que as circundam.

[...] devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas. Elas são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles). Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico. (HALL, 1997, p. 8).

Com essa visão, aproximamo-nos do conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2011), que envolve concepções criativas, inovadoras e ativas da participação infantil na sociedade. Esse conceito defende que, ao ter contato com o mundo adulto, as crianças se apropriam criativamente dessas informações.

O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais. O termo também sugere que crianças estão, por sua própria participação na sociedade, restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social. (CORSARO, 2011, p. 31).

A abordagem de reprodução interpretativa de Corsaro se afasta da visão de que a criança apenas imita ou internaliza o que vê no mundo externo. “Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela” (CORSARO, 2011, p. 36). Esse conceito, vê a interação das crianças fora do modo linear e individual. De forma reprodutiva e coletiva, as crianças passam a produzir suas próprias culturas de pares².

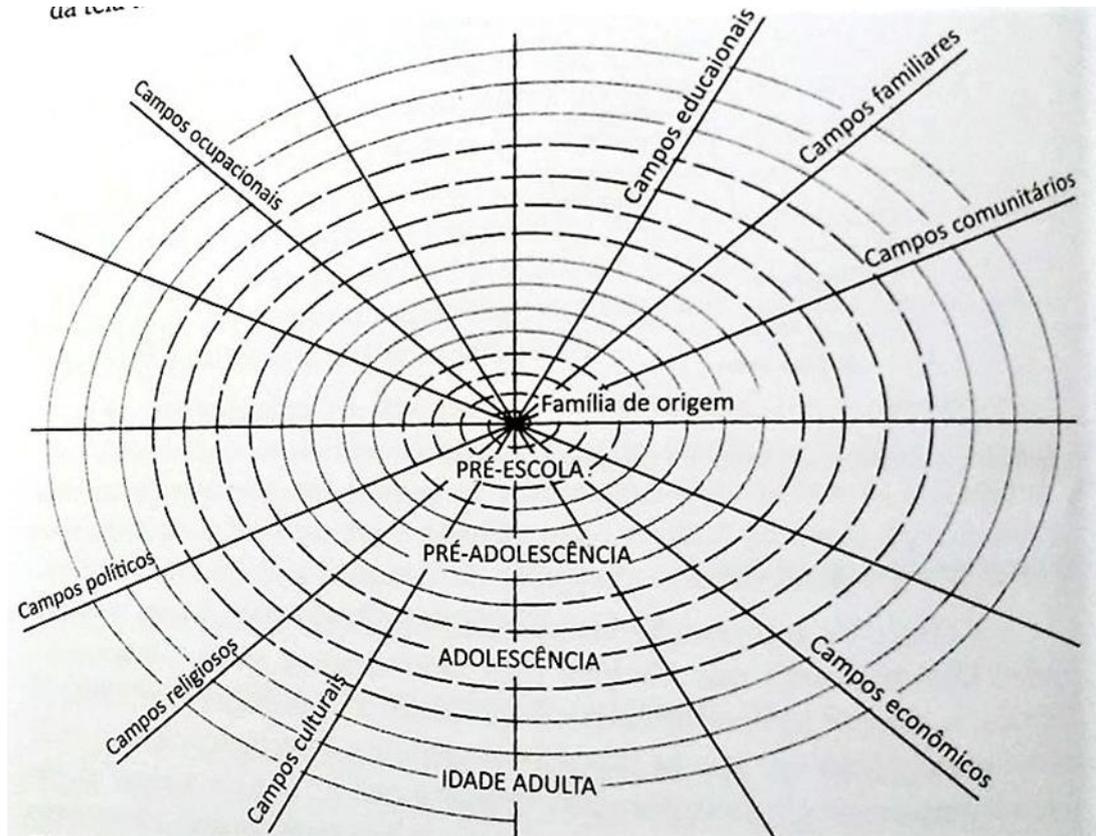
Os comportamentos e as comunicações das crianças são influenciados por uma gama de fatores físicos, emocionais, pessoais, sociais, culturais, intelectuais e situacionais. Para representar a reprodução interpretativa graficamente, de uma forma que abrangesse toda essa complexidade de contextos, Corsaro elaborou uma teia espiral (ver Figura 1) em que as crianças produzem e participam de uma série de culturas de pares incorporadas. Nesta teia, os braços representam as instituições sociais. No centro da teia está a família, pois é o primeiro contato da criança com a cultura ao nascerem³. As quatro culturas de pares presentes (pré-escola, pré-adolescência, adolescência e idade adulta) são afetadas por meio de interações com os campos institucionais. As culturas infantis de pares são produções coletivas

² Cultura de pares segundo Corsaro: “Uso o termo pares especificamente para referir a corte ou o grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias. Meu foco está nas culturas de pares locais que são produzidas e compartilhadas principalmente por meio de interação presencial”. (CORSARO, 2011, p. 126).

³ Faz-se necessário considerar a variedade do universo familiar. A tendência atual é analisar as relações de convivência, “considerando a família como um importante elemento na determinação dos destinos pessoais e sociais, nas trajetórias educacionais e profissionais dos sujeitos é preciso atentar para a heterogeneidade de configurações familiares, a diversidade de recursos e posicionamentos sociais, bem como a diversidade de comportamentos e relações que podem estabelecer com as outras instâncias socializadoras. (SETTON, 2002, p. 112).”

inovadoras e criativas, as crianças se integram e ajudam a construir. (CORSARO, 2011, p. 38).

Figura 1 – Modelo de teia global



Fonte: CORSARO, 2011, p. 38.

Em relação à cultura simbólica da infância, Corsaro (2011) aponta três fontes primárias desta cultura: mídia dirigida à infância, literatura infantil e valores míticos. Mídia dirigida à infância são os desenhos, filmes e outros conteúdos veiculados na mídia para a infância. A literatura infantil, que envolve especialmente os contos de fadas, e por fim, os valores míticos, que são as lendas e histórias da tradição como o Papai Noel, coelho da páscoa e outros. (Corsaro, 2011, p. 134).

O aumento da mídia dirigida à infância e do consumismo infantil, tem gerado debates e reflexões dentro e fora do meio acadêmico. É preciso compreender essa dinâmica complexa que envolve novas formas de interações da criança com a sociedade.

O mundo hoje está cada vez mais permeado pelos produtos das indústrias das mídias, criando uma arena de significados importantíssima para os processos de formação e autoformação. Essa arena foge dos limites espaços-temporais da interação face a face e cria novas formas de interação entre as pessoas e, conseqüentemente, das pessoas com a cultura, com a natureza e com o mundo, o que faz com que as relações das crianças com a criação cultural sejam cada vez mais complexas. (GIRARDELLO, FANTIN, 2008, p. 150).

Uma das questões sobre a cultura simbólica da infância perpassa por conteúdos que não foram produzidos para as crianças, que não foram destinados e nem levaram em conta as especificidades das crianças. Boa parte do que ouvem e sabem de música, por exemplo, não está relacionado com a cultura produzida para a infância.

Os olhares das crianças estão atravessados pelas mediações do mundo adulto em suas diversas expressões através da cultura. Nas falas das crianças podemos perceber desde obviedades, estranhamentos e “requintes de simplicidade” até sofisticadas impressões que desafiam nossa capacidade de interpretar os possíveis significados que se movimentam do ato à potência, nos sinuosos caminhos da mediação. (FANTIN, 2006, p. 3).

Essas manifestações das crianças podem ser apoiadas nos quatro eixos estruturadores das culturas da infância elencados por Sarmiento (2004). Os eixos são a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. A interatividade, primeiro eixo, mostra que a criança está inserida em um mundo heterogêneo, em contato com várias realidades que influenciam na formação de sua identidade pessoal e social, como a escola, a família, os pares, e outros contextos. (SARMENTO, 2004, p. 23).

A ludicidade é o segundo eixo, sendo a natureza interativa do brincar um de seus primeiros aspectos. O brinquedo e o brincar representam elementos fundamentais na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis. O terceiro eixo, a fantasia do real, mostra que é por meio da imaginação que a criança constrói sua visão de mundo atribuindo significado às coisas. (SARMENTO, 2004, p. 26).

No quarto eixo, Sarmiento aponta a reiteração, destacando que o tempo da criança é sempre munido de novas possibilidades, podendo ser repetido e reiniciado a qualquer momento. O tempo da criança é diferente do tempo do adulto. (SARMENTO, 2004, p. 29).

As mídias assumem um papel significativo nas concepções da infância contemporânea. Há abordagens negativas, que consideram que as tecnologias estão contribuindo para o fim da infância, e há abordagens entusiasmadas, que afirmam que as mídias digitais estão ampliando possibilidades para novos aprendizados.

Segundo a concepção que acredita que estamos em um processo de “morte da infância”, os meios de comunicação, ao fornecerem informações para um público indiscriminado, eliminam as fronteiras entre adultos e crianças, fronteiras estas que estão na base do surgimento da infância como grupo social na modernidade. (BORGES, 2009, p. 112).

Esta perspectiva que vê nas mídias a razão da morte da infância, considera também o incentivo ao consumismo infantil uma grande desvantagem desta relação entre mídia e infância. Esta perspectiva defende que as mídias de uma forma geral, vêm estimulando a comercialização infantil.

Criança pequena com agenda lotada. A televisão que se transforma em babá. Os pais ausentes. Carinho transformado em objeto. O *tamagoshi* e a afetividade objetificada. Erotização da infância. Sexualidade. Publicidade. Cultura do consumo. O *outdoor* anuncia: “Xtrim. Pra quem tem, beijinho, beijinho. Pra quem não tem, tchau, tchau!” Individualismo desencadeado pela ausência do outro. Apagamento da relação de alteridade. Criança sozinha. Criança que manda nos pais. (SOUZA; PEREIRA; 1998, p. 37).

Essas afirmações demonstram um contexto em que a influência das mídias digitais acaba por exercer um papel central neste panorama negativista em relação a infância contemporânea. A criança agora, explorada pelo mercado, se torna consumidora e objeto de consumo, sendo sua imagem utilizada até em produtos que não se destinam a ela. Esta criança contemporânea caminha entre adultos, que indecisos não sabem como lidar com elas. (SOUZA; PEREIRA, 1998, p. 38).

É importante ressaltar que as autoras (SOUZA e PEREIRA) não pertencem a esta vertente que encara as mídias de forma negativa. Elas apontam essas características para questionar e refletir sobre esse contexto que se apresenta nos dias atuais. Souza e Pereira levantam a questão “Afim, quem são a criança e o adolescente desta nova era, privados de limites objetivos, mas que, no entanto, flutuam num éden eletrônico, mostrando sua intensa afinidade espontânea com as novas tecnologias?”. (SOUZA; PEREIRA, p. 38).

Por outro lado, há a concepção que vê qualidades na interação das mídias com as crianças, “na medida em que incentivam a criatividade, permitem a construção de uma cultura coletiva e estimulam a aprendizagem (BORGES, 2009, p. 113). As crianças têm em mãos na atualidade, novas ferramentas para expressão, para interação, para adquirir conhecimento, e é no meio digital que percebemos-nas também como atores, e não apenas como receptores das mensagens transmitidas. “A recepção dos produtos da mídia varia de acordo com as categorias de percepção do indivíduo em sua singularidade”. (TERUYA, 2009, p. 113).

Contudo, não há uma forma de considerar apenas uma infância contemporânea, elas são múltiplas, constituídas em diferentes contextos econômicos, culturais e sociais. O papel da mídia na configuração dessas construções dependeria em grande parte desses entornos, o que exclui as abordagens simplificadoras no estudo da questão. (BORGES, 2009, p. 113).

1.3 MÍDIA-EDUCAÇÃO

O campo da mídia-educação sob a perspectiva de alguns autores (BELLONI, 2005; FANTIN, 2006; GIRARDELLO, 2008), discute o contexto da criança contemporânea estabelecendo diálogos com o uso das tecnologias na educação. A mídia-educação vem se constituindo como um campo de interação entre a comunicação e a educação, direcionado para perspectivas críticas, instrumentais e produtivas, é um campo “voltado à reflexão, à pesquisa e à intervenção no sentido da apropriação crítica e criativa das mídias e da construção da cidadania”. (CAUDURO, 2013, p. 8).

O termo mídia é compreendido segundo diferentes perspectivas. Meyrowitz (2006), relaciona três diferentes princípios para discutir a mídia, que vão desde uma perspectiva que vê a mídia como instrumento, até uma perspectiva que a compreende como linguagem. "Pensada como canal, a mídia tende a ser vista como um instrumento que leva informações entre dois pontos. Essa definição tende a privilegiar as características específicas relacionadas à estrutura física dos meios". (MARTINO, 2014, p. 200). Essa associação é um dos primeiros pensamentos quando mencionamos as mídias, percebendo-as de modo técnico, como transmissoras de mensagens.

Já a mídia concebida como linguagem, procura entender as características particulares dos meios de comunicação, compreendendo as formas que esses elementos se constituem, desenvolvendo linguagens específicas para cada meio de comunicação. E a terceira perspectiva, é a mídia vista como ambiente, que busca compreender a maneira como estas se inserem nas relações sociais e como a vida social se articula com a presença dos meios de comunicação. (MARTINO, 2014, p. 201). As três perspectivas relacionadas, integram o modo como as mídias são percebidas no campo da mídia-educação.

A UNESCO oficializou e divulgou o termo mídia-educação (*Media Education*) a partir da década de 70. Em 2011, essa instituição propôs um novo conceito denominado ‘Alfabetização Mediática e Informacional’ (*Media and Information Literacy*).

O novo termo não é apenas retórico – um pacote para ser facilmente promovido e compartilhado, mas uma consequência da necessidade de atualizar abordagens pedagógicas. Mídia e Informação são indissociáveis objetos de estudo, plataformas para análise do mundo, esferas de participação, letramento e cidadania. (ELEÁ, 2014, p. 11).

Para esclarecer melhor as relações entre mídia e a educação o filósofo pesquisador italiano Rivoltella (2002), considerado uma referência no campo da ME, indica três percepções desta interação:

- a) ponto de vista alfabético, considerando a mídia como protagonista das relações sociais e transmissão de cultura. Propiciando, através da educação, o conhecimento e uso das linguagens midiáticas;
- b) ponto de vista metodológico, as mídias revelaram um novo ambiente cultural e a educação deve atuar considerando as novas ferramentas por meio de novas mediações.
- c) ponto de vista crítico, ter ciência que o cenário midiático vai muito além de uma ótica tecnicista, é também cultura e deve-se ampliar as reflexões críticas acerca deste contexto (RIVOLTELLA, 2002, p. 97).

Os três pontos de vista citados, integram os eixos condutores da ME, que se situa na confluência dos campos disciplinares das ciências da educação e das ciências da comunicação. “A ME constitui um espaço de reflexão teórica sobre as práticas culturais e também se configura como um fazer educativo”. (FANTIN, 2005, p. 4).

Portanto, a mídia educação tem o objetivo de desenvolver tanto a compreensão crítica e a participação ativa. Permite que crianças e jovens interpretem e façam julgamentos críticos enquanto consumidores dos meios de comunicação; também permite que eles se tornem produtores de mídia em seu próprio direito. Mídia educação envolve o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas de crianças e jovens. (BUCKINGHAM, 2013, p. 4, tradução nossa).

A mídia-educação é tradicionalmente dividida com a possibilidade de educar com as mídias (utilizando filmes ou *power point* para transmitir conteúdo), educar para as mídias (leitura crítica dos meios) e educar através das mídias (produzindo audiovisual, como a gravação de um CD, por exemplo). Neste trabalho, o pressuposto em que a mídia-educação está mais presente é o ‘educar através das mídias’, a dimensão de educar fazendo e de educar criando, por meio das mídias.

A educação *para* as mídias está relacionada a leitura crítica sobre os conteúdos e mensagens. A educação *com* a mídia, é a utilização das tecnologias como instrumento de apoio do professor, como uma ferramenta didática. A educação *através* da mídia, está relacionada a produção na escola, acontece por meio do trabalho que propomos às crianças em sala de aula. (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p. 23).

Belloni (2005) acredita na "educação e comunicação como instrumentos de luta para a emancipação dos indivíduos e das classes, e não apenas como meras estruturas de dominação e reprodução das desigualdades sociais". (BELLONI, 2005, p. 2). A partir deste ponto, é possível indagar se as mídias estão exercendo ou não este papel de inclusão nos contextos de ensino e aprendizagem. Capacitar as escolas para este raciocínio pedagógico em relação as mídias digitais, significa inserí-las no contexto cultural escolar.

As tecnologias são cada vez mais multimídia, multissensoriais. As gerações atuais precisam mais do que antes, do toque, da muleta audiovisual, do andaime sensorial. É um ponto de partida, uma condição de identificação, de sintonização para evoluir, aprofundar. (MORAN, 2007, p. 53).

A democratização do acesso e a valorização da educação musical a partir das mídias digitais no ambiente escolar são aspectos do processo de desmistificação que essa experiência vem sofrendo. De maneira geral, essa ruptura com o tradicional deve ser incentivada para que se possam atender as necessidades da sociedade atual.

Propostas de uso dos meios de comunicação na escola tendem a falhar se não levarem em consideração o contexto de apropriação das mensagens da mídia, isto é, a realidade sociocultural dos estudantes. O uso das tecnologias de comunicação de modo dissociado do contexto ou fragmentado será instrumental. (OROFINO, 2005, p. 118).

A proposta para uma educação tecnológica não deve significar um fim em si mesma, mas sim um meio para expressão do mundo através do desenvolvimento de conhecimentos para apostar na autoria das crianças e adolescentes. Bévort e Belloni (2009) ao discutirem as perspectivas do campo mídia-educação, apontam alguns obstáculos importantes enfrentados pela área. Dentre os desafios, evidencio as imprecisões conceituais e a falta de reflexão sobre o assunto na formação dos educadores; a influência das teorias que se baseiam nos efeitos negativos da mídia ao invés da busca pela compreensão das mesmas; e a introdução das TIC na educação de forma técnica, sem refletir sobre mensagens e conteúdos. (BÉVORT, BELLONI, 2009, p. 1083).

Outro desafio está no fato que as mídias digitais também estão em constantes alterações, se desenvolvem e se transformam rapidamente, Kenski (2008) apresenta uma consideração em relação a este desafio das frequentes mudanças nas tecnologias e ainda aponta a necessidade de compreensão e funcionalidade destas mídias digitais no ensino.

O desafio maior está na conscientização de que todos os suportes comunicacionais digitais contemporâneos estão em estado de permanente atualização. [...]. É mais necessário e urgente compreender a lógica do processo de avanço e de suas funcionalidades, seu movimento incessante de mudança, sua veloz transformação para oferecer novos formatos de acesso, novos modos de atuação para o ensino e a produção de conhecimentos. (KENSKI, 2008, p. 661).

É importante ressaltar que Kenski não considera que estas mudanças sejam apenas encaradas como obstáculos. Elas não são ameaças e sim, oportunidades para inserção, diálogo e integração com as muitas práticas educacionais. (KENSKI, 2008, p. 662).

A mediação diante das mídias, é outro ponto fundamental no campo da mídia-educação. Muitas vezes os contextos educacionais não potencializam sua condição de mediadores, e o que se percebe de fato, são as mediações mais significativas acontecendo fora da sala de aula.

As tecnologias não são uma chave mágica que possam sozinhas transformar os processos de ensino e de aprendizagem. Estas podem transformar sim as relações educativas enquanto atividade coadjuvante em um projeto político-pedagógico dialógico, problematizador e aberto para novos modos de representação - que são de fato a linguagem contemporânea dominante para a infância e a juventude. (OROFINO, 2005, p. 118).

As pesquisas têm buscado destacar sobre a importância de desenvolvermos diálogos e debates em relação ao que recebemos da mídia em nosso cotidiano. É preciso compreender a linguagem de cada meio, com suas edições e enquadramentos, analisar as possíveis intenções do produtor e os seus conteúdos. Dessa forma, parte-se para uma mediação tecnológica que estimule a reflexão crítica dos meios.

A pedagogia dos meios não estaria apenas preparando as alunas e alunos para uma “leitura crítica”, mas principalmente para transcenderem sua condição de consumidores para produtores de narrativas audiovisuais que atendam as suas preocupações e exigências políticas e que sejam reveladoras de suas visões de mundo. (OROFINO, 2005, p. 125).

É importante refletir sobre as crianças como produtoras, pois a intensidade com que atualmente se entregam a criação e publicação de vídeos, fotos e outros gêneros usando as mídias digitais é uma característica significativa da infância contemporânea. Com isso, novos

desafios surgem para os educadores relacionados a garantia da autoria e participação ativa das crianças nas escolas. (GIRARDELLO, 2014, p. 21).

Em relação a participação ativa das crianças, muitos professores ficam um pouco receosos entre garantir a participação das crianças e manter a qualidade técnica e estética dos trabalhos apresentados. Para Girardello (2014, p. 23), parece sem sentido dissociar essas duas dimensões, entendendo que a qualidade do produto reflete também na qualidade do processo (seu caráter desafiador e democrático, a intensidade do envolvimento estético das crianças, etc.) e vice-versa.

Mesmo quando se trabalha com crianças bem pequenas é possível encontrar formas de validar o olhar delas e ao mesmo tempo realizar as mediações técnicas e estéticas necessárias para que esse olhar possa ser traduzido para a linguagem escolhida. (GIRARDELLO, 2014, p. 24).

A relação de parceria entre adultos e crianças, estabelecendo um jogo de cumplicidade, contribui para um processo criador sensível. E quando é o adulto que maneja a câmera, o desafio é olhar *com* as crianças, não só *para* elas. (GIRARDELLO, 2014, p. 25).

Problematizar e integrar as ideias, os argumentos e as realidades junto as crianças, são ações que podem ser potencializadas por meio das mídias digitais durante um processo de criação. Ampliar o espaço de formação dos educadores, principalmente no âmbito de conhecimento sobre as linguagens e os discursos utilizados nas mídias, é um caminho para a potencialização da inserção da mídia nos espaços de ensino e aprendizagem.

[...] é cada vez mais necessário ampliarmos as mediações escolares por meio de novos enfoques pedagógicos que visem um consumo cultural crítico e que possibilitem a criação de estratégias de uso destes meios para fins de construção da cidadania ativa, participativa, atuante no contexto da comunidade na qual a escola se insere. (OROFINO, 2005, p. 32).

Diante das perspectivas apresentadas o desafio é a busca por uma prática educativa que amplie o caráter reflexivo dos recursos tecnológicos para uma prática dialógica de descobertas e criações junto aos alunos.

2 EDUCAÇÃO MUSICAL: MÍDIAS E APRENDIZAGEM CRIATIVA

Atualmente muitos conteúdos de origens diversas estão sendo constantemente acessados por todos no meio digital. O excesso de informações, o tempo e o espaço sendo reconfigurados com a chegada das TIC, nos fazem questionar o que sabemos sobre a forma com que as crianças estão lidando e interagindo com as mídias em suas vidas, principalmente nos contextos educacionais. Como se dá a relação das crianças com as tecnologias? De que forma constroem suas significações e aprendizagens? Como estão produzindo, consumindo e refletindo sobre música?

A educação musical utiliza as mídias em seus variados contextos. As gravações musicais, por exemplo, já acontecem há bastante tempo. Mas como seria refleti-las a partir da mídia-educação? Como o entrelaçamento destas duas áreas (educação musical e mídia-educação) podem fomentar e enriquecer novos olhares para estes campos?

Neste segundo capítulo a proposta é aproximar as questões relacionadas a infância e as mídias com a educação musical. Para tal, inicio com uma reflexão sobre produções acadêmicas cuja a temática envolve as mídias na educação musical. Na segunda parte deste capítulo, discorro sobre a aprendizagem criativa, um campo que apresenta aspectos da aprendizagem relacionados a inovação, reflexão, experimentação e vem ampliando suas discussões no Brasil, na perspectiva da educação musical.

A aprendizagem criativa busca a compreensão da criatividade nos processos de aprendizagem, entendendo-a como construção social, na relação entre pares e considerando as variáveis de cada contexto. Partindo desta perspectiva, a busca desta pesquisa é investigar um processo de gravação com crianças e como estas se relacionam com as mídias de gravação.

2.1 MÍDIAS NA EDUCAÇÃO MUSICAL

As reflexões acerca da aproximação entre a educação musical e as mídias digitais têm sido intensificadas através do aumento das produções acadêmicas, da realização de eventos e de debates promovidos por especialistas destes campos. Por meio de um levantamento entre pesquisas publicadas, foi possível identificar alguns focos, perspectivas e abordagens que os autores utilizaram em seus trabalhos.

Para este levantamento, foram consideradas teses e dissertações do Banco da CAPES⁴ e do Banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁵ (Apêndice A). Os termos de busca foram: educação musical e tecnologias, e educação musical e mídias. A busca entre teses e dissertações, foi realizada em trabalhos dos últimos 10 anos.

Foram encontrados ao todo 58 trabalhos acadêmicos (teses e dissertações) com esta temática. Destes, 24 pertencem a programas de pós-graduação em música, o restante se encontra em programas da educação, da comunicação e das artes de forma geral.

Após catalogação sistematizada das pesquisas encontradas, classifiquei os trabalhos em cinco grandes categorias que permearam as reflexões desta relação entre educação musical e tecnologias (ver Quadro 1): 1) EaD (educação a distância); 2) Formação do professor 3) Utilização de softwares específicos, Ferramentas Digitais de Aprendizagem; 4) Culturas, identidades e influências midiáticas; 5) Inclusão; 6) Outros.

⁴ CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. <http://bancodeteses.capes.gov.br/> . Acesso em novembro de 2016.

⁵ Site BDTD: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>. Acesso em novembro de 2016.

Quadro 1 –Trabalhos encontrados sobre educação musical e mídias digitais

Categoria	TESES	DISSERTAÇÕES
1) EaD	RIBEIRO (2013); OLIVEIRA-TORRES (2012); SOARES (2013); CARVALHO (2010); GOHN (2010);	MÉIO (2014); ROSSIT (2014); CORRÊA (2013); COSTA (2013); BORNE (2011)
2) Formação do professor	KRÜGER (2010); HENDERSON FILHO (2007)	COLABARDINI (2015); ORTIZ RODRIGUEZ (2015); POTENCIANO (2013); TOMIAZZI (2013); BORGES (2010); LEME (2006)
3) Culturas, identidades e influências midiáticas.	GRIBL (2014); LIMA (2013); LIMA (2013b); SILVA (2013); MONTEIRO JÚNIOR (2012); RAMOS (2012); CURTÚ (2011);	GANHOR (2016); DOS SANTOS (2015); BECHARA (2015); MELO (2015); MILANEZ (2015); REGO (2013); POPOLIN (2012); BORBA (2011); MARTINS (2011); MONTEIRO (2011); AZOR (2010); BUENO (2010); PEREIRA (2010); VALE (2010); LORENZI (2007); SCHMELING (2005)
4) Utilização de softwares específicos, Ferramentas Digitais de Aprendizagem	SALLES (2014); MENDES (2010); SHUM (2008);	ARMELIATO (2011); ONOFRIO (2011); SCOTTI (2011); OLIVEIRA (2010); VIEIRA (2010); ARAÚJO (2009); PINTO (2007)
5) Inclusão		CUCCHI (2013)
6) Outros	PEQUINI (2016); CERNEV (2005)	GONÇALVES (2015); GOMES (2014); ROSAS (2013); CASTRO (2011);
TOTAL	19	39

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Cabe aqui ressaltar que algumas pesquisas elencadas estão numa interface entre duas ou mais categorias, por exemplo, grande parte das pesquisas sobre educação a distância (EaD), envolvia também o tema formação de professores, assim como algumas pesquisas sobre *softwares* específicos também envolveram formação de professor e educação musical a distância. Então busquei identificar o eixo central para classificá-las em apenas uma categoria.

2.1.1 Pesquisas sobre Educação a Distância (EaD)

Com a popularização dos computadores domésticos e da conectividade, aumenta o número de pesquisas sobre a EaD com diferentes abordagens e perspectivas. No Brasil, a relação entre educação musical e educação a distância se intensificou a partir de 2007, quando começaram os cursos de licenciatura em música dentro do sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil). (GOHN, 2015, p. 170).

Em sua tese de doutorado Gohn (2009) refletiu sobre o ensino a distância em relação a aprendizagem de percussão. Para tal, o autor ministrou uma oficina de percussão a distância para alunos de graduação no ano de 2009. Dentre as dificuldades analisadas por Gohn, atender todas as dúvidas dos alunos é uma recorrente no EaD, pois, para os professores fica impraticável gravar e editar um vídeo de resposta para cada pergunta, ou detalhar de forma escrita a resposta para uma dúvida que poderia ser facilmente sanada se o aluno e o professor estivessem face a face, presencialmente. Gohn destaca algumas dificuldades relacionadas a produção e elaboração de materiais, ressaltando a importância das condições e infraestrutura.

Percebe-se que a educação a distância é, ao mesmo tempo, aberta e fechada. Enquanto há uma abertura para o acesso de maiores contingentes populacionais aos processos educacionais, em grande parte os currículos são fechados, criando desafios para o gerenciamento de custos no momento de renovar materiais de estudo. (GONH, 2009, p. 170).

Em publicação mais recente, Gohn (2015) pondera que não adianta o professor ser equipado com toda a estrutura, como equipamentos e estúdio, se não tiver os aspectos pedagógicos trabalhados e planejados, ressaltando a importância do equilíbrio entre o conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico e conhecimento tecnológico. (GOHN, 2015, p. 167).

Este dado sobre a educação a distância também se apresenta como uma dificuldade recorrente do uso das tecnologias no ensino presencial até mesmo com crianças, pois quando se trata da utilização de novos equipamentos em aula, há muitas vezes um esforço extra do professor em lidar com tais instrumentos. A edição (seja em áudio ou vídeo) por exemplo, quando não é realizada na própria aula com os alunos, acaba por se tornar uma atividade extra do professor fora do horário de aula.

Na área da educação musical presencial, também se discute questões similares da EaD, como a questão da infraestrutura. Nessa pesquisa que envolve a gravação em estúdio com crianças, torna relevante também discutir sobre a disponibilidade de equipamentos, a conectividade e o tempo do professor para experimentar, planejar e se qualificar pedagogicamente e tecnicamente para a utilização das mídias na educação musical.

2.1.2 Pesquisas sobre formação do professor, tecnologias e educação musical

As questões relacionadas a infraestrutura e as dificuldades do professor em lidar com os equipamentos são amplamente discutidas nas pesquisas sobre a formação do professor (BORGES, 2010; KRUGER, 2014). Essas pesquisas concentram-se nas perspectivas e narrativas dos professores em relação as mídias na educação musical, com o intuito de melhorias nas práticas de ensino.

Borges (2010) entrevistou graduandos de cursos de Licenciatura em Música do estado de Santa Catarina, com o intuito de analisar a inserção das TIC nestes cursos e como os estudantes as integram em suas práticas musicais. A autora observou que a tecnologia é utilizada no fazer musical, mas pouco relacionada com os aspectos específicos da docência. Nas disciplinas relacionadas a mídia, Borges identificou que é dado um enfoque a *softwares* específicos e apontou uma necessidade maior para o desenvolvimento de materiais pedagógicos adequados para o ensino de música utilizando as TIC, sendo essas disciplinas um momento oportuno para realizar este objetivo. (BORGES, 2010, p. 74).

Em pesquisa recente, Colabardini (2015), entrevistou seis docentes que ministram disciplinas em cursos de música EaD, o autor ressaltou a ampliação do uso de recursos tecnológicos digitais por parte dos professores e também uma preocupação com a interação entre o professor, o aluno e o conteúdo. Porém, destacou a necessidade dos professores estarem abertos às tecnologias e suas atualizações.

Outro ponto importante é a necessidade encontrada pelos professores de se “abrirem” às tecnologias, para as adequarem às intenções pedagógicas e práticas cotidianas da profissão, tendo em vista que atualizações constantes, referentes às TDIC, foram apontadas pelos docentes como indispensáveis. (COLABARDINI, 2015, p. 111).

Esse receio inicial é uma barreira apontada por professores, talvez muito se deve a esse período de transição tecnológica em que vivemos. Pois muitos professores de hoje foram criados na geração ‘*don’t touch*’ (não toque) nesta tecnologia, e assim, em suas infâncias aprenderam que não poderiam mexer nos equipamentos, como por exemplo, nos reproduzidores de VHS, entre outros. Mas assim que passam a ter em suas formações um contato com as mídias digitais, passam a explorar e a se ‘abrirem’ às novas tecnologias.

Ortiz Rodrigues (2014) através de uma análise documental do portal do professor, observou que “As NTICs usadas nas aulas de música do portal são ferramentas de apoio nas atividades e mostram-se mais como estímulo visual e auditivo do que estratégias de ensino e aprendizagem”. (ORTIZ RODRIGUES, 2014, p. 129). Essa constatação, segue um caminho contrário das implicações defendidas na ME.

As TIC “em si mesmas, não representam um novo paradigma ou modelo pedagógico.” [...]. a administração e os professores costumam introduzir meios e técnicas adaptando-os à sua própria forma de entender o ensino, em vez de questionar suas crenças, muitas vezes implícitas e pouco refletidas, e tentar implantar outras formas de experiência docente. (SANCHO; HERNÁNDEZ, 2008, p. 22).

As constatações de Ortiz Rodrigues revelam que os autores das aulas de música presentes no Portal, demonstram uma preocupação com atividades e conteúdos que incluem produção musical e contextualização musical social das práticas musicais, porém este conteúdo é pouco acessado pelos que utilizam esta plataforma de ensino-aprendizagem.

Quando se tem um espaço para a formação dos educadores sobre as linguagens presentes nas TIC, como os discursos midiáticos e funções ideológicas, estaremos de acordo com uma pedagogia dos meios que solicita que as mídias estejam voltadas aos modos de integração, relação e problematização de conteúdos e realidades. (OROFINO, 2005, p. 34).

2.1.3 Estudos sobre culturas, identidades e influências midiáticas na educação musical

Dentre as pesquisas encontradas na relação entre educação musical e tecnologias, a maior parte dos estudos envolvem a reflexão sobre culturas, identidades e influências musicais.

Em sua tese, Gribl (2014) realizou uma pesquisa sobre a produção de Rádiblog em uma escola estadual e em uma escola particular com jovens do ensino fundamental e dos anos finais do ensino médio do estado de São Paulo. Ao trabalhar a gravação de *podcasts* na escola, Gribl destacou o envolvimento dos alunos com a Radioblog, pois se mostraram muito engajados no projeto. Eles faziam suas próprias escolhas musicais para a rádio, o que favoreceu as discussões críticas a respeito de seus critérios estéticos de apreciação musical e o diálogo multicultural necessário para a reflexão das diversidades presentes na sala de aula. Nesta pesquisa, o uso das tecnologias também contribuiu para o entendimento do funcionamento social das múltiplas linguagens envolvidas no processo de aprendizagem. (GRIBL, 2014, p. 184). No contato com a gravação, os alunos estranharam quando ouviram suas vozes gravadas.

O estranhamento das vozes gravadas por aqueles que fizeram os registros foi bastante comum entre os participantes. O pesquisador buscou explicar que o som que ouvimos da própria voz é o resultado de interações entre o som emitido pelo aparelho fonador e das reverberações na caixa craniana e, por essa razão, o som da voz registrado poderia causar um estranhamento natural para quem não tivesse passado pela experiência de ouvir a própria voz em gravações. (GRIBL, 2014, p. 146).

Devido a esse estranhamento da voz gravada, muitos alunos pediram para gravar mais vezes, para irem se ajustando aos equipamentos. Gribl afirmou que trabalhar com rádiblog na escola instigou algumas reflexões sobre os critérios estéticos de apreciação artística e proporcionou vivências e trocas entre a diversidade cultural que é constitutiva do contexto de sala de aula.

Martins (2011), desenvolveu uma pesquisa sobre composições musicais acústicas e eletrônicas com dezesseis crianças de 10 e 12 anos que cursavam aulas de música. Após análises e observações do contexto, a autora inferiu que apesar das diferenças no que diz respeito à abordagem composicional e nos resultados sonoros dos produtos musicais, as manifestações texturais presentes nas peças acústicas e nas peças eletrônicas apresentaram similaridades em muitos aspectos. Como por exemplo, no cuidado com a manutenção do movimento da música e com a organização das partes musicais, a alternância de instrumentos

e materiais sonoros para preencher os silêncios e as intensificações de dinâmicas e dobramentos de vozes para deixar um trecho mais forte.

Ao analisar as texturas presentes nas composições, a autora elencou nove indicadores que nortearam as análises, dentre eles: a estrutura social e relações interpessoais, a disponibilidade técnica dos executantes, caracterização de elementos extramusicais e mimese de modelo textural pré-concebido. (MARTINS, 2011, p. 44). A autora também aborda os aspectos distintos destes modos de compor.

A composição eletrônica se difere em alguns aspectos da composição com instrumentos acústicos. O aluno primeiro seleciona ou cria um som, para depois ouvi-lo e julgar a sua inclusão na música, ao passo que na composição acústica ao tocar o instrumento o som é produzido e ouvido instantaneamente. Em contrapartida, a música eletrônica possibilita a fixação dos materiais sonoros através de dispositivos de gravação, possibilitando ao aluno voltar ao início e ouvir a música inúmeras vezes durante o processo de criação. (MARTINS, 2011, p. 106).

Outro ponto observado por Martins (2011), foi o recurso de ouvir a gravação várias vezes durante a composição eletrônica, pois é um artifício que permite criar uma totalidade empírica da peça. Para concluir, a autora reforça a importância de respeitar como a criança constrói suas ideias musicais, para a realização de intervenções mais adequadas ao trabalho criativo em sala de aula.

Outro trabalho que reflete sobre a gravação com adolescentes e crianças em produções coletivas, é a dissertação de Lorenzi (2007), que analisou os processos de composição musical de adolescentes vinculados ao registro sonoro e a gravação de um CD. Para isso, o autor realizou uma pesquisa-ação com um grupo de dez adolescentes oferecendo uma oficina em uma escola da rede pública.

Segundo o autor, o registro das composições favoreceu o *feedback* auditivo para os adolescentes, podendo dessa forma, estabelecer novas referências estéticas de percepção musical sobre as próprias composições. E os processos composicionais abrangeram aspectos como as relações afetivas e sociais da turma. A produção do CD foi um resultado tangível de uma produção musical em conjunto, no qual a “identidade coletiva e individual se fundiram” Lorenzi conclui que, ouvir-se mediado pelos registros, pode se configurar em uma ferramenta pedagógica contemporânea e oportuna. (LORENZI, 2007).

As discussões abordadas nas pesquisas elencadas neste levantamento são essenciais para avançarmos nestes campos que envolvem a educação musical e as mídias. Contudo, ainda considero a necessidade de ampliarmos o número de publicações que contemplem esta temática, se pensarmos na ascensão e inserção acelerada das mídias em nosso cotidiano.

2.2 APRENDIZAGEM CRIATIVA

As concepções sobre a criatividade e ser criativo vêm sendo discutidas e reformuladas dentro e fora dos contextos de ensino e aprendizagem. Em relação a criatividade, sabe-se que há uma variedade de conceitos elaborados por diversos autores que a classificam e a abordam de modos diferenciados. O termo criatividade tem sua origem no latim *creare* que indica “dar existência, estabelecer relações até então não estabelecidas pelo universo do indivíduo, visando determinados fins (PEREIRA *et al*, 1999). A forma de lidar com este termo passou por transformações conceituais apoiadas em diferentes visões.

Algumas abordagens sobre criatividade privilegiam o foco (pessoa, coletivo, processo), outras enfatizam o produto (ideia ou resultado fixo) e outras evidenciam o impacto que ela exerce na sociedade (local ou global). E ainda, podem assumir diferentes perspectivas, como nas abordagens psicanalíticas, cognitivas, behavioristas, desenvolvimentais ou humanísticas (CRAFT, 2005, tradução nossa).

Alguns estudiosos partem do princípio de que a criatividade é algo inerente a qualquer indivíduo. Isto é, todas as pessoas possuem potencial para desenvolvê-la, pois esta faz parte da natureza humana e resulta da interação entre o indivíduo e o contexto social. No geral, ao conceituar a criatividade, os autores a relacionam com a ideia de “algo novo” e relevante, que para existir deve ser compartilhado. (ALENCAR; FLEITH, 2003).

Criatividade também pode ser vista como um processo de descobrimento ou produção de algo novo, valioso, original e adequado, que cumpra com as exigências de determinada situação social, na qual se expressa o vínculo dos aspectos cognoscitivos e afetivos da personalidade (MARTINEZ, 1995). De forma geral está ligada à personalidade e às influências externas e internas, sempre na busca do novo, do inédito. (BERG; DANDOLINI, 2010, p. 51).

Ao aproximar os termos criatividade e aprendizagem, a aprendizagem criativa sugere que os alunos se envolvam na experimentação, na inovação, na invenção, na reflexão, na expressão, no empoderamento e na valorização de si e de suas atividades. (CRAFT, 2001).

Propicia transformações nas relações humanas vivenciadas pelos alunos, na ampliação de experiências e vivências.

[...] o conceito de criatividade, dentro da expressão aprendizagem criativa, supõe que é a intenção de transformar o mundo de alguma maneira que torna um esforço potencialmente criativo, e se torna criativo quando é julgado como tal. Quanto à aprendizagem, no conceito de aprendizagem criativa, o autor (Feldman) define que ela ocorre dentro de domínios específicos, envolvendo a aquisição de técnicas, habilidades, informação e tecnologia que potencializam o desenvolvimento da criatividade. (BEINEKE, 2009, p. 50).

A partir desta perspectiva, a aprendizagem criativa compreende conceitos como a ludicidade, a imaginação e o protagonismo, que são incentivados na prática e auxiliam no desenvolvimento de uma consciência crítica em amplos sentidos, de si, e do meio em que se está inserido. Permite ao indivíduo que ele compreenda as relações de causa e efeito no meio em que vive e dessa forma, o potencial criador oferece construtos que facilitam o processo de aprendizagem (CRAFT, 2008). Estimula a educação, desenvolvendo novas formas assertivas de solucionar problemas do cotidiano, que aparecem constantemente em nossa sociedade.

A aprendizagem criativa vem sendo utilizada cada vez mais por pesquisadores de diferentes países. Sua referência principal, é na Inglaterra, onde um grupo de pesquisadores (BURNARD, CRAFT, JEFREYY E WOODS), por volta de 1990, se dedicaram a produzir pesquisas e a se aprofundarem nesta temática, promovendo o desenvolvimento e ampliação deste campo teórico. Na aprendizagem criativa o foco está nos processos de aprendizagem do aluno, enfatizando o seu protagonismo e sua agência nas atividades.

Essas características centrais da aprendizagem criativa, ressaltam a importância da prática inclusiva para o aprendiz, pois sua participação ativa no processo de aprendizagem pode facilitar a apropriação do conhecimento por parte do aluno.

[...] aprendizagem criativa é, portanto, toda a aprendizagem que envolve a consciência e novas compreensões, que permitem ao aluno a se concentrar em habilidades de pensamento e de reflexão, baseando-se no protagonismo do aluno. A experiência criativa é vista como oposta à experiência reprodutiva. (JEFFREY; CRAFT, 2004, p. 19, tradução nossa).

Na educação musical ser criativo não se concentra só no fato de compor e criar canções, a criatividade pode aparecer de diversas formas, seja em um jeito diferente de tocar, de escrever uma partitura, de interpretar uma canção, entre tantos outros exemplos. Esse modo de pensar vai ao encontro dos argumentos apresentados pelas autoras Beineke e Leal.

Seguindo o mesmo raciocínio, parece ser um equívoco chamar as atividades de composição de atividades de criação musical, visto que se pode ser criativo em todo tipo de experiência musical, e não exclusivamente na composição. Além disso, os objetivos da aula de música não concentram-se essencialmente na obtenção de resultados inovadores, originais ou únicos, e sim, em um processo de desenvolvimento musical promovido através de práticas musicais significativas (BEINEKE; LEAL, 2001).

Quanto mais a criança experimenta e interage com o mundo, maior será sua base para a atividade criadora. É comum as crianças relacionarem as músicas trazidas pelo professor com algo do seu contexto. Quanto mais experiência o indivíduo tiver, maior será a sua capacidade de associar e criar novos links.

Essa abordagem acredita que todas as crianças são aptas a realizações criativas quando inseridas em condições favoráveis. Reconhecendo-as como construtoras de sentido e tomadoras de decisão. Ao participarem ativamente da aprendizagem, a apropriação do conhecimento se torna mais significativa.

Na perspectiva da aprendizagem criativa, dá-se uma atenção especial as interações sociais, sendo as relações entre o professor e as crianças, e das próprias crianças entre si, construídas sob a influência de variados aspectos.

A construção de relações sociais em sala de aula está estreitamente relacionada com as formas de participação estabelecidas na turma e com as dinâmicas de trabalho propostas pelo professor. Além disso, depende também de outros fatores, como os conhecimentos do professor sobre as crianças e a maneira como se relacionam entre si, o espaço que os alunos têm para manifestar suas ideias em aula, a valorização dessas ideias no grupo e as atitudes do educador em relação ao seu trabalho, engajamento afetivo e comprometimento com o processo educacional. (BEINEKE, 2009, p. 78).

Apesar do foco investigativo da aprendizagem criativa estar direcionado às atividades das crianças, ao que elas fazem em sala de aula, mais do que na ação do professor (BEINEKE 2009, p. 75), cabe aqui levantar alguns aspectos importantes do papel do professor nesta abordagem. Pois muitas vezes, é ele que subsidia as condições para que a aprendizagem ocorra, como por exemplo no contexto de uma oficina de música. O papel do professor que orienta suas ações por esta abordagem é o de incitar uma experiência de aprendizagem criativa integral, em que a curiosidade, a investigação, o pensamento crítico, a ética e a disposição norteiem as ações.

O professor atua como um agenciador do tempo e do espaço, criando um ambiente de relações sociais positivas para que todos possam revelar suas ideias. “O ambiente que se estabelece nas aulas está diretamente relacionado com a maneira como o professor estabelece

as relações sociais no grupo, tanto entre as próprias crianças como entre professor e alunos”. (BEINEKE, 2009, p. 86).

Beineke reitera a identificação de três dimensões do ensino criativo, elencadas por Jeffrey e Woods (2009), que são significativas para o ensino relevante: *garantir relações sociais positivas, engajar interesses e valorizar contribuições*. Para além dessas, a autora ainda menciona “o compromisso, o comprometimento e o engajamento emocional do professor com o seu trabalho também são fatores que mostram que os alunos estão sendo “levados a sério” pelo professor. (BEINEKE, 2009, p. 88).

Dessa forma, o professor administra o tempo e o espaço, com o propósito de criar um ambiente de interações sociais positivas, em que as crianças possam expressar suas ideias e refletirem sobre suas produções. Sendo um grande desafio para o professor, encontrar o equilíbrio entre a estrutura e a liberdade.

Estrutura demasiada pelo adulto pode restringir a autodeterminação das crianças e a capacidade de desenvolver suas próprias ideias. Por outro lado, a liberdade total, pode confundir, impedindo as crianças a irem além do que podem por si mesmas. (CRAFT et al, 2008b, p. 71).

Permitir que o aluno possa aprender por conta própria, não é uma tarefa simples. É muito importante que haja mediação e que os educadores se apropriem disso e intervenham. Porém, essa intervenção é muito diferente das anteriores a este tipo de cultura, ela tem especificidades e necessidades.

2.2.1 Aprendizagem criativa, música e mídias digitais

As mídias digitais abrem uma gama de possibilidades musicais e também desafios em termos das relações entre as pessoas e as tecnologias. Os educadores musicais estão incorporando gradualmente as tecnologias em seu ensino. Elas podem intensificar uma cultura de empoderamento, em que o aluno é colocado no centro do processo criativo, como pressupõe a aprendizagem criativa. É possível se beneficiar das mídias de uma forma eficaz e produtiva, sendo necessário conduzir os recursos tecnológicos para que ampliem os processos criativos dentro das práticas pedagógicas escolhidas.

Neste direcionamento, toda tecnologia que abra espaço para o confronto de ideias, para a associação de conceitos que parecem inicialmente distantes devem ser consideradas com relevância. (LEDO; ULBRICHT, 2010, p. 133).

Para que a educação musical aborde totalmente as complexidades das mídias digitais e sua relação com a música, com a aprendizagem e com o ensino, é relevante expandir para além do foco em ferramentas e técnicas e considerar os contextos e sistemas mais amplos. (TOBIAS, 2014, p. 93, tradução nossa).

No âmbito da educação musical, ampliam-se as práticas inovadoras com as tecnologias. As crianças podem mais facilmente assumir os papéis de editores de vídeo, produtores, *re-mixer* e programadores de mídias musicais por meio das mídias digitais. Novas ferramentas baseadas na *web* e nas tecnologias móveis abrem acesso a música infantil proporcionando experiências através de interatividade, seja em casa ou na escola. A simplicidade de não precisar baixar *softwares* caros e complicados para a produção de música, oferece as crianças e seus professores, o acesso à meios criativos para novas experiências, como produzindo histórias e músicas digitais, jogos musicais, *soundtracks* interativos, entre tantas outras possibilidades. (RUTHMANN, 2013, p. 86, tradução nossa).

Em relação as ferramentas digitais para explorar a musicalidade, Ruthmann apresenta uma subcategorização em quatro formas de interação para vivenciar a música nos meios de comunicação. A primeira, denominada ferramentas para explorar a musicalidade nas mídias sociais (*tools for social media musicianship*), incluem *blogs*, *wikis* e *sites* de redes sociais onde a música é discutida, compartilhada e criada em colaboração, um exemplo, é a plataforma de notação musical *on-line noteflights.com*. (RUTHMANN, 2013, p. 86, tradução nossa).

A segunda categoria Ruthmann denomina de edição de vídeos musicais (*video-edited musicianship*). São ferramentas para edição de vídeo que estão disponíveis *on-line* e em aplicativos móveis, dos quais as crianças podem remixar e editar vídeos musicais. Como por exemplo, o editor de vídeos do *Youtube*, que representa um contexto musical interativo na internet. (RUTHMANN, 2013, p. 86, tradução nossa).

A terceira categoria elencada pelo autor é a forma tangível de se interagir com a música nas mídias (*tangible media musicianship*). Aproveita-se o toque e o gesto das crianças como uma forma central de explorar a musicalidade através das mídias. Exemplos dessas tecnologias incluem aplicativos que simulam instrumentos musicais como *Singing fingers*⁶ e o

⁶ *Singing finger* é um aplicativo onde os sons tomam qualquer forma que você lhes der. Basta arrastar o dedo pela tela de seu dispositivo que sua voz ou qualquer outro som próximo são transformados em cores na tela

*Kit makey inventor*⁷, onde as crianças podem transformar o ambiente físico em torno delas em um instrumento musical. Por fim, a última categoria elencada por Ruthmann envolvem as crianças na produção de música através de processos computacionais, matemáticos baseado em padrões. (RUTHMANN, 2013, p. 86, tradução nossa).

O fio condutor dessas categorias musicais envolvendo as mídias digitais, é que as crianças são produtoras, designers e criadoras dos ambientes musicais, além dos papéis de intérprete e ouvintes. Os professores podem estudar estas práticas para desenvolver novas estratégias pedagógicas que promovam a agência e o aprendizado musical das crianças. (RUTHMANN, 2013, p. 87, tradução nossa).

Através destas novas mídias digitais outras comunidades de práticas musicais vão surgindo, e elas auxiliam a externar as expressões musicais das crianças. Novas oportunidades que envolvem composição, performance, improviso e exploração, podem proporcionar experiências musicais criativas. O desafio para o professor está em potencializar estas experiências dentro da sala de aula, uma vez que as crianças já utilizam por conta própria fora da escola.

As ferramentas para fazer e criar música sempre mudaram, nossas crianças estão fazendo música com novas mídias, descobrindo seu próprio caminho e descobrindo novos caminhos para a expressão musical. Junte-se a eles em sua jornada e crie juntos ajudando-os a alcançar níveis mais profundos de compreensão musical, expressão e criatividade com novas mídias. (RUTHMANN, 2013, p. 96, tradução nossa).

Quando o professor se une aos alunos, no mesmo caminho de exploração criativa, as crianças percebem essa relação mais próxima e se engajam de maneira mais ativa e entusiasmada nesta interação com as mídias digitais.

musical. O tom do som é traduzido para uma cor, enquanto o volume do som determina o tamanho. Mais informações disponíveis em <<http://singingfingers.com/>>. Último acesso em janeiro de 2017.

⁷ O Kit Makey Inventor é um simples equipamento que conecta objetos cotidianos a programas de computador. Mais informações disponíveis em <www.makeymakey.com>. Último acesso em janeiro de 2017. Aqui é pra ser outra fonte mesmo?

2.3 PRODUÇÃO COLABORATIVA

A relação com o meio social e os pontos de convergência das interações das crianças com seus diferentes contextos, são fatores importantes a serem observados ao discutirmos os processos que envolvem a criatividade. As tentativas de considerar apenas os aspectos isolados acabam por eliminar a interação e todas as questões que a cercam. Portanto, o partilhar coletivo, em que cada indivíduo contribui de diferentes formas, representa possibilidades para o fomento dos processos criativos. “Todos são ao mesmo tempo polos interdependentes e unidade, interagindo coletivamente, e compartilhando conhecimento”. (OBREGON; VANZIN, 2010, p. 166).

O termo colaborar tem sua origem do latim ‘colaborare’, que significa ajudar, trabalhar junto. A sílaba ‘co’ tem sentido de ação conjunta e ‘labolare’ significa trabalhar. A produção colaborativa no âmbito educacional, é entendida nesta pesquisa dentro dos princípios da socialização na aprendizagem. As negociações ocorrem no coletivo visando atingir objetivos comuns, estabelecem relações de compartilhamento, confiança mútua e corresponsabilidade, na qual podem ocorrer diferentes formas de mediações nas relações com outras pessoas. (DAMIANI, 2008, p. 215).

As atividades desenvolvidas em grupo propiciam a observação e explicitação do conhecimento tácito, a liberdade de expressar ideias, permitem que a solução de um problema seja individual, mas que se fortaleça no grupo, onde a regulação do processo criativo acontece de forma coletiva, interativa e flexível, respeitando a produção de cada um em seu próprio ritmo. Ou seja, o grupo constitui-se no elemento potencialmente incentivador de novas ideias quando se considera que as contribuições e ideias lançadas pelos membros do grupo são apropriadas pelos indivíduos. (OBREGON; VANZIN, 2010, p. 170).

O grupo, o ambiente de criação, as mediações e o contexto no qual estão inseridos, são determinantes para a compreensão dos processos de produção colaborativa. “A construção coletiva do processo permite que cada criança se aproxime e se envolva com aquele aspecto do processo que mais lhe atrai a cada momento, percorrendo todo um currículo de formação”. (GIRARDELLO, 2014, p. 26). Girardello levanta um aspecto recorrente nas produções colaborativas, em que cada indivíduo participa mais ativamente das etapas em que mais se identifica, sem deixar de ter contato com todas as etapas do processo. Esse fazer colaborativo, seja em uma produção de vídeo ou em uma gravação musical por exemplo, possibilita que o aluno lide com ideias divergentes, defenda suas opiniões e desenvolva os aspectos sociointerativos que surgem a partir do relacionamento com o outro.

Outro ponto emergente quando se discute as produções colaborativas é a autoria. Girardello (2004) menciona uma concepção ‘lúdica de autoria’ em relação a crianças e produções midiáticas, levantando aspectos da memória, da identidade e dos saberes locais de diferentes grupos.

A cultura digital favorece também uma *concepção colaborativa de autoria*, em que a entrega da criança a uma parte de um processo coletivo democrático – sugerindo ideias para o roteiro, tirando uma foto, modelando um bonequinho para animação – é tão ou mais importante para ela quanto ter seu nome próprio assinando sozinho um resultado final. (GIRARDELLO, 2004, p. 23).

Na educação musical, a aprendizagem criativa utiliza a expressão “comunidade de prática”, para falar do campo em que as interações sociais acontecem no fazer coletivo. Esta abordagem considera que o grupo em sala de aula se caracteriza como uma comunidade de prática que está se iniciando coletivamente em um domínio específico: a música. (BEINEKE, 2009, p. 82). A comunidade de prática envolve um processo ativo que é construído ao longo do tempo.

[...] a comunidade em sala de aula estabelece os critérios e participa da validação e da recriação das ideias de música nas suas práticas musicais, em um processo intersubjetivo no qual as ideias de música são atualizadas e incorporadas por essa comunidade. (BEINEKE, 2009, p. 82).

As crianças ao trabalharem em grupos na sala de aula, acabam por socializarem informalmente práticas musicais e conhecimentos diversos, podendo ocorrer participações em níveis distintos. Uma criança, pode se envolver com a música em diferentes comunidades de prática, como por exemplo, em uma oficina de música, em uma banda, com familiares, entre outros, sendo que estas comunidades podem se convergerem em determinadas situações.

Já no campo da mídia-educação a expressão “cultura participativa” vem sendo estudada e debatida pelos pesquisadores. Jenkins (2015) desenvolve uma abordagem em que a cultura participativa representa um contraste em relação a passividade das pessoas diante dos meios de comunicação.

O conceito de cultura participativa, assim como o conceito de comunidade de prática, é complexo quando mencionado na literatura e há aprofundamentos que não estão no escopo deste trabalho. Discorro sobre estes conceitos aqui devido a forma com que lidam com o fazer coletivo e abordam a interação em grupo para a formação de novos conteúdos, com um olhar voltado para dentro da sala de aula.

A cultura participativa está associada ao compartilhamento de informações, a construção da inteligência coletiva, entendendo que os consumidores de mídia interagem em meio a um contexto complexo de relações.

Nenhum de nós pode saber tudo; cada um de nós sabe alguma coisa; e podemos juntar as peças, se associarmos nossos recursos e unirmos nossas habilidades. A inteligência coletiva pode ser vista como uma fonte alternativa de poder midiático. Estamos aprendendo a usar esse poder em nossas interações diárias dentro da cultura da convergência. (JENKINS, 2015).

Jenkis (2015) elaborou um documento de proposições para políticas de mídia-educação no contexto da cultura participativa, trazendo aspectos da produção colaborativa, como por exemplo, as habilidades culturais necessárias para que os educadores se atentem para a ampliação da participação de crianças e jovens. Neste documento, Jenkis define a ‘cultura participativa’ através de cinco pontos principais, dos quais três destaco nesta pesquisa: 1) Forte apoio para a criação e compartilhamento das próprias criações com os outros. 2) Orientações informais repassadas dos mais experientes aos novatos. 3) Todos acreditam que suas contribuições importam. (JENKINS, 2015, p. 7).

No âmbito da cultura participativa, nem todos precisam necessariamente contribuir, mas devem acreditar que são livres para fazê-lo. Assim como nas comunidades de práticas, a cultura participativa enfatiza o contexto, afirmando que a própria comunidade fornece os incentivos para as expressões criativas e participações.

Toda criança merece a chance de se expressar através de sons e imagens, mesmo que a maioria não vá escrever, tocar ou desenhar profissionalmente. Tendo essas experiências, acreditamos, que é possível transformar a forma como os jovens pensam sobre si mesmos e verem novas maneiras de olhar para os trabalhos criados, através das discussões públicas com os outros. (JENKINS, 2015, p. 7).

Jenkins (2015) descreve algumas situações em que crianças e jovens se encontram em culturas participativas, como por exemplo, quando frequentam associações (formais e informais), as comunidades *on-lines* (como as redes sociais) e quando produzem criações como vídeos, músicas, *mash-ups* e compartilham com outras pessoas. O autor acredita que essas atividades contêm oportunidades de aprendizagem, de expressão criativa, de engajamentos e de capacitações críticas e políticas.

Nesta pesquisa, em que observei e analisei um contexto de uma oficina de música, ela se revela como uma comunidade de prática, na qual, os processos criativos e as interações sociais foram se configurando de diferentes formas ao longo do ano. As formas de produções colaborativas e seus estudos, sejam denominados de ‘comunidade de prática’ ou de ‘cultura participativa’, com suas peculiaridades, seus aspectos comuns e díspares, visam encontrar

maneiras de ampliar, nos contextos educacionais de ensino e aprendizagem, as interações sociais que possibilitem trocas significativas. Tendo em vista a potencialização das crianças como seres ativos nos processos de ensino e aprendizagem.



PRODUÇÃO

A produção é a fase que devemos colocar em prática as definições que foram planejadas. Representa também as escolhas da trajetória. É a execução e solução de atividades técnicas, criativas e operacionais. A produção permeia todos os processos da gravação.



3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

“Meu primeiro dia de observação na oficina ocorreu no fim de maio do ano de 2015. Lembro que ao chegar na sala notei alguns olhinhos curiosos se voltarem para mim. No momento, eles estavam apreciando alguns vídeos da página do Youtube com a temática trem (Trem de ferro de Tom Jobim e Trem Fantasma dos Mutantes). Logo ali percebi que se tratava de uma turma muito ativa e expressiva. Não tinham vergonha de manifestarem suas opiniões, inclusive as contrárias aos vídeos que eram exibidos. Assim que terminaram esta atividade de apreciação, o estagiário que ministra as oficinas na turma me apresentou para as crianças e aproveitei para explicar de forma simples, alguns propósitos da minha pesquisa (ainda pouco claros até mesmo para mim na época), e que estaria sempre por ali, filmando, anotando e contribuindo. Percebi que pareciam acostumados com as filmagens em aula. Os alunos consentiram, sorrindo para mim, e a aula continuou normalmente. Desde então, aos poucos e sutilmente fui me aproximando das crianças”. (Revisitando trecho do Diário de Campo em 22 de maio de 2015.)

Nesse breve relato, narro como foi minha entrada no campo da pesquisa. Assim começou o meu percurso metodológico e a construção do delineamento da pesquisa ocorreu na medida em que fui conhecendo o campo de estudo.

A partir desse primeiro contato e com o propósito de investigar como as crianças se relacionam com as gravações na perspectiva da aprendizagem criativa, para refletir sobre suas ideias e concepções, optei por realizar um estudo de natureza qualitativa. Durante o processo de delimitação da pesquisa o caminho para abordagem qualitativa traz aspectos importantes para meus objetivos, como as perspectivas dos participantes com sua diversidade e a reflexividade do pesquisador.

Os investigadores interessados na singularidade de algum tipo de ensino e aprendizagem encontram valor em estudos qualitativos porque o desenho da pesquisa permite ou exige atenção extra a contextos físicos, temporais, históricos, sociais, políticos, econômicos e estéticos. A epistemologia contextual requer estudos detalhados. (BRESLER, 2014, p. 13).

Neste raciocínio, Bresler aponta importantes características da abordagem qualitativa que são condizentes com o delineamento de pesquisa deste projeto, que possui um caráter reflexivo. Para Flick (2006) “As reflexões dos pesquisadores sobre suas ações e observações no campo, suas impressões, irritações, sentimentos, e assim por diante, tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação [...]”. (FLICK, 2006, p. 22).

Um estudo dessa natureza, pressupõe que, a partir de um recorte da realidade, o investigador faça a interpretação do discurso dos sujeitos envolvidos com o seu objeto de pesquisa. Dessa maneira, na abordagem qualitativa, a pesquisa é "concebida como sendo um

empreendimento mais abrangente e multidimensional do que aquele comum a pesquisa quantitativa". (RAMPAZZO, 2005, p. 59). Partir por esse caminho metodológico possibilita a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Tendo em mente que o meu estudo envolve o contexto de uma oficina de música com crianças, inicio este capítulo com algumas considerações sobre pesquisa e infância. A partir daí, apresento o contexto e os procedimentos metodológicos que foram sendo realizados e que se caracterizaram como um processo de construção contínua que foi se definindo na medida em que eu participava das oficinas.

3.1 PESQUISAR COM CRIANÇAS

Ao optar por pesquisar também os sentidos que as crianças atribuem em relação as gravações nas oficinas de música, muitas dúvidas foram surgindo ao longo da pesquisa. Uma das questões era como compreender essas concepções tão peculiares, sem distorcer ou atribuir um significado diferente do que realmente é. O primeiro passo para um caminho ético em pesquisa que visa refletir sobre a perspectiva das crianças, é partir do princípio que nenhum olhar é neutro, pois não é possível que nos afastemos de nossa visão de adulto.

Capturar a essência da voz das crianças, sem atribuir-lhes um olhar adultocêntrico, é um grande desafio para o pesquisador, pois “exige uma construção conceptual autônoma e que supõe a crítica dos conceitos tradicionais de abordagem da infância”. (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 26). As crianças nos permitem revelar fenômenos sociais que nem sempre conseguimos em pesquisas com adultos, pois em muitos casos, os adultos estão cerceados de pudores e limites, que as crianças ainda não construíram para si.

Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode não ser apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 24).

Nessa perspectiva, o desafio é não sermos influenciados por nossas hipóteses, representações e preconceitos. Mas já partindo da premissa que não há olhar ingênuo por parte do pesquisador, nem ausência de concepções, valores e ideologias. (SARMENTO; PINTO, 1997). O caminho é descentralizar nosso olhar de adulto para que não se percam as percepções, as opiniões, as concepções e culturas das crianças narradas pelas próprias

crianças. E isto não é uma tarefa simples, pois historicamente, os adultos sempre definiram a infância a seu modo, estabelecendo limites e formas de julgá-las.

Mesmo quando assumiram a posição de simplesmente descrever as crianças, ou falar em nome delas, os adultos inevitavelmente acabaram estabelecendo definições normativas do que se entende por infantil[...]. Os contextos nos quais elas podem falar, e as respostas que podem dar, são ainda amplamente controlados pelos adultos; e sua habilidade de articular construções públicas alternativas de 'infância' seguem sendo rigidamente limitadas. (BUCKINGHAM, 2007, p. 14).

Devido a esses argumentos, é preciso reforçar que pesquisar com crianças implica na construção de uma ética, que se torna inerente à pesquisa, fazendo parte dela desde o princípio, nas tomadas de decisões e durante todo o processo metodológico, pensando em nossa compreensão de infância, nosso pensamento sobre as crianças e nas expectativas que atribuímos a elas. (PEREIRA; MACEDO, 2014, p. 39).

Dessa compreensão, temos derivado como um princípio ético norteador que pesquisamos com crianças para construir com elas sentidos compartilhados para a cultura contemporânea. Por essa razão, não podemos abdicar da sua voz e daquilo que só elas, do lugar que ocupam, podem enunciar. Pela mesma razão, não podemos nos furtar de assumir a responsabilidade sobre o lugar social, cultural e ideológico que ocupamos - como pesquisadores - nessa interlocução. Um lugar que, em hipótese alguma, é neutro. (PEREIRA; MACEDO, 2014, p. 40).

A relação com as crianças, o ambiente e as interações sociais, são aspectos a serem considerados pelo pesquisador. Essa relação, nem sempre é construída de uma hora para outra, em muitos casos requer mais tempo. “No jogo cúmplice entre adultos e crianças que se estabelece num processo criador sensível, quando é o adulto quem está por trás da lente o desafio é olhar *com* as crianças e não só *para* elas. (GIRARDELLO, 2014, p. 23).

Desta forma, sendo o objetivo desta pesquisa investigar a relação das crianças com a gravação, eu, no papel de pesquisadora, participei de uma comunidade de prática e aprendizagem musical destas crianças, as oficinas de música do MusE, com o intuito de compreender esse olhar infantil crítico, aprendendo com elas e deixando que elas me mostrassem os seus desejos, suas ideias e suas interações com as gravações nas oficinas.

3.2 CONHECENDO O CONTEXTO

O contexto deste estudo é uma turma das oficinas de música do Programa Música e Educação (MusE). A oficina é oferecida enquanto projeto integrante do Programa de Extensão MusE da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). As aulas são semanais e possuem duração de uma hora e 15 minutos, com um grupo de 10 a 15 alunos de nove a onze anos. As oficinas são ofertadas para as crianças da comunidade e abrangem ações de ensino, pesquisa e extensão.

As ações das oficinas de música contribuem para a formação dos licenciados, pois são ministradas por alunos da graduação, e também contribuem para o desenvolvimento de pesquisas no campo da música, sendo um espaço para os alunos da graduação e da pós-graduação realizarem estudos diversos.

Os graduandos que ministram as oficinas de música do MusE atuam em duplas e elaboram o projeto didático-musical a ser realizado nas oficinas, a partir da temática que orienta as atividades a cada ano. Os licenciandos que atuam no MusE, possuem orientações semanais e participam de reuniões também semanais com toda a equipe. No ano de 2015, foram formadas três turmas com cerca de quinze alunos cada uma.

O Projeto Oficinas de Música do MusE no ano de 2015 foi coordenado pela professora Viviane Beineke. A turma abordada nesta pesquisa foi ministrada por um estagiário, acompanhada por um bolsista⁸ de extensão e orientada por uma professora da UDESC.

A preocupação em utilizar as tecnologias de produção musical nas oficinas do MusE é uma característica que vem sendo consolidada no projeto. Já foram gravados até então, cinco CD's das oficinas de música do MusE. Cada CD possui uma temática específica⁹ e são constituídos por composições e interpretações provenientes das atividades musicais em sala. São as crianças participantes que gravam e criam os arranjos e alguns músicos são convidados para gravar com eles, dentre eles os professores e estudantes dos cursos de música da UDESC.

⁸ Não há separação rígida de funções entre o bolsista e estagiário, nem hierarquia entre eles. Na turma observada, o estagiário propôs e elaborou o projeto com colaboração do bolsista e da orientadora da turma.

⁹ CD 1: Composições “entre nós” (2011); CD 2: Composições “entre nós” 2 (2012); CD 3: Embolada Musical (2013); CD 4: Um pé cá, outro lá: África (2014); CD 5: Mochilão Musical (2015). Todos disponíveis para ouvir no link < <http://materialdidatico.wixsite.com/oficinas/nossos-cds>>. Último acesso em novembro/2016.

A proposta pedagógica das oficinas é proporcionar aprendizagens musicais criativas valorizando as práticas coletivas através de diferentes atividades como a composição, apreciação e execução, utilizando o canto, instrumentos musicais, as gravações e reflexões junto as crianças sobre as produções e os processos realizados nas oficinas. A professora Gabriela For Visnadi e Silva juntamente com a aluna Beatriz Woeltje elaboraram um esquema que explica claramente os principais eixos das atividades desenvolvidas nas oficinas do MusE (ver Figura 2). O projeto é baseado em metodologias onde a reflexão dos participantes é valorizada nas atividades, com a intenção de formar sujeitos críticos em relação ao universo musical em que são inseridos. Dessa forma, procura-se ampliar as ideias de música das crianças, com o intuito de favorecer a compreensão musical a partir de diferentes reflexões advindas de fazeres musicais autênticos, prazerosos e criativos¹⁰.

Figura 2 - Eixos principais das atividades desenvolvidas nas oficinas do MusE



Fonte: Elaborado por SILVA, Gabriela Flor Visnadi e; SCHIMIDT, Beatriz Woeltje (2013).

No dia 18 de maio de 2015 fui à reunião das oficinas do MusE para apresentar minha intenção de pesquisa ao grupo e conhecer como se configura o projeto. Após a reunião, comecei a acompanhar, uma das três turmas da Oficina (Quadro 2) e observei que o contexto

¹⁰ Parágrafo com alterações retirado do *site* de apresentação das oficinas. Fonte: <<http://materialdidatico.wixsite.com/oficinas/as-oficinas>>. Último acesso em janeiro/2017.

se mostrou oportuno para a pesquisa pela forma de condução das aulas, em que as crianças estavam envolvidas em atividades coletivas e colaborativas e eram, a todo momento, incentivadas à tomada de decisões e reflexões sobre suas atividades em aula.

Quadro 2 – Procedimentos iniciais da pesquisa

Descrição	Contexto Oficina	Observações (O que foi feito)
Data da Primeira Reunião com coordenadores das oficinas	18/05/2015	Definição do campo: Escolha da turma Contato com os professores da turma
Data da Primeira Observação Participante no contexto escolhido	22/05/2015	Apresentação da pesquisadora para a turma,
Número de Aulas observadas	<u>21 Aulas</u> <u>5 reuniões</u> <u>2 dias de gravações</u> <u>2 apresentações</u>	Registros em áudio e vídeo Anotações no diário de campo.

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

A sala onde ocorre as oficinas (Figura 3) é ampla e com uma grande variedade de instrumentos (tambores, chocalhos, flautas, pianos, xilofones, e muitos outros). O espaço também é equipado com projetor, computador, internet e aparelho de som.

Figura 3 – Laboratório de educação musical - UDESC



Fonte: Registro da pesquisadora.

Após a definição do campo, e minha apresentação para a turma, dei início à observação participante.

3.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Quando se opta por realizar pesquisas acadêmicas, muitas dúvidas vão surgindo pelo caminho. A nossa preocupação enquanto pesquisador, é partir em busca de orientações metodológicas que sejam condizentes com as condições éticas e que acima de tudo, respeitem os espaços das crianças. Desejar conhecer as realidades da infância é estabelecer conexões com os diferentes contextos no campo de ação, dentro de um limite temporal que a própria pesquisa impõe.

Pesquisas com seres humanos sempre requerem cuidados, pois o pesquisador deve ter consideração e respeito por todos os indivíduos e instituições participantes da pesquisa. Bresler (2000) aponta que cada nível de investigação qualitativa implica questões éticas específicas. Os níveis apontados pela autora são: a) entrar no campo da investigação; b) estar no campo da investigação; c) deixar o campo de investigação; d) escrever; e) disseminação. (BRESLER, 2000, p. 20). Os demais procedimentos deverão estar apoiados pelo ponto de vista legal, previstos na Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (BRASIL), que define as diretrizes e normas de pesquisas envolvendo seres humanos. Esta resolução incorpora quatro referenciais: autonomia, não-maleficência, beneficência e justiça.

O contexto analisado neste trabalho já é um espaço previsto para atividades de pesquisa. Nas oficinas do MusE, os pais consentem com a utilização dos dados coletados nas aulas para fins de pesquisa e divulgação em eventos acadêmicos e realização de pesquisas, já assinaram um termo de autorização para tal (Apêndice B) na matrícula. Contudo, elaborei documentos oficiais especificamente para este projeto que foram entregues anteriormente às entrevistas com os grupos focais. (Apêndices C e D).

Nos dias das entrevistas com os grupos focais, informei aos entrevistados que seriam identificados no trabalho por pseudônimos (ver Quadro 3). A minha conduta, como pesquisadora, nas entrevistas focais, seguiu os procedimentos de acordo com o protocolo baseado em modelo da Organização Mundial de Saúde (OMS). Este modelo contém indicações de procedimentos adequados em pesquisa com crianças, como por exemplo,

utilizar uma linguagem clara, explicar o propósito da pesquisa, a apresentação do pesquisador, entre outros (Apêndice E).

Quadro 3 – Pseudônimos dos participantes da pesquisa¹¹

Nome	Idade
Júlia	10 anos
Leandro	10 anos
Letícia	9 anos
Rosa	10 anos
Beatriz	10 anos
Sofia	10 anos
Sara	9 anos
Elisa	10 anos
Laís	10 anos
Tiago	10 anos
Maria	10 anos
Leonardo	10 anos
Professor estagiário: Luís	
Professor bolsista: João	
Orientadora: Patrícia	

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Estes procedimentos precisam estar presentes em pesquisas qualitativas em que o objeto de estudo envolve seres humanos. A postura do pesquisador deve ser sempre voltada as questões éticas. É indispensável que o investigador avalie sua própria conduta, desde a elaboração do projeto até a apresentação final dos resultados, assumindo o compromisso de integridade da pesquisa, para que esta seja relevante para a produção de conhecimentos humanos sem ferir os princípios morais da sociedade.

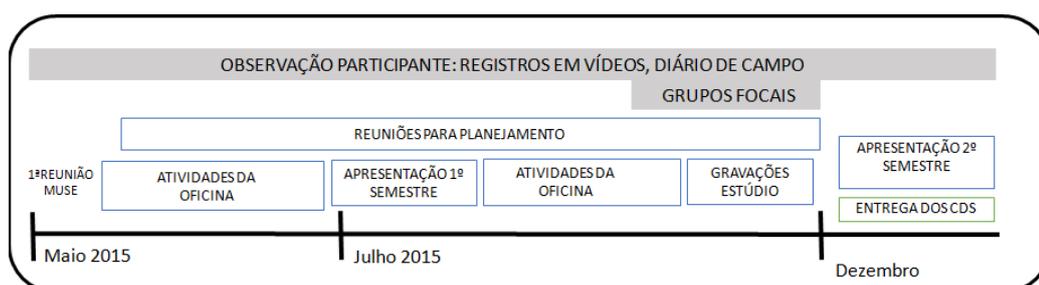
3.4 DESENHO METODOLÓGICO

Para o desenho metodológico desta pesquisa, foi prevista observação participante a ser realizada durante as oficinas, com registros audiovisuais e no diário de campo. Os grupos focais ocorreram no final do ano em um dia de gravação, pois dessa forma, as crianças já teriam passado por processos de gravações e poderiam exprimir e narrar melhor as experiências vividas. A observação participante teve início em maio e foi finalizada em dezembro de 2015.

¹¹ Idades identificadas na data de realização dos grupos focais fonte

Participar de algumas reuniões do MusE foi importante para compreender e entender como se configuravam os planejamentos e as organizações das gravações. Com isso, apesar do foco ser a perspectiva das crianças, perceber os bastidores dessa dinâmica de gravação, e as próprias reflexões dos professores, contribuiu para uma análise mais holística do processo de gravação com as crianças.

Figura 4 – Desenho metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

3.4.1 Observação participante

A observação participante constitui em atuar com as pessoas, para observar suas interações com o ambiente e analisar como isso influi em suas ideias e comportamentos, até mesmo na própria consciência reflexiva dessas mudanças.

Na observação participante, o pesquisador passa a estar "imerso" no contexto onde acontece a pesquisa de campo, com o objetivo de compartilhar e experimentar as vidas das pessoas para conhecer seu mundo simbólico. (GRAY, 2012, p. 323). Segundo Gray (2012, p. 323) a principal intenção é gerar dados por meio de observação e escuta de pessoas em seu contexto natural e descobrir os sentidos e as representações sociais que elas atribuem às suas próprias atividades.

Na medida em que convive com o grupo, o observador pode retirar de seu roteiro questões que percebe serem irrelevantes do ponto de vista dos interlocutores; consegue também compreender aspectos que vão aflorando aos poucos [...]. A observação participante ajuda portanto a vincular os fatos a suas representações e a desvendar as contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados. (MINAYO, 2011, p. 70).

Ao mesmo tempo que o pesquisador consegue interagir e se envolver no contexto, ele se coloca também como um observador que consegue ver coisas que as pessoas em análise, por estarem imersas e sem objetivos específicos de pesquisa, não conseguem observar. Assim,

o observador consegue receber as opiniões e expressões das pessoas do contexto, e pode confrontá-las com questões próprias de sua análise.

Quadro 4 - Datas referentes aos dias analisados da oficina do MusE.

Oficina do MusE	
Data	Relatório
22/05	Aula
03/06	Aula
12/06	Aula
19/06	Registros em vídeo
26/06	Aula
03/07	Aula
06/07	Apresentação
21/08	Aula
14/08	Registros em vídeo
21/08	Aula
28/08	Aula
31/08	Reunião
04/09	Registros em vídeo
11/09	Aula
15/09	Reunião
18/09	Aula
21/09	Reunião
25/09	Aula
28/09	Reunião
02/10	Aula
03/10	1º Dia de Gravação para o cd
09/10	Aula
16/10	Aula
18/10	Reunião
23/10	Aula
20/11	Aula
27/11	Aula
04/12	Aula
11/12	Aula
12/12	Apresentação final

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

É com essa perspectiva, que procurei investigar como as crianças se relacionam com o uso da gravação na aprendizagem criativa, para refletir sobre suas ideias e concepções a partir do contato com este recurso nas oficinas. Foram 21 aulas observadas, cinco participações em reuniões, participação em um dia de gravação no estúdio, e em duas apresentações abertas a comunidade. Estive presente em grande parte das aulas, observando, registrando e interagindo com as crianças ao longo do ano de 2015.

3.4.2 Registros em vídeo

Os registros em vídeo são considerados um material muito rico para o pesquisador, principalmente para posterior análise. Fora do contexto, ao visualizar os vídeos, o pesquisador pode perceber comportamentos, falas e expressões, que passaram despercebidos durante a observação, enquanto estava inserido no contexto. “Palavra e imagem em movimento fazem, da vídeo-gravação, modos de buscar capturar a essência das narrativas em jogo”. (HONORATO, 2006, p. 7). Assim, ao fazer o uso do audiovisual como uma técnica de coleta de dados, pode-se potencializar a investigação sobre a infância e suas culturas, através das manifestações espontâneas das crianças no contexto a ser pesquisado.

A vídeo-gravação não apenas captura mais ângulos de uma dada realidade como ainda, por sua capacidade mimética, também minimiza a intervenção do pesquisador – ela não a elimina, é claro, pois há sempre o olhar de quem filma. Olhar marcado social, histórica e culturalmente. Olhar não-neutro que focaliza e traz aspectos ao centro da cena, enquanto relega outros a segundo plano ou deixa-os de fora. (HONORATO, 2006, p. 7).

Honorato chama a atenção para um fato muito importante quando se utiliza a gravação audiovisual para obter dados de pesquisa: o direcionamento do olhar não-neutro do pesquisador. Não se pode negar, que mesmo se tratando de filmagens, o direcionamento do olhar e a seleção do que se é filmado, fica a cargo de quem filma. Porém, os vídeos também podem contribuir para diminuir o foco indutivo do olhar do pesquisador, uma vez que a câmera em plano aberto, ao registrar todo o ambiente, pode revelar situações e diálogos não vistos pelo pesquisador quando este estava inserido no campo.

Um cuidado relevante ao utilizar os registros audiovisuais está no excesso de imagens captadas. O pesquisador deve estar atento ao foco da pesquisa e a clareza de seus objetivos para registrar aquilo que interessa e não se perder em grandes quantidades de materiais captados.

As filmagens desta pesquisa que ocorreram durante as oficinas, durante as gravações no estúdio e nas apresentações, foram feitas por mim, pelo bolsista e pela orientadora da turma. Utilizávamos a câmera do projeto, o celular e em alguns momentos a minha câmera pessoal. Essas filmagens, foram utilizadas nas próprias oficinas para as análises em conjunto das composições.

3.4.3 Registros no diário de campo

Os diários de campo como uma técnica de coleta de dados, atendem as necessidades do pesquisador de descrever situações, sentimentos, ideias e dúvidas que surgem quando o mesmo está inserido no contexto realizando a observação. Funcionam como um tipo de auxílio à memória para a posterior produção de notas de campos mais abrangentes (GRAY, 2012, p. 327).

As notas de campo estão associadas à etnografia e à observação participativa, nas quais são mais usadas, sendo uma técnica fundamental para a coleta de dados. O desenvolvimento dessas notas com interpretação, reexpressão e aproveitamento para criar relatórios finais e gerar exemplos nesses relatórios na análise de dados em etnografia. (GIBBS, 2009, p. 46).

Dentre as formas e tipos de notas possíveis em um diário de campo, destaco as notas descritivas de observação, que envolvem: as notas metodológicas, que descrevem como se dão as situações; as notas teóricas, que são quando o pesquisador relaciona o que vê com algum autor ou teoria; e por fim, temos as notas pessoais, que são os registros das impressões, dúvidas, inspirações, ideias e questionamentos do ponto de vista do pesquisador (GIBBS, 2009). O diário de campo desta pesquisa, foi constituído por todos estes tipos de notas: metodológicas, teóricas e pessoais.

Nesta pesquisa, minhas anotações foram realizadas em sala nos momentos em que um dos integrantes da equipe do MusE filmavam. Essas anotações eram revistas e complementadas em momentos posteriores às aulas. Uma fonte complementar de dados, foi o relatório de estágio elaborado pelo estagiário Luís que ministrou as oficinas da turma observada.

3.4.4 Grupos Focais

Os grupos focais são caracterizados como uma entrevista em grupo, na qual os participantes interagem entre si e podem expressar suas ideias e opiniões, abrindo espaço para que possam argumentar mais e justificarem suas escolhas.

No processo, os encontros grupais possibilitam aos participantes explorarem seus pontos de vista, a partir de reflexões sobre um determinado fenômeno social, em seu próprio vocabulário, gerando suas próprias perguntas e buscando respostas pertinentes à questão sob investigação. (BACKES *et al*, 2011, p.439).

Como a proposta desta pesquisa é ouvir o que as crianças têm a dizer, o grupo focal se apresenta como uma técnica capaz de fazer com que elas se expressem à sua maneira. Permite a problematização das situações, com o intuito de compreender melhor as atitudes e comportamentos dos entrevistados.

[...] uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2005, p. 11).

O papel do pesquisador é fundamental para o bom desempenho do grupo focal. Este deve realizar um planejamento eficiente, que vai desde a preparação da entrevista até a organização dos equipamentos que serão utilizados, desde os cuidados com os participantes até o preparo como mediador, caso ele mesmo resolva realizar tal papel no processo.

A função do coordenador ou moderador é significativa na dinamização dos grupos e está relacionada ao preparo e instrumentalização em todas as fases do processo, como a definição de um guia de temas, que consiste em um resumo dos objetivos e das questões a serem tratadas, além de um esquema norteador do encontro. (BACKES *et al.*, 2011, p. 440).

Assim, o mediador deve esclarecer a dinâmica do grupo focal, proporcionar um ambiente acolhedor e estimular o debate. O ideal é que os participantes se sintam “livres para compartilhar seus pontos de vista, mesmo que diverjam do que os outros disseram. A discussão é aberta em torno da questão proposta, e todo e qualquer tipo de reflexão e contribuição é importante para a pesquisa” (GATTI, 2005, p. 29). É importante encorajar todos a expressarem suas opiniões e o mediador deve evitar a dispersão e a monopolização das discussões, seguindo o roteiro elaborado e tendo em mente as metas e os objetivos da pesquisa.

O guia de temas e as perguntas também possuem um papel fundamental na realização de um grupo focal, eles devem ser elaborados de tal modo que sigam uma lógica coerente, para que os tópicos não se repitam, não se perca a fluidez do processo e o participante não se sinta confuso. O roteiro deve ser preparado para que se possa estimular a discussão e deve ser utilizado de modo flexível.

Os dois grupos focais desta pesquisa foram realizados no último dia de gravação para a faixa do CD, em uma dinâmica em que, enquanto um grupo gravava suas partes, o outro realizava o grupo focal desta pesquisa. O roteiro foi organizado em cinco blocos, resultando no total de cerca de vinte e cinco perguntas. Porém, no momento dos debates, de acordo com

as respostas das crianças, eu acrescentei ou eliminei algumas questões. Os blocos definidos no roteiro (APENDICE G) são:

1. Trabalhando em grupo
2. As gravações nas atividades das oficinas
3. Relação das crianças com as gravações
4. Analisando as gravações das composições de cada grupo
5. Impressões sobre a participação nas oficinas

Durante a realização dos grupos focais, além da minha presença, estavam na sala minha orientadora e meu assistente de câmera. Ambos foram apresentados para as crianças no início das discussões. Cheguei meia hora antes do horário marcado para a preparação dos espaços e dos equipamentos. Foi organizada uma meia lua com as cadeiras e posicionados dois tripés com duas câmeras e um gravador ao centro na mesma sala em que estão acostumados a realizar a oficina.

Quadro 5 – Participantes dos grupos focais

	Primeiro Grupo Focal	Segundo Grupo Focal
Participantes	Júlia, 10 anos Leandro, 10 anos Letícia, 9 anos Rosa, 10 anos Beatriz, 10 anos Sofia, 10 anos	Sara 2, 9 anos Elisa 10 anos, Laís, 10 anos Tiago, 10 anos
Duração	30 minutos	26 minutos
Data	21/11/2015	21/11/2015

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quando as crianças chegaram já estava tudo pronto para iniciarmos o grupo focal. Expliquei como seria realizado o grupo focal de forma simples e clara, e procurei deixar os participantes confortáveis para decidirem se queriam ou não participar. Todos estavam dispostos a contribuir, dado que eu já possuía uma relação próxima com eles devido às observações participantes ao longo do ano. Dos onze alunos que participaram assiduamente das oficinas até o final do ano, apenas Maria não pode comparecer no grupo focal.

3.5 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta de dados, cerca de oito meses coletando, com muita informação acumulada (mais de 40 *gigabytes* de gravações - das oficinas, das gravações no estúdio, das apresentações, muitas páginas das transcrições dos grupos focais, os áudios das reuniões e ainda as notas do diário de campo), surge a pergunta inicial: por onde começar?

Parte dos dados já estavam organizados, pois os registros realizados nas oficinas, as gravações no estúdio e as apresentações estavam em um *Hd* externo separados em pastas por data. Foi feita a transcrição dos grupos focais e acrescentei ao diário de campo novas observações após revisitar as filmagens feitas durante as oficinas.

Para as análises, as transcrições dos grupos focais e as notas dos diários de campo foram impressas em tabelas com uma coluna em branco, para que pudessem ser feitas anotações e marcações. Após as primeiras leituras, comecei a estabelecer relações entre os dados e definir uma primeira categorização para a análise. Ao todo, foram organizados dois cadernos de dados. Os dados serão identificados nesta pesquisa com a legenda de GF para as falas dos grupos focais e NC para as notas feitas no campo.

Quadro 6 – Legenda para citação de dados

Tipo de caderno	Identificação	Total de páginas
Caderno Grupos Focais	GF	22
Caderno Notas de Campo	NC	40

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Durante o processo de organização dos dados, e até mesmo no processo de coleta, fui identificando as categorias para análise. O processo deu início após a organização dos cadernos de dados. Os cinco blocos de perguntas dos grupos focais, já sinalizavam algumas pré-categorias: trabalhando em grupo, as gravações nas atividades das oficinas, relação das crianças com as gravações, analisando as composições de cada grupo através das gravações e impressões sobre a participação nas oficinas. Porém, após algumas leituras iniciais dos dados, essas categorias foram se transformando em outras, algumas semelhantes e algumas novas. (Quadro 7).

Quadro 7 – Pré-categorização da análise dos dados

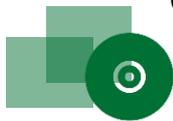
1. Aprendizagem (aprender/brincar)	2. Produzindo em grupo (colaborativo)	3. Relação com as gravações	4. Analisando as produções
a) O que aprendeu? b) Mudança de comportamento c) Como aprendeu d) O que ocorreu?	a) Processo de compor b) Surgindo as ideias c) Negociar as ideias d) Fazendo amizades	a) Em sala de aula b) Gravação não fica igual c) Autoimagem d) Autonomia para gravar sozinho	a) Palpites, melhorias musicais, avaliação b) ‘Gosto ou não gosto’, porquê?

A partir destas pré-categorias elencadas no quadro acima, outras configurações e organizações foram surgindo. Por exemplo, a categoria inicial “trabalhar em grupo” se transformou no subcapítulo “produção colaborativa”. A categoria relação das crianças com as gravações se transformou em “ficou diferente quando ouvi a gravação”, e também em “é como brincar”. Por fim, as categorias analisadas deram origem aos nomes dos capítulos 4 e 5. A separação dos dois capítulos, um intitulado Rec e outro intitulado “Para além do rec”, foram organizados em duas categorias centrais. A primeira se reflete em analisar as dinâmicas de planejamento e prática pedagógicas presentes na oficina de música para crianças. Já a segunda categoria, focaliza em analisar como as crianças se relacionam com as mídias de gravação nas oficinas.

Perceber, ouvir, registrar e interpretar as ações sociais das crianças, me despertou para várias inquietações e inseguranças. À medida em que os desafios vão surgindo, percebemos a importância de cada etapa de uma pesquisa e por esse caminho vamos criando uma trama, de redes e fios, cujo objetivo é encontrar nessa rede, as considerações mais significativas. O desafio maior das análises está no olhar, o olhar que o pesquisador atribui aos dados, e no caso de uma pesquisa que se propõe a compreender o olhar das crianças, fica o grande dilema em saber como lidar com o olhar centralizador do pesquisador adulto.

Existe, portanto, uma riqueza de abordagens para a análise dessas informações e o grande desafio do pesquisador é buscar o descentramento do olhar do adulto como condição de percepção da criança. Praticar o exercício que Bakhtin (1992) chama de exotopia, no qual se admite sair de si e entrar no olhar do outro, para entender a partir de onde o outro está falando, constitui a prática da escuta para o outro. Dialogismo e alteridade são características essenciais e necessárias para se compreender o mundo, sempre em mudança, e interpretá-lo de muitas e diferentes maneiras. (HONORATO, 2012, p. 2).

Pensando neste desafio, no cuidado com o olhar, com as interpretações, com as deduções e no tratamento desses dados que esta pesquisa lidou com as reflexões a que se propôs, tendo a análise como um processo contínuo na medida em que os dados foram coletados.



GRAVAÇÃO

Agora que se tem tudo planejado e a ideia geral de como será o projeto, é hora de gravar. Ao longo da gravação surgem dúvidas ou ideias novas sobre o que introduzir ou retirar. Mas é por isso que fizemos a pré-produção e produção, pois agora as ideias já estão mais maduras e conseguimos perceber melhor o que pode ser melhorado.



FAIXA 1

Cuando tu te pares a mirar la vida
En el vertice justo del tiempo y la luz
Veras la grandeza del hombre y su dia
Su camino nuevo, su cancion azul

Tradução
Quando tu te pares a olhar a vida
No vértice justo do tempo e da luz
Verás a grandeza do homem e seu dia
Seu caminho novo, sua canção azul
(A que florezca mi pueblo – Rafael Paeta e Damián Sánchez)



Ilustração: Diego de Los Campos

4 REC: É HORA DE GRAVAR

4.1 A DINÂMICA DA OFICINA

Quando as crianças chegarem, formaremos uma roda no chão para começar a apresentação: Os professores apresentam a oficina do MusE: Explicam como são as atividades da oficina, eplixcam também que haverá o uso de registro de vídeo e imagens durante as aulas e sobre a gravação do CD com as composições e arranjos criados na oficina.

Os professores se apresentam, falam da sua trajetória musical e também perguntam as crianças sobre a relação delas com a música: Já toca? Que música gosta? Já teve aulas de música? Conhece alguém que toca? Já compôs alguma música?

Para terminar a apresentação de abertura, vamos fazer alguns combinados para a organização das nossas aulas: 1. Estamos em uma universidade, as salas ao lado são usadas para aulas de violão (violão tem um som fraquinho) e teoria musical (precisa de muita concentração), portanto temos que lembrar de não fazer barulho quando a porta estiver aberta. Isso também vale para quando um colega ou o professor estiver falando. 2. A sala tem vários instrumentos e podemos usar todos, mas temos que ter cuidado com eles. Pegar e carregar com cuidado, não derrubar ou bater. 3. Também temos que manter a sala arrumada pois outras turmas também usam, sempre no final da aula vamos guardar todos os instrumentos. 4. Vamos sempre começar a aula com uma roda para dar bom dia e contar o que vamos fazer. No final também vamos fazer uma roda para que todos possam dizer o que acharam da aula e combinar o que faremos na próxima.

(Trecho do Primeiro plano de aula – Fonte: Relatório de estágio da oficina 10-04-2015)

Esse trecho foi retirado do relatório de estágio das oficinas de música do MusE. É parte do planejamento para o primeiro dia de aula da oficina, revelando a importância que o projeto dá para a construção pedagógica, resultado de muitos planejamentos e que demonstra uma preocupação das oficinas com a formação do licenciando. A proposta deste item é aprofundar no dia-a-dia das oficinas, no projeto da turma e como a dinâmica das gravações foram se desenvolvendo ao longo do ano.

As aulas eram ministradas por estudantes (um bolsista de extensão e um estagiário por turma) do curso de Licenciatura em Música da UDESC, que eram orientados pela coordenadora do projeto e pela orientadora de estágio, em reuniões periódicas semanais. O estagiário Luís (Pseudônimo), já havia participado das oficinas no ano anterior como estagiário, por isso já conhecia a dinâmica do projeto e como as gravações funcionavam, pois ele havia sido o técnico responsável pelas gravações em 2014.

Geralmente, as aulas iniciavam com uma discussão em círculo, na qual haviam reflexões e análises de atividades e gravações realizadas em aulas anteriores. Frequentemente, neste círculo, o estagiário relatava quais seriam as atividades do dia e abria um espaço para as dúvidas, ideias e opiniões.

Das crianças que participavam assiduamente das oficinas e contribuíram com a pesquisa, apenas uma aluna estudava em escola pública municipal, o restante (11 crianças) frequentavam três escolas particulares da região. Havia outros quatro alunos inscritos na oficina que estudavam em escolas públicas, mas não frequentavam a oficina do MusE assiduamente. Na turma, algumas crianças estudavam na mesma escola particular.

Em relação ao contato com a música, a maioria das crianças afirmaram possuir aulas de música na escola, principalmente iniciando a musicalização com a flauta doce. Três crianças também afirmaram já terem participado das oficinas de música do MusE em anos anteriores. A turma é formada majoritariamente por meninas, ao longo das oficinas três meninos saíram, ficando apenas dois meninos na turma.

4.1.1 O papel da equipe do MusE na oficina

Como o objetivo desta pesquisa é investigar os processos de gravação nas aulas de música e refletir sobre como as crianças se relacionam e interagem nestes processos, é importante descrever algumas ações da equipe do MusE na condução das atividades, pois as crianças não trabalharam sozinhas. Os professores têm um papel central nas mediações entre as crianças, nos diálogos e na mediação das relações pedagógicas.

Em cada turma das oficinas do MusE, que no ano de 2015 foram três, havia presentes na sala: um estagiário, um bolsista e um orientador. Estes, faziam reuniões semanais para definição do planejamento de cada turma. Ainda assim, havia uma reunião com toda a equipe e seus coordenadores também semanalmente para alinhar as estratégias e planejamentos gerais do projeto.

É a primeira vez que o bolsista João participa deste projeto do MusE, está cursando a graduação de Licenciatura em Música na UDESC, é multinstrumentista e nasceu em Cabo Verde. Para se apresentar a turma, trouxe informações sobre Cabo Verde e introduziu uma

música de seu país. A partir daí, a turma inicia seu olhar para o mundo, se abrindo para novas culturas.

O estagiário Luís, já havia atuado como bolsista no ano anterior e trabalhou na mixagem dos áudios do último CD. O estagiário contou com essas experiências anteriores para ampliar as atividades com gravação em sala de aula. A orientadora Patrícia, professora formada e experiente, integrante do quadro de professores da UDESC, também exerceu um papel importante no decorrer das oficinas, através das orientações semanais e até mesmo na sala, onde, por vez ou outra, conduzia atividades junto ao bolsista e estagiário.

As oficinas é um espaço para formação de professores e portanto, registrar tudo que acontece é fundamental para refletir sobre as ações realizadas, tanto em áudio como em vídeo, e também em relatórios. O que percebi ao ler o relatório do bolsista Luís, foi a riqueza de detalhes e descrições, um relatório extenso, descritivo e reflexivo que contribuiu também com esta pesquisa. Na aprendizagem criativa, a prática da documentação assume um papel importante para a reflexão e melhorias no suporte a aprendizagem das crianças.

A documentação tem dado suporte para os pesquisadores entenderem como acontece a aprendizagem criativa, e tem servido, também, aos próximos passos da aprendizagem, permitindo a reflexão dos envolvidos sobre seus processos de aprendizagem. (CRAFT et al, 2008b).

Aos poucos, os professores foram criando uma relação de amizade e parceria com as crianças, que foram ficando cada vez mais a vontade para se expressarem. Os professores estavam sempre dispostos a ouvir e comentar suas ideias e opiniões. É certo também, que em muitos momentos foi necessário limitar alguns diálogos, pois as crianças logo se perdiam em longas histórias que desviavam um pouco das atividades das oficinas.

A valorização das contribuições das crianças em sala de aula, pelo professor e pelas próprias crianças, implica reconhecer que elas vêm à escola com opiniões, crenças, perspectivas e reflexões, que são capazes de participar de discussões, negociações e avaliações. (BEINEKE, 2009, p. 90).

Outro aspecto que vale mencionar é a preocupação dos professores em relação aos equipamentos utilizados. Quinze minutos antes de começarem as aulas, os professores iniciavam a organização da sala e a montagem dos equipamentos, sendo essa etapa muito importante para o desenvolvimento das atividades. Aconteceu uma vez, que os professores não conseguiram organizar os equipamentos do modo que desejavam a tempo, e comentaram em reunião, que esta falha atrapalhou o andamento da aula.

No planejamento, constavam dinâmicas para as diferentes ocasiões e conteúdos definidos. Como as dinâmicas para gravar, dinâmicas para composição musical, dinâmicas para encontrar formas alternativas de escrita.

Dessa forma, os problemas que surgiam nas aulas eram retomados nas orientações e nos encontros da equipe e resultavam em construções coletivas de planejamento. Como por exemplo, uma característica desta turma, era a quantidade de conversas simultâneas entre as crianças, pois se desviavam em extensos diálogos e todas queriam falar ao mesmo tempo. Para amenizar um pouco essa situação, a equipe realizou atividades, cujos objetivos principais focavam na concentração e no respeito, onde cada criança devia respeitar o momento do outro aluno.

Os professores desta turma são familiarizados com as tecnologias, fator que contribuiu com os processos de gravação na oficina. O estagiário Luís realizou todas as edições e mixagens de áudio do CD. (Ver Figura 5).

Figura 5 – Estagiário Luís realizando edição de áudio no estúdio da UDESC



Fonte: registro da pesquisadora, 2015.

Frequentando as reuniões, percebi que havia uma preocupação da equipe em manter um diálogo com os responsáveis pelas crianças. Foi realizada uma reunião com os pais, que possibilitou a compreensão dos propósitos das oficinas e que estes pudessem sanar suas dúvidas. Inclusive, foi um espaço para apresentar as propostas que envolviam tecnologias. Os professores solicitaram na reunião, a autorização dos pais para a utilização dos aparelhos celulares.

No fim da reunião perguntamos se os pais autorizariam o uso de celulares e outros aparelhos pelas crianças para a gravação de sons em casa, como uma tarefa supervisionada pelos pais, eles autorizaram. Portanto, em breve pediremos as gravações para serem utilizadas em aula. (Relatório de estágio, p. 38, 1/06/2015).

Esse diálogo com os pais é de extrema importância para que o clima favorável das oficinas se estenda para os lares das crianças. Quando os pais estão claros e certos da proposta da Oficina eles acabam por transmitir essa confiança para as crianças e auxiliam no acompanhamento das atividades.

4.1.2 A relação da pesquisadora com as crianças

A partir do primeiro contato com a turma passei a fazer parte do ambiente da oficina. As crianças foram bem receptivas comigo, nos momentos em que manifestei minhas opiniões, todos ouviam atentamente. Não estabeleci uma relação tão próxima quanto a do bolsista, do estagiário e da orientadora. Porém, eu estava sempre por ali, vez ou outra opinava nas discussões de um grupo, ouvia suas ideias e histórias.

Na medida em que a relação foi ficando mais próxima, fui contribuindo um pouco mais. Um grupo, contava com minha ajuda para realizar uma contagem, outro solicitou que eu desse uma opinião sobre determinados instrumentos. E aos poucos eu desenvolvia pequenos diálogos paralelos com as crianças, questionando alguns gostos e preferências. Ao final das oficinas, elas me pediram para autografarem seus CDs e tirarem fotos comigo, me senti parte presente da turma. Elisa me disse no último dia que ia sentir saudades de mim.

FAIXA 2

Ser super héroe
salvar al mundo de un gran desastre
viajar a otros planetas
para un niño es normal ¡mhm!

Tradução
Ser super herói
salvar o mundo de um grande desastre
viajar a outros planetas
para uma criança é normal ¡mhm!
(Vivan Los Niños)



Ilustração: Diego de Los Campos

4.2 MOCHILÃO MUSICAL: O ROTEIRO DA VIAGEM

Dentro da temática ‘música-latino americana’, a turma desenvolveu ao longo do ano o projeto *Mochilão Musical*, (cuja a concepção é do estagiário com a colaboração do bolsista e da orientadora da turma), que consiste em uma viagem de trem, onde as crianças embarcam por alguns países da América-latina e acontecem várias aventuras.

O projeto *Mochilão Musical, uma viagem pela América Latina*, envolveu diferentes etapas. A proposta foi elaborar junto às crianças um roteiro de viagem para conhecer a música e a cultura de países da América Latina. Para isso, ao longo do ano, foram planejadas aulas em que as crianças vivenciaram ritmos de alguns países, assistiram vídeos e documentários e produziram suas composições. As atividades abrangiam apreciação, execução e composição musical. As primeiras atividades envolveram a acolhida da turma, as apresentações dos nomes e cada um relatou suas experiências com música.

O bolsista João, como forma de se apresentar e introduzir a experiência das crianças em diferentes culturas, mostrou ritmos de seu país (Cabo Verde) que foram vivenciados com a turma nas três primeiras aulas. A primeira vivência foi com a música *Sôdade*¹², uma canção popular caboverdiana. Por meio desta canção, as crianças conheceram algumas palavras do Criolo e informações de Cabo Verde e tocaram alguns ritmos com instrumentos percussivos.

Após algumas experimentações musicais com alguns ritmos latinoamericanos como a coladera e o baião, o bolsista Luís apresentou a proposta do *Mochilão Musical*, usando mapas e fotos, e as crianças se animaram com a ideia. A partir daí a primeira atividade consistia na ambientação com a temática do trem. Pensar em como sonorizar, em qual tipo de trem todos embarcariam nesta viagem e qual caminho seguiriam. Ouviram várias músicas que tinham como temática o trem, dentre elas, as músicas *Trem do Pantanal*, *Trenzinho Caipira* e a poesia *Trem de Ferro* de Manuel Bandeira. Começaram então a realizar várias ambientações sonoras do trem: ora acelerando, ora diminuindo sob a regência alternada entre as crianças. Foi nesta atividade do trem, que realizaram as primeiras gravações de áudio. Logo na primeira escuta, perceberam que podiam melhorar e levantaram alguns pontos específicos, para gravar novamente.

¹² CESARIA EVORA - Sodade. Live In Paris at Le Grand Rex, April 2004. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=dNVrdYGiULM>>. Último acesso janeiro/2017.

Depois realizaram um trabalho com xilofones, em que algumas escalas específicas foram apresentadas para as crianças, e poderiam ser acrescentadas na história que estavam criando. Começaram então, a estruturar e organizar as ideias da viagem para a apresentação do meio do semestre. A ideia inicial era o passageiro entrar no trem, passar por uma chuva e tempestade, depois passar por fazendas com sons de alguns animais como boi, cabras e cachorros. Foi solicitado que as crianças trouxessem sons que gravariam em casa, para serem acrescentados na história do trem. Com os sons que as crianças gravaram fora da oficina, novas cenas surgiram na história, como por exemplo, a chegada dos ET's.

No mês de julho a turma apresentou a história final da viagem do trem. O estagiário Luís, propôs que a apresentação fosse interativa, junto com o vídeo que ele havia editado com os sons gravados em sala. Em determinados momentos do vídeo, as crianças tocaram os instrumentos ao vivo. Chamaram a viagem de *Trem da Morte*, que seguiu o seguinte roteiro:

1. Trem saindo da estação
2. Chuva/Tempestade
3. Pássaros depois da chuva
4. Fazenda
5. Chegada dos et's e luta de espadas
6. Trem retorna para a estação

Esse roteiro da viagem do *Trem da Morte*, foi apresentado no fim do primeiro semestre através de uma apresentação interativa, que mesclou sons realizados ao vivo com sons gravados nas aulas, vamos refletir sobre essa performance no item 4.4 deste trabalho.

Após a apresentação do meio do ano e das férias, o retorno das aulas em agosto iniciou com uma reflexão sobre a apresentação que foi realizada em julho, após assistirem a gravação em vídeo. Em seguida, começaram a se organizar para as atividades do segundo semestre. No primeiro semestre as criações eram trabalhadas em um grande grupo com toda a turma participando junto. A proposta agora, era iniciar as composições com grupos menores.

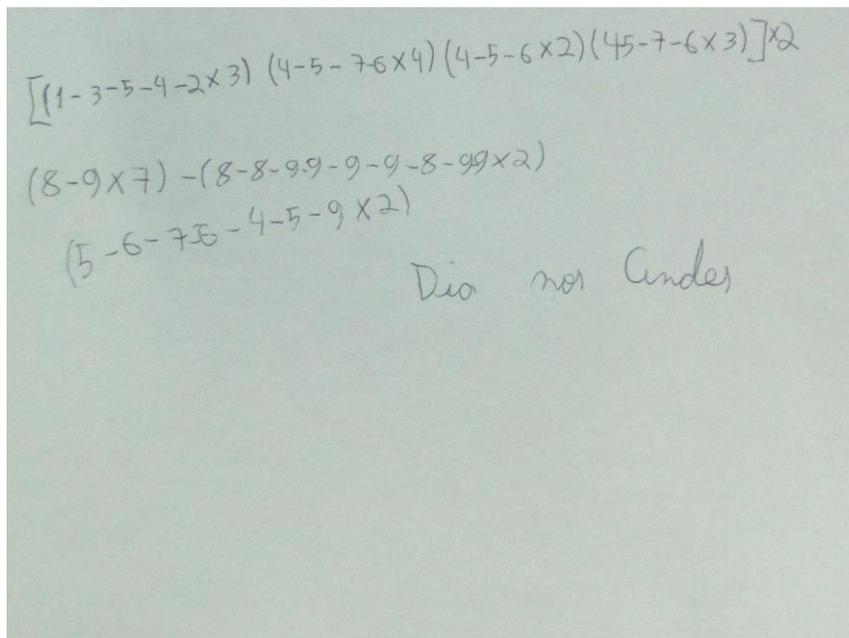
Antes de começarem a compor, assistiram um vídeo e um documentário com informações sobre a cultura latinoamericana. Depois todos tocaram a música *El Condor* e após essa vivência musical, começaram as divisões dos grupos para darem início as primeiras composições. Os critérios eram fazer uma música livre, mas inspirada em tudo que estavam aprendendo e assistindo. Formaram-se três grupos e cada grupo iniciou sua composição.

Quadro 8 – Primeiras composições em pequenos grupos da turma

Grupo	Composição	Autores
Grupo 1	Um dia nos andes	Tiago, Leandro e Leonardo
Grupo 2	Trem indígena	Júlia, Sofia, Letícia, Rosa, Beatriz e Maria
Grupo 3	A magia da natureza	Elisa, Sara e Laís

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

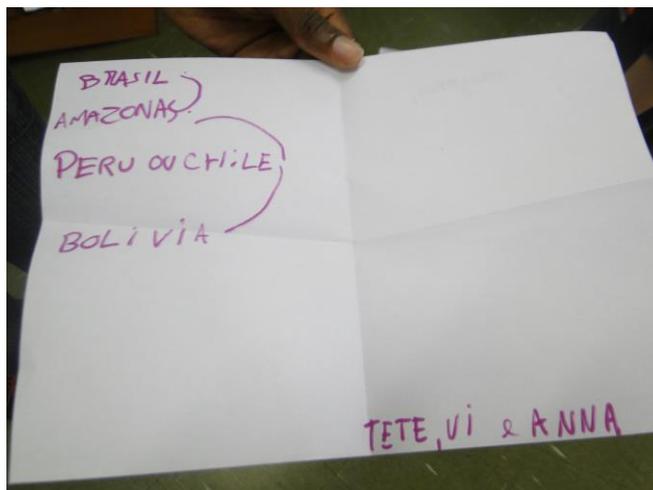
A música *Um dia nos Andes*, composta por um grupo só de meninos, não tem letra. É uma música instrumental para xilofone e percussão (tambor). Tiago encontrou uma forma bem particular para registrar a linha melódica do xilofone que ele criou (Figura 6). Essas anotações o acompanhou durante o processo de composição e gravação da música.

Figura 6 – Registros feitos por Tiago da Canção *Dia nos Andes*

Fonte: Registro da pesquisadora, 2015.

As meninas da composição *Trem indígena*, começaram desenvolvendo um roteiro definindo por onde o trem iria passar (Figura 7). A música possui muitos instrumentos, inclusive, elas tocam mais de um instrumento durante a música. Colocaram em dialeto indígena um trecho que Júlia canta acompanhada pelo agogô.

Figura 7 – Registro do roteiro inicial da composição *Trem indígena*



Fonte: Registro da pesquisadora, 2015.

A terceira composição em pequenos grupos da turma, a música *Magia da Natureza*, possui letra, e ao longo do semestre as meninas foram experimentando diferentes instrumentações para chegar na ideia final.

Letra da Música Magia da Natureza

Ô, acorda natureza que é dia,
 Levanta a Natureza que já amanheceu,
 Já amanheceu com chuva
 Com uma grande chuva de magia,

Chuva de magia, chuva de alegria
 Chuva adorada, chuva adorada

Os animais já começaram a acordar
 E essa melodia eu vou cantar
 Para toda a natureza acordar,
 Com uma grande chuva de magia

Chuva de magia, chuva de alegria
 Chuva adorada, chuva adorada

Enquanto os grupos iam organizando suas composições durante algumas aulas, os professores apresentaram para a turma um tema que eles criaram, e que seriam formados mais três grupos para tocar este mesmo tema de formas variadas. Após todos aprenderem a tocar juntos o tema, os grupos criaram novas instrumentações e diferentes formas de tocá-lo.

Quadro 9 – Segundo ciclo de composições em pequenos grupos da turma

Composição	Autores
Variação do tema - versão guarânia	Letícia, Rosa e Luís
Variação do tema - música andina	Júlia, Sofia, Leandro, Beatriz
Variação do tema - música indígena	Laís, Sara, Elisa e Tiago

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

Paralelamente as composições que criavam nos pequenos grupos, a turma, em conjunto, criava o roteiro com diálogos e sonoplastias para conectarem todas as composições em apenas uma história. Então, para se ter um panorama geral das atividades principais realizadas durante o segundo semestre nesta turma, organizei as atividades em três grandes conjuntos (ver Quadro 10). Estes três conjuntos de atividades foram se desenvolvendo de formas simultâneas ao longo das aulas.

Quadro 10 – Quadro com as atividades gerais realizadas na oficina para a gravação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

No primeiro conjunto, estão os momentos que envolvem a criação do roteiro, a viagem do trem, por onde ele passaria, o que encontraria no caminho: pessoas, chuvas, fazenda, diálogos, etc. As atividades para a elaboração do roteiro permearam todo ano, através de muitas experimentações e trocas de ideias.

No segundo conjunto, encontram-se as atividades cujo o objetivo foi trabalhar as três primeiras composições, inspiradas nos índios e nos Andes. O terceiro conjunto, contém as atividades que focalizaram as experimentações acerca do tema apresentado pelos professores. Três grupos criaram variações para o mesmo tema em diferentes versões, com diferentes instrumentações.

Dessa forma, a turma toda se juntava para dar ideias para o roteiro, e depois se dividiam em grupos para trabalharem em suas composições, ou vice-versa. Frequentemente, os grupos se apresentavam para a turma, para mostrar como andavam suas composições.

Com a história montada, iniciaram as gravações das músicas, dos diálogos e da sonoplastia. Algumas gravações foram realizadas na sala, e outras no estúdio e no auditório da universidade.

Observei que ao longo das composições, as crianças já pensavam na forma como gravariam. Por exemplo, o grupo que gravou a versão andina da variação do tema, pensou em gravar algumas flautas ‘por cima’ de outras flautas. Ou seja, começaram a pensar nas possibilidades que a gravação oferece, como a sobreposição de vozes.

O projeto desta turma, resultou na gravação da faixa título do CD, *Mochilão Musical*¹³ com duração de cerca de nove minutos. A faixa integra diálogos (dos professores e dos alunos), sonoplastia, as composições realizadas em aulas e o tema em diferentes versões. Todas as composições trabalhadas em sala foram inseridas na mesma faixa do CD. A história narrada na faixa *Mochilão Musical* é resultado da junção e transformação de muitas ideias elaboradas durante as oficinas.

Descrição da faixa, presente no encarte do cd: As crianças fogem de uma aula e resolvem conhecer a diversidade musical da América Latina. Essa faixa apresenta uma composição que criamos ao longo do ano, contando uma viagem imaginária. Elaboramos o roteiro da história, gravamos a sonoplastia, a narração e a trilha sonora colaborativamente. Seis músicas pequenas compõem a faixa: a música tema no estilo de uma guarânia, de música andina e, indígena; e também três composições em grupo: Um dia nos Andes, Trem indígena e A magia da natureza. E tudo acabou em pizza! (CD Oficinas do MusE, faixa 3).

Foi montado um plano de gravação (ANEXO 1) com as informações organizadas para minimizar possíveis problemas e para que fosse executada dentro do prazo. Neste plano de gravação, havia detalhadamente a descrição das músicas, a instrumentação necessária (ver

¹³ A faixa na íntegra pode ser acessada no site das oficinas de música do MusE. Disponível em <<http://materialdidatico.wixsite.com/oficinas/blank-sbz01>>. Último acesso em janeiro/2017.

Quadro 11), os recursos utilizados (microfone, estante, cabos, etc), a ordem detalhada de como organizariam cada *take*.

Quadro 11 – Plano de gravação - Descrição dos instrumentos utilizados nas composições

Música	Instrumentos	Microfones
Magia da natureza	2 tambores 4 baquetas acolchoadas 3 caxixis 1 pau de chuva Voz	1 condensador (tambores e caxixi) 1 condensador (voz)
Dia nos Andes	2 tambores 4 baquetas acolchoadas 1 xilofone 1 baqueta para xilofone (ponta macia)	1 condensador (tambores) 1 condensador (xilofone)
Trem Indígena	Trem: 2 caixas (usa só a esteira) 1 alfaia, 1 tambor Sons da floresta: 1 cuia – coquinhos 1 caxixi 1 Carrilhão Voz	2 condensadores para microfonar o trem em estéreo 1 condensador para os efeitos 1 mic dinâmico para a voz (mantra)

Fonte: Relatório de estágio, Luís, 2015.

Foram dedicados dois sábados para a gravação com as crianças, e ainda outros sábados foram reservados no estúdio para as gravações das participações de músicos e para o tratamento, edição e a mixagem dos áudios, pois a gravação do CD do MusE foi realizada em multipistas. Essa forma de gravação, consiste em gravar separadamente as vozes e os instrumentos, o que configura, uma forma de planejamento um pouco mais densa do que a gravação linear em que vozes e instrumentação são gravados simultaneamente.

FAIXA 3

Cambia lo superficial
Cambia también lo profundo
Cambia el modo de pensar
Cambia todo en este mundo

Tradução
Muda o superficial
Muda também o profundo
Muda o modo de pensar
Muda tudo neste mundo

(Todo Cambia - Julio Numhauser Navarro)



Ilustração: Diego de Los Campos

4.3 A RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM AS MÍDIAS DE GRAVAÇÃO

Eu gosto de me ver. É porque quase não tem nada pra se ver!

(Sofia, GF, p. 6, 2/11/2015)

Logo nas primeiras observações percebi uma relação muito próxima das crianças com as mídias digitais. A maioria mostrava uma interação bastante ativa, na qual o celular e o computador eram os mais citados e foram protagonistas de algumas atividades e situações envolvendo os dispositivos celulares e o *site Youtube*.

A plataforma de vídeos *Youtube*, que foi utilizada em algumas atividades, também apareceu em comentários paralelos entre as crianças. Uma vez presenciei o seguinte diálogo entre Júlia e Leandro:

Júlia: O Leandro sabe uma música triste na flauta, mas não quer me ensinar!

Leandro: Ah, vai lá no *Youtube* que ele ensina! (NC, p. 5, 12/06/2015).

Percebe-se na frase de Leandro, essa indicação do *Youtube* sendo associado com o ensino. Na educação musical, esse site vem surgindo como um elemento muito presente, ora como fonte de pesquisa do professor, ora para exemplificar ou ainda como um guia na auto-aprendizagem de um instrumento. Muitas vezes, crianças, jovens e adultos buscam nesse site diferentes informações para o aprendizado.

Com relação a utilizar os dispositivos (celular, computador, *tablet*) para o ato de gravar a si mesmo ou outras coisas, Rosa e Laís afirmaram que já utilizaram o celular como um dispositivo de gravação para registrarem a si mesmas e assistirem depois. Elisa disse que seu pai comprou um microfone próprio para gravar e que depois ouviam as gravações no carro. Sofia, autora da frase introdutória deste capítulo, informou que adora tirar fotos e gravar vídeos. Ela e Beatriz afirmaram gostar de gravar vídeos para postar no *Youtube*. Disseram que quase todos da turma da escola possuem um canal. E ainda:

Beatriz: Eu e Sofia vamos fazer um canal para vender coisas no Mercado Livre¹⁴, vamos guardar a mesada (GF, p. 6, 21/11/2015).

¹⁴ Mercado Livre é um site para anúncios compras e vendas de produtos diversos. Disponível em www.mercadolivre.com.br>. Último acesso janeiro/2017.

Até o final desta pesquisa não soube informar se foram à frente com esta ideia. Porém, me atento ao fato da familiaridade e autonomia em relação às mídias digitais. Nessa configuração da nova infância, que já estão familiarizados com o contato com as mídias e suas multifuncionalidades, percebi que as crianças do contexto estudado estão muito acostumadas com as mídias digitais em seu cotidiano. (Ver Figura 8).

Figura 8 – Sofia mostra para o estagiário um som gravado em seu celular.



Fonte: Registro da pesquisadora

Se torna um desafio para a educação contemporânea desenvolver a capacidade crítica dessas crianças e gerar conhecimento em meio a tanta informação acessada por elas.

O uso do computador pelas crianças pequenas é uma questão complexa e que com certeza requer reflexão atenta, mas o acesso mediado à internet pode ser uma alternativa para garantir-lhes o direito à recepção de materiais culturais especificamente projetados para elas, especialmente em contextos sociais em que são raros os livros e outros materiais pedagógicos atualizados. (GIRARDELLO; FANTIN, 2008, p. 142-143).

Mediar o acesso das crianças na internet pode levar-lhes a informações que sejam relevantes e adequadas às especificidades de cada idade. Pois, uma vez que acessam a internet há uma infinidade de caminhos que elas podem encontrar entre um clique e outro. E como controlar? Onde fica o limite desse excesso de informações?

Essa dicotomia entre o controle e a liberdade do uso das mídias digitais pelas crianças vem sendo discutida amplamente, desde os primórdios da televisão. O acompanhamento dos pais e professores neste processo é fundamental, para auxiliar o caminhar das crianças neste vasto mundo digital.

Esse contexto, condiz com os estudos sobre a infância na contemporaneidade em que as crianças brincam e se comunicam por meio das mídias digitais em seu cotidiano, através das hipermídias: redes sociais, *Youtube* e *blogs*.

FAIXA 4

Pues te invita a seguir y te invita a soñar
aventuras de verdad un niño a sonreír
Sólo piensa en saltar sólo piensa en jugar
pues es su corazón el mejor lugar
Un niño tú eres adentro de tí diviértete, ríe ¡y se feliz!

Tradução

Pois te convida a seguir e te convida a sonhar
Aventuras de verdade, uma criança a sorrir
Só pensa em pular, só pensa em jogar
Pois é seu coração o melhor lugar
Uma criança há dentro de você divirta-se, ria.
E seja feliz!
(Vivan Los Niños)



Ilustração: Diego de Los Campos

4.4 APRESENTAÇÃO INTERATIVA

A apresentação do primeiro semestre se tornou um grande desafio para todos. Pois a proposta de tocar junto com um vídeo editado pelo estagiário com as gravações realizadas em sala, era nova para todas as crianças. O estagiário Luís apresentou a proposta para a turma para assim começarem a planejarem juntos essa nova forma de apresentar, diferente do que estavam acostumados.

Estagiário Luís: A nossa ideia é apresentar o nosso trem. É fazer uma apresentação que misture as gravações que a gente fez com a gente tocando ao vivo. [...]. Então o que a gente vai precisar fazer: começar a escrever como será o roteiro de nossa apresentação. Eu tenho algumas ideias que trouxe de casa e queria que vocês complementassem. [...]. Na parte do sonho vai ter uma música que a gente vai estar tocando ao vivo na hora enquanto os sons que a gente gravou toca no som. Pensaram nisso que vai ser legal? (NC, p. 6, 19/06/2015).

Quando as crianças ficaram sabendo que a apresentação seria dessa forma (as crianças tocariam juntos com o vídeo editado pelo professor), muitos se entusiasmaram, mas teve quem ficou inseguro, é o que Elisa demonstra em diálogo na sala, assim que soube da proposta.

Elisa: Acho que vai dar problema. [...] eu acho que só se você ficar mexendo lá na hora de ficar cada gravação.

Estagiário Luís: Isso é tranquilo. A gente combina os sinais certinho. (NC, p. 6, 19/06/2015).

Apesar desse receio inicial, rapidamente Elisa concordou que seria bem divertido tocar com a gravação. Na primeira vez que o vídeo foi apresentado para a turma, todos tentavam identificar os sons gravados e pediram para repetir mais de uma vez. Na primeira tentativa para sincronizar os sons, as crianças tiveram um pouco de dificuldades em saber a hora de começar e a hora de terminar. O estagiário Luís, acrescentou contagens no vídeo, para que as entradas e os finais fossem melhores marcados durante a apresentação. Aos poucos foram se familiarizando e tentando sincronizar o vídeo com os sons que tocariam ao vivo. No último ensaio, realizado no auditório estavam mais sincronizados com o vídeo.

No dia da apresentação, com o auditório cheio, havia um obstáculo ao se optar por uma apresentação interativa com o audiovisual: a iluminação. Pois se apagassem as luzes, seria melhor para visualizar o vídeo, porém a plateia não conseguiria ver os músicos. O que foi bem interessante, pois antes de começar a apresentação o estagiário Luís perguntou se queriam as luzes acesas ou apagadas e as crianças em coro disseram apagadas. Para a

experiência musical e uma boa visualização do vídeo projetado apagar a luz seria a melhor opção.

No semestre seguinte, na roda de abertura da primeira aula, a orientadora da turma Patrícia perguntou o que acharam desta apresentação interativa.

Letícia: Minha mãe falou que a luz ficou escura e não deu para gravar a gente!
Rosa: Minha mãe também falou isso!
Orientadora Patrícia: Mas não foi melhor tocar no escuro?
Muitos: Foi.
Elisa: É melhor para gente porque não dá para ver o rosto.
Laís: É melhor para ver a tela! (NC, p. 13, 14/08/2015).

Ao assistirem a gravação da apresentação quase um mês depois, as crianças estavam críticas com elas mesmas. Procurando se ver e encontrarem seus próprios sons na apresentação.

Elisa - Podia ser mais assustador,
Júlia - Será que sou eu que estou ali, eu posso dizer? Eu cantei muito mal! Podia ter sido mais alto.
Luís - Quando a gente está fazendo um som desse tipo não tem que aparecer, mas tem que juntar com outros sons para fazer a sensação que a gente quer passar. (NC, p. 13-14, 14/08/2015).

Essa discussão, revela diferenças entre os objetivos em relação a essa apresentação. Para os pais, as luzes apagadas não permitiram que eles registrassem os filhos se apresentando. E para as crianças, que estavam focadas na apresentação, a luz apagada seria ideal para que pudessem visualizar a tela. São perspectivas e focos diferentes.

Essa forma interativa de apresentar levantou questões relacionadas a iluminação (luzes apagadas ou acesas?), posicionamento no palco (de costas para o público, mas de frente para o vídeo) e de experiência musical (os sons 'ao vivo' se misturavam com os sons gravados).

FAIXA 5

Quiero elevar me en un grito
Y tal vez pueda
Tomar el sol de la mano
Cuando se aleja
Para quitarle la luz y la voz
Mi pueblo espera

Tradução
Quero elevar-me num grito
E talvez possa
Tomar o sol da mão
Quando se afasta
Para tirar-lhe a luz e a voz
Meu povo espera

(A que florezca mi pueblo – Rafael Paeta e Damián Sánchez)



Ilustração: Diego de Los Campos

4.5 GRAVANDO NO ESTÚDIO

As gravações tanto em áudio como em vídeo estiveram presentes desde as primeiras aulas da oficina. Porém, foi em outubro que as crianças iniciaram as gravações no estúdio da universidade. Por meio de uma visita guiada, o estagiário Luís apresentou os equipamentos, mostrou a sala de controle, onde são realizadas a mixagem e a gravação, explicou o motivo das espumas na parede e mostrou a sala de gravação. Abriu um projeto de gravação do CD do MusE do ano de 2012 para ouvirem a música e também ouvirem alguns instrumentos isolados, mostrando que a gravação foi realizada em faixas separadas. Por fim, Luís explicou sobre os cuidados e regras com os equipamentos.

Ao presenciar este primeiro passeio pelo estúdio, pude notar a alegria, o entusiasmo e a ansiedade das crianças. Essa visita guiada, foi uma preparação para a realização da gravação que aconteceria no dia seguinte, em um sábado pela manhã.

O dia da gravação foi organizado por toda a equipe do MusE. Todos os professores das três turmas haviam elaborado um plano de gravação específico para cada peça musical que seria gravada. Ainda foi estabelecido um revezamento entre os professores, em que, enquanto uma turma gravava, os professores das demais turmas, ou ajudavam com os equipamentos, ou realizavam atividades lúdicas musicais em uma sala com as crianças que não estavam gravando, para que elas não ficassem dispersas.

Foi solicitado que os pais não estivessem presentes durante as gravações, para que as crianças pudessem ficar mais a vontade. Então, no local das gravações, estavam presentes: a equipe do MusE, as crianças, e eu, que fui apresentada para as outras turmas, pois me prontifiquei para realizar as gravações em vídeo de todas as turmas.

A turma desta pesquisa, foi a última a gravar neste dia. Havia uma certa ansiedade e apreensão, mas de uma forma geral pareciam bem concentrados. Houve uma turma, de crianças menores (6 a 8 anos), que estava um pouco mais dispersa e desconcentrada. Com essa turma, a orientadora Patrícia realizou uma dinâmica de relaxamento e concentração que auxiliou muito no processo de gravação.

O primeiro grupo a gravar foram as meninas da composição *Trem Indígena*. De todas as três composições a serem gravadas por esta turma, esta seria a que havia um maior número de instrumentos e elementos. As quatro meninas auxiliaram na organização dos instrumentos. O professor estagiário foi para a sala de controle e o professor bolsista ficou no auditório com as meninas fazendo a regência. Esse grupo particularmente, já havia uma organização interna

bem definida, as trocas dos instrumentos e as entradas estavam bem marcadas, Sofia ficou responsável por reger e marcar o ritmo. Não foram necessárias muitas repetições. (Ver figura 9).

Figura 9 – Meninas gravando a música *Trem Indígena*



Fonte: Registro da pesquisadora, 2015.

O segundo grupo do dia, foram as meninas da canção *Magia da Natureza*. Primeiro, elas gravaram uma base geral com os instrumentos (tambor e chocalhos). E depois com fones de ouvidos gravaram as vozes e instrumentos separados. Neste grupo, fiquei atenta a Sara, que sempre apresentava muita timidez nas rodas de análise das gravações em sala de aula, geralmente até se escondia debaixo das cadeiras para não se ver no vídeo. O que pude notar durante as gravações no estúdio, é que ela estava bem envolvida, atenta e se dedicando muito com a gravação. Eu que filmava, me aproximei dela com a câmera para ver sua reação, e ela agia naturalmente como as outras meninas do grupo. Não se incomodaram com a minha presença, pois já estavam familiarizadas com minhas filmagens em sala de aula. Contudo, no início havia uma certa ansiedade por parte das meninas e ficaram muito animadas quando viram o microfone (Figura 10). Sara comentou que não lembrava da letra, Elisa e Laís estavam ansiosas e agitadas. O estagiário Luís explicou que fariam uma gravação referência, depois seriam apenas as vozes, e em seguida apenas os instrumentos.

Figura 10 – Reação das meninas com a chegada do microfone e do condensador.



Fonte: Registro da pesquisadora

Na segunda parte, em que gravariam apenas as vozes, a chegada dos fones de ouvido gerou uma série de adaptações, as meninas foram se acostumando aos poucos. A contagem na entrada, o ouvir-se pelo fone através da gravação de referência, a regulagem do volume do áudio no ouvido, vários detalhes, comuns a qualquer gravação profissional. Neste momento a música já não estava sendo cantada inteira, as vozes entravam em partes específicas e eram necessárias uma contagem bem precisa.

A última composição a ser gravada no dia foi a canção *Um dia nos Andes*, nesta composição haviam apenas duas crianças no grupo, Tiago e Leandro. No início eram três meninos, mas um deles não frequentava a oficina regularmente, saindo posteriormente. No dia da gravação apenas Tiago pode comparecer, ele estava muito concentrado (Figura 11), havia esperado mais de uma hora para iniciar a sua gravação, pois foi o último a gravar. Sua parte no xilofone estava bem ensaiada. Ele gravou rapidamente, porém, errou uma pequena passagem que foi necessário regravar. Ele se comunicava com o estagiário Luís pelo fone de ouvido, e como estava bem difícil a sincronização para gravar a passagem errada, Tiago gravou a nota solta, para que posteriormente o estagiário Luís ajeitasse no lugar correto da canção.

Figura 11 – Tiago gravando sua parte no xilofone



Fonte: Registro da pesquisadora, 2015.

No fim deste dia de gravação, por pedido de alguns pais e alunos, todos foram para sala de controle ouvir alguns trechos do que foi gravado neste dia. Foi bem rápido, mas cada criança ficava bem agitada ao ouvir a sua contribuição nas gravações.

Terminado este dia, logo na primeira aula após as gravações, sentamos com as crianças para ouvir o que tinham achado desta experiência. O bolsista João pediu que as crianças contassem para as outras que não puderam ir na gravação como foi o dia.

Sofia: Foi bem boa, gravamos umas cem vezes! O Luís teve que cortar um monte de coisa, porque até pegarmos os instrumentos no meio da música, demorava muitos segundos.

Rosa: No final vocês mostraram um pedacinho de cada música para os pais.

Tiago: Eu gravei apenas uma vez, mas tive que ficar regravando apenas uma nota várias vezes.

Bolsista João: Você tocou certo, só que pegou na madeira do xilofone e não soou a nota.

Tiago: Eu toquei muitas vezes essa nota e não deu certo, então ele foi lá e copiou da outra parte que fiz certo e colou ali no local.

Bolsista João: E o que vocês acharam quando foram ouvir o que gravaram? Ficou diferente do que vocês imaginaram?

(Respostas divididas: alguns acharam igual outros diferentes)

Sofia: Bem diferente! Porque achei que ia ficar parecido com o trem, mas pareceu mais uma batucada maluca. Para nós lá dentro gravando, parecia bem baixinho (NC, 9/10/2015)

Gravar no estúdio se mostrou como uma experiência nova e entusiasmante para a maioria da turma. As crianças ficaram animadas em conhecer a sala onde realizavam as gravações e seus equipamentos. Essa gravação foi uma oportunidade prática para novas aprendizagens.

Essa experiência no estúdio, condiz com um conceito discutido na mídia-educação, a ideia de ‘conhecer fazendo’ (FANTIN, 2006). Com a prática da gravação no estúdio, as características que constituem essa expressão (que envolve a experimentação, a comunicação, a expressividade, a criação) percorreram a dimensão coletiva do trabalho. Durante as gravações, os processos de aprendizagem aconteciam em diferentes dimensões. As crianças experimentavam, aprendiam a lidar com as especificidades dos equipamentos e com a dimensão do coletivo no trabalho, como o momento certo de cada elemento a ser gravado. Havia presentes ali então, trocas de informações em aspectos específicos musicais, como por exemplo: os parâmetros do som (intensidade, altura, timbre, ritmo), aspectos técnicos dos equipamentos (tipos de microfone, fones, posições, entre outros) e aspectos cognitivos sociais, relações de interação entre a turma e a equipe.

FAIXA 6:

Me gustan los estudiantes
Porque levantan el pecho
Cuando les dicen harina
Sabiéndose que es afrecho
Y no hacen el sordomudo
Cuando se presente el hecho

Tradução
Eu gosto dos estudantes,
Porque levantam o peito
Quando lhes dizem "farinha",
Sabendo-se que é farelo!
E não se fazem de cegos
Quando se apresenta o que foi feito!
(Me gustan los estudiantes – Violeta Parra)



Ilustração: Diego de Los Campos

4.6 DIA DE AUTÓGRAFOS

No encerramento do semestre, em dezembro de 2015, houve a apresentação das turmas da oficina no auditório do Departamento de Música da UDESC. As apresentações, foram junto com o lançamento do CD.

Na oficina, compartilhar a música com outras pessoas, fora da sala de aula, fez com que a apresentação desencadeasse uma série de sentimentos variados nas crianças. Quando questionei no grupo focal se as crianças preferem assistir a gravação ou apresentar ao vivo para o público, as reações foram diversas. Leandro comentou que “fazer ao vivo você fica nervoso e pode fazer alguma coisa errada, eu acho mais fácil assistir a gravação, porquê aí a gente não fica tão nervoso e pode errar. Letícia também concorda com Leandro, disse que na gravação ela fica mais a vontade. Já Sara afirma que prefere apresentar, “porque a gente faz uma vez só e já fica na cabeça! ”. Tiago foi o único a afirmar que não faz diferença para ele, pois ele se concentra na música. “Eu não vejo diferença, eu nunca encaro as pessoas, eu fico sempre prestando atenção no que é importante”. (GF, p. 10, 21/11/2015).

No dia da apresentação, o auditório estava lotado e não haviam cadeiras vazias. As apresentações para o público valorizam as atividades realizadas, dando reconhecimento para o trabalho das crianças.

A apresentação dos trabalhos para turma também mostrou-se importante na aprendizagem criativa, visto que esse momento da aula contribuiu para conectar as atividades da aula de música com práticas musicais socialmente legitimadas para as crianças que fundamentam suas ideias de música e representam formas de fazer música no “mundo dos músicos” – ter seu trabalho reconhecido e valorizado perante uma plateia crítica, disposta a ouvir e contribuir com o que os colegas colaboraram. (BEINEKE, 2009, p. 243).

A performance, é um ato comunicativo que permite aos músicos em geral, o compartilhamento de suas produções para outras pessoas, abrange o caráter expressivo, que faz com que a recepção da música seja singular em cada pessoa.

[Para as crianças] Música é entendida como comunicação, como uma prática que as pessoas fazem juntas, ou para outras pessoas. Quando questionadas sobre os motivos de se fazer música [as crianças], respondem também que as pessoas inventam músicas para que outras pessoas gostem, que querem tocar para alguém ouvir ou que as pessoas inventam música para as pessoas verem. (BEINEKE 2009, p. 138).

Ao final da apresentação, cada criança foi chamada no microfone para receber seu CD. Uma grande mesa foi colocada no centro do palco para o momento dos autógrafos. As crianças foram assinando os CD's uns dos outros, tirando fotos com a equipe e se despedindo dos colegas. (Figura 12).

Figura 12 - Encarte do CD e autógrafos que ganhei das crianças



Fonte: Registro da pesquisadora

Os pais aproveitavam para agradecer aos professores pelo trabalho realizado. Foi um momento importante para a valorização e o reconhecimento do trabalho. As crianças pareciam orgulhosas e satisfeitas com o que tinham apresentado. Eu, acabei sendo tomada também por este mesmo sentimento.

5. PARA ALÉM DO REC

5.1 É COMO BRINCAR

É como brincar, mas fazendo uma coisa importante!

(Beatriz, CGF, p.3)

A compreensão das crianças em relação ao que aprenderam na oficina, em muitas respostas foram conectadas a expressões como: ‘é divertido brincar com os instrumentos’ ou ‘é muito legal’. Esse mesmo tipo de resposta apareceu quando questionadas especificamente sobre a gravação, para elas o processo de gravar também é considerado muito divertido. As gravações estão inseridas nessa forma de encarar as atividades expressadas pelos alunos devido a forma que se dá o seu processo, que é prático e muito interativo.

Nas gravações das oficinas do MusE, por mais que o manejo dos aparatos digitais ficou a cargo do estagiário e do bolsista da turma, a presença desses recursos e suas possibilidades provocou reações diversas nas crianças, relacionadas a prazer e descobertas.

Rosa: Eu acho as gravações que a gente faz divertido e legal. Porque de vez em quando tem pessoas que nunca gravaram e também quando misturam os sons fica muito legal. (GF, p. 4, 21/11/2015).

Sara: Eu já gostava de música, vindo para cá e tendo a experiência de gravar eu achei muito mais legal e me deu mais interesse. (GF, p. 14, 21/11/2015).

Observa-se que Sara coloca a gravação como sendo um dos motivos das aulas serem legais. Colocando a gravação no centro das atividades realizadas na oficina.

Toda a extensa gama de materiais e equipamentos audiovisuais pode e deve ser mobilizada para facilitar e assegurar a apropriação de conhecimentos e habilidades; a imersão do aprendiz numa atmosfera gratificante, desafiadora e produtiva, em que aprender passa a ser sinônimo de prazer, aventura e descoberta; e a transformação, tão bem caracterizada por Jerome Bruner como "ir além da informação dada", que engendra aplicações ou transferências do que foi aprendido, soluções inovadoras, criações pessoais, pensamento crítico, flexibilidade, versatilidade (NETTO, 1998, p. 84).

As mídias na educação vêm sendo muito associadas à capacidade de interação que ela pode proporcionar. Utilizar a gravação em sala de aula mexe com a dinâmica, acrescenta novas ferramentas estimulando assim, a curiosidade das crianças e envolvendo-as em um processo que estas descrevem como ‘divertido’ ou ‘muito legal’.

Quando a criança lida com a linguagem de forma lúdica, ela rompe com as formas fossilizadas e cristalizadas de seu uso cotidiano. Dessa forma, podemos dizer que as crianças usam a linguagem para protestar contra os limites da realidade, transgredindo-a, ao mesmo tempo em que protegem a realidade contra a tirania da linguagem. Nas brincadeiras, as crianças estão em cumplicidade com os objetos, salvando-os de serem consumidos pelo conceito. (Buck-Morss 1987; Jobim e Souza 1994). (KRAMER; LEITE, 2005, p. 48).

O divertido aqui, é relacionado com um estado de bem-estar, de sentimentos de espontaneidade, autonomia e liberdade de expressão. As gravações nas oficinas não foram apresentadas para as crianças como um jogo, da forma que é encarado em sua estrutura mais tradicional. Contudo, nas respostas das crianças, as atividades que permearam as gravações, evocou esse caráter de experimentações, de aventuras, de autonomia de criação e de investigação, associados a diversão e prazer.

A cultura digital destas crianças é marcada pelo prazer do fazer, experimentar, comunicar e estar com os outros. Querem usar equipamentos “a sério”, poderosos e velozes, mesmo que os tenham de partilhar com outros membros da família. (GONÇALVES; PONTE, 2014, p. 118).

Dessa forma, mais que ferramentas tecnológicas, as mídias digitais revelam formas culturais que proporcionam oportunidades para expressões imaginativas.

5.2 APERTANDO O REC

Foi criado um banco sonoro, no qual as crianças registraram diferentes sons por meio de seus celulares e *tablets* para incorporá-los na composição final da turma. Considerei muito importante registrar e descrever essa atividade proposta na oficina, visto que foi o momento em que as crianças tiveram a oportunidade de sozinhas, com seus equipamentos próprios, realizarem as suas gravações. E ainda foi uma atividade que possibilitou a exploração da imaginação criativa e inventiva das crianças quando ouviram os registros de cada um.

A proposta da atividade consistia que os alunos gravassem sons que pudessem ser incorporados na composição da turma. De forma livre e com o equipamento que cada um tinha disponível, as crianças buscaram alternativas para cada som gravado. Abaixo, segue um pouco das explicações que elas deram pelas escolhas de cada gravação.

Tiago: Foi fácil, mas sempre ficou parecido com som de extraterrestre (gravou o vento). Eu estava de carro no túnel, abri a janela e gravei o som do vento.

Elisa: Resolvi gravar o som do galo e da cafeteira. Fui na montanha russa e gravei também o som. Mas achei melhor o da cafeteira e do galo.

Beatriz: Eu estava pensando no que ia fazer. Minha mãe me deu algumas ideias.

Letícia: Eu fiz gravações da máquina (de lavar). Percebi que a máquina faz ritmos diferentes. Depois gravei a cadeira girando. Parecia um vento. E gravei minha mãe digitando no computador.

Sofia: Na casa dela não tem campainha e ela gravou o sino.

Leandro: Peguei duas tampas de panela e bati.

Gravei o som da água: liguei o chuveiro e a torneira junto. Gravei a chaleira também. (NC, p. 9, 26/06/2015)

Pelas descrições, percebemos os diferentes caminhos escolhidos pelas crianças. Através de estímulos e do ambiente propício, elas estavam à vontade para realizarem diferentes associações ao ouvirem os sons gravados e foram se soltando. Por meio de muita agitação, as associações foram ficando cada vez mais ‘imaginativas’. Por exemplo, a gravação dos dedos digitando em um teclado foi associada ao som de granizo, ao som do samba e ao som da chuva batendo no trem. Tiago gravou o carro passando sob um túnel, outra criança disse que esse som parece com o fundo do mar. A gravação da chaleira foi associada ao trem chegando. A cada vez que iam ouvindo as gravações, novas associações foram surgindo (NC, p. 9, 26/06/2015). Abrir a roda de debates para ouvir o que as crianças tinham a dizer de cada som gravado, possibilitou o surgimento de novas ideias, novos sentidos e percepções.

A criança está sempre pronta para criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, ultrapassando o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir. Sendo capaz de denunciar o novo no contexto do sempre igual, ela desmascara o fetiche das relações de produção e consumo. (KRAMER; LEITE, 2005, p. 49).

Quando as crianças criam novos sentidos para os sons gravados, como por exemplo o barulho da cafeteira lembrar o trilho do trem, é possível referir-se a um conceito muito utilizado na literatura e que foi discutido por Swanwick na música: o conceito de metáfora. Para Swanwick “o processo metafórico reside no coração da ação criativa, capacitando-nos a abrir novas fronteiras, tornando possível para nós, reconstituir ideias, ver as coisas de forma diferente”. (SWANWICK, 2003, p. 23). Desta forma, nesta atividade, as crianças se desprenderam dos reais significados dos objetos gravados e deixaram-se expressar em novas realidades possíveis.

Se é no real que a criança procura os elementos constitutivos de sua imaginação, suas histórias, embora fantasias, não deixam de ser expressão de uma realidade possível. A imaginação da criança trabalha subvertendo a ordem estabelecida, pois, impulsionada pelo desejo, ela está sempre pronta para mostrar uma outra possibilidade de apreensão das coisas do mundo e da vida. (KRAMER; LEITE, 2005, p. 52).

Através de suas experiências prévias, os alunos foram descobrindo semelhanças e estabelecendo relações com o que já haviam tido contato, sendo essa, uma das formas em que ocorre um processo metafórico tanto na música, como em outras artes também.

[...] o processo metafórico permite-nos ver as coisas diferentemente, para pensar novas coisas. Na metáfora, dois (ou possivelmente mais) domínios apresentam uma intersecção, frequentemente de repente, e muitas vezes com consequências originais. (SWANWICK, 2003, p. 26).

Assim, estimular os processos metafóricos na educação musical por meio de sons digitalizados, pode significar um caminho consistente para o estímulo da expressividade, para a exposição de ideias e para a socialização das crianças.

5.3 PRODUÇÃO COLABORATIVA NA OFICINA

Eu tinha uma ideia, e o Leandro outra, daí as vezes as ideias entravam em conflito, só que a gente sempre chegava em uma conclusão” (Tiago, GF, p. 12, 21/11/2015).

A produção colaborativa foi algo muito presente nas atividades da oficina. Criar coletivamente e procurar as soluções em grupos, trouxe à tona algumas discussões que irei expor neste item. Na turma, nem todas as crianças se conheciam, algumas estudavam na mesma escola, e poucos na mesma sala. A relação foi se construindo durante as oficinas, na medida em que as atividades eram propostas e os alunos se relacionavam uns com os outros. Nas atividades de composição em pequenos grupos, as crianças negociavam suas ideias e tomavam decisões.

“Logo no meu primeiro dia de observação, em um momento da aula, as crianças começaram a ouvir a gravação (apenas áudio) do trem, que haviam feito todos juntos na aula anterior. O áudio consistia em tambores, chocalhos e flautas fazendo a ambientação sonora do trem. Ao fim do áudio, Tiago diz a frase: Chegaram ao seu destino! Assim que acabaram de ouvir a gravação, sem que os professores falassem algo, as crianças começaram a falar sobre o áudio. Uns corrigiam a frase de Tiago, outras crianças fizeram comentários sobre o ritmo. Mas quando todos começaram a conversar juntos, a orientadora da turma Patrícia, pediu que falassem um de cada vez, solicitando que comentassem sobre o que achou da gravação e do som que ouviram. Depois da intervenção da orientadora, os comentários que se seguiram foram os semelhantes ao que já haviam feito, porém com mais calma e atenção de todos”. (Revisitando o diário de campo, 22 de maio de 2015).

As crianças desta turma das oficinas (ou parte delas), já eram acostumadas a refletirem sobre o que produziam. Após estas primeiras reflexões sobre a gravação, a turma continuou elaborando o trajeto do trem, incluindo tempestades, fazenda, bandidos e a chegada na estação. Após a escuta da gravação, as crianças em conjunto sugeriram novos caminhos e ambientações sonoras para o trem.

Perguntei para as crianças durante o grupo focal como elas criavam suas músicas, Júlia logo afirmou que “a gente faz as composições em grupo. Então, cada um vai tendo uma ideia e a gente vê o que combina com a composição”. (JÚLIA, GF, p. 3, 21/11/2015). Dessa forma, a composição na oficina, estava associada com a ideia de ser realizada em conjunto. Tiago, também ao narrar a origem de sua ideia, menciona a colaboração de Leandro, integrante de seu grupo:

Tiago: A minha ideia surgiu de repente, eu estava mexendo no xilofone, comecei a tocar, daí comecei a tocar repetidamente e ficou gravado, fui lá perguntei para o Leandro e a gente adaptou um pouco com a batida do tambor e surgiu a música. (GF, p. 13, 21/11/2015).

Esses ajustes, como as negociações das ideias realizadas nas composições em conjunto, apareceram em diversos diálogos, ora confirmando as contribuições, ora revelando as dificuldades. Sofia e Beatriz, afirmaram ser mais fácil compor em grupo.

Sofia: Cada um vai tirando da sua cabeça o que você quer, é melhor todo mundo junto, achar os instrumentos ideais, cada um pensa em uma batida, ou outro instrumento para juntar.

Beatriz - É mais fácil porque cada pessoa dá uma ideia e com isso a gente consegue fazer uma composição melhor. (GF, p. 3, 21/11/2015).

Já Rosa aponta que teve dificuldades em administrar tantas ideias para formar uma só. Elisa menciona que um fator que pode atrapalhar é a desconcentração dos integrantes quando se dispersam.

Rosa: Eu acho um pouco difícil porque todo mundo tinha que dar uma ideia e é difícil juntar até conseguir formar apenas uma coisa. (GF, p. 2, 21/11/2015).

Elisa: O nosso grupo para fazer a música tema foi meio complicado porque uns queriam uns instrumentos que não ia combinar com música indígena, uns estavam meio fora de ordem, uns queriam fazer uma coisa e outros não, e estava difícil de conseguir. (GF, p. 13, 21/11/2015).

O conflito de ideias, pode se configurar como momentos de aprendizagem. “Aprendemos pelo pensamento divergente, por meio da tensão, da busca, e pela convergência – pela organização, pela integração (MORAN, 2000, p. 23). A aprendizagem criativa no contexto da educação musical também envolve a criatividade em grupo. De diferentes formas,

o individual encontra o coletivo no âmbito da criatividade e isso pode certamente resultar em diferentes processos na sala de aula. Compor em grupo faz com que os contextos presentes na teia global desenvolvida por Corsaro (ver Figura 1, p. 48) estejam presentes e se revelam durante a produção em grupo. Ou seja, fatores subjetivos e extramusicais participam também da construção de valores e do modo que os trabalhos serão julgados em sala de aula.

A gravação nesse processo de produção colaborativa contribuiu para a negociação das ideias e tomadas de decisões. Um momento que exemplifica bem essa afirmação, ocorreu após todos ouvirem a gravação da composição de Tiago e Leandro *Dia nos Andes*, pois abriu-se um debate em que as crianças pudessem expressar suas opiniões.

Elisa: Posso dar uma sugestão para melhorar? O xilofone não combinou com tum, tum tá! Eu não conheço nada de música andina, mas são duas coisas diferentes que não estão encaixando.

Leandro: Eu falei isso pra ele!

Estagiário Luís: Tem muitos grupos andinos que tocam rock com flauta.

Orientadora Patrícia: Todo mundo concorda com a opinião da Elisa?

Beatriz: Eu concordo, porque é tipo um rock, só que entra uma música lenta no xilofone e parece que não combinou,

Sara: Eu concordo, o xilofone não combinou muito.

Sofia: Eu acho que a ‘bateria’ ficou legal, só que o xilofone ficou estranho, talvez mudar a melodia porque está um pouco esquisito.

Júlia: O tambor ficou muito legal, só que o xilofone no meio ficou estranho.

Leonardo: Eu concordo, mas também a gente avisou para ele tocar outro instrumento.

Tiago: Uma defesa, eu tento modificar o xilofone, eles tentam modificar os tambores e fica tudo igual. (NC, p. 19, 4/9/2015).

A forma que se conduziu as exposições de opiniões, ora concordando, ora discordando em busca de pontos positivos e negativos na gravação ouvida, fez com que as crianças pensassem em alternativas de melhoria para a composição. E a solução dada por Tiago ao final do debate, ilustra um processo de negociação de ideias.

Qual é o impacto que as ideias das crianças têm para os outros? Como essas ideias devem ser avaliadas, pesadas ou seguidas? Como elas podem afetar outras pessoas? Essas importantes perguntas levantadas por Craft (CRAFT, 2005, tradução nossa), nos fazem pensar como lidar pedagogicamente com as ideias das crianças. Pois sabemos que as ideias individuais podem exercer impactos sobre os outros.

A forma colaborativa de avaliar as produções e ideias, faz com que o indivíduo se encontre no coletivo, no contexto mais amplo das outras crianças, onde podem avaliar as próprias ideias e as ideias dos outros. Esse “*feedback* interativo” serve tanto para expressar e aprofundar o entendimento quanto para fortalecer os alunos no engajamento criativo. (CRAFT, 2005, p. 75).

5.4 FICOU DIFERENTE QUANDO OUVI A GRAVAÇÃO

Quando passa por todas as tecnologias minha voz fica bem diferente!

(Elisa, GF, p. 17, 21/11/2015)

Ao escutarem as gravações de áudio, as crianças reagem de formas diversas. Algumas ficam tímidas, outras se divertem, outras apenas se concentram no que ouvem. Nas oficinas de música do MusE, a timidez apareceu nas respostas de algumas crianças.

Júlia: Dá muita vergonha. Não sei. É estranho, quando a gente tá gravando parece que não tem nada, mas quando a gente tá vendo dá vergonha. (GF, p. 4, 21/11/2015).

Beatriz: Vergonha, porque quando a gente vê a gente, é diferente do que a gente tá gravando. A gente não acha que vai ser assim. (GF, p. 5, 21/11/2015).

Sara: Eu não fico nada a vontade, eu fico mais ou menos pensando, o que eu estou fazendo, o que é, o que vai acontecer, como ficou. E fico bem envergonhada, quando ouço minha gravação, as vezes até me escondo atrás da cadeira. (GF, p. 14, 21/11/2015).

Sara é tímida não somente nas gravações, sempre quando iniciavam as análises de gravações, ela se escondia atrás das cadeiras. Por isso, quando perguntei se ela preferia gravar ou fazer ao vivo, para ela, os dois processos de exposição são bem difíceis.

Sara: Eu nem sei o que eu prefiro, porque quando eu tenho que cantar eu acabo fazendo o que minha mãe chama de caracolzinho, pois fico toda encolhida e quando eu gravo não sai aquilo que eu esperava que fosse sair. (GF, p. 17, 21/11/2015).

Apesar da timidez, pude observar em algumas gravações nas oficinas, a Sara se divertindo fazendo as narrações, principalmente em grupo. Já Leandro, demonstrou uma posição um pouco contrária em relação aos demais, pois ele gosta de ouvir suas gravações nas oficinas, pois tem a impressão que ficou melhor do que esperava.

Leandro: Eu me sinto aliviado, porque eu acho que a minha voz vai dar errado, mas aí, quando eu vou ouvir: Puf!!! Ficou muito legal! (GF, p. 5, 21/11/2015).

Sofia e Elisa, que já possuem um perfil mais confiante, revelaram que também gostam de gravar.

Sofia: Eu adoro ver as nossas gravações. Porque eu vejo como me saí daquela vez, o que eu posso fazer um pouquinho melhor, se eu posso acrescentar alguma coisa que está faltando. Normalmente eu fico com um pouco de vergonha, mas eu acho legal me ver, eu ia querer me ver todo dia. (GF, p. 5, 21/11/2015).

Elisa: Eu gosto de gravar, eu me sinto bem. Antigamente não, eu ficava nervosa, mas eu tenho um negócio que quando eu estou gravando, eu não tenho vergonha nem nada, quando eu estou cantando ao vivo na frente de um monte de gente eu fico com medo. (GF, p. 14, 21/11/2015).

Porém, apesar de se sentir a vontade durante as gravações, Elisa não gosta muito dos resultados, pois ela percebe uma mudança sonora nas gravações.

Elisa: Eu só me desaponto muito porque a nossa voz, quando a gente ouve é diferente. Quando a gente grava e a gente ouve fica diferente do que a gente imaginava. Fico meio desapontada ouvindo como é que fica. É, eu fico com uma voz mais de menininha. (GF, p. 15, 21/11/2015).

Outras crianças, ponderam suas reações em relação as gravações, dependem de como são realizadas: cantando ou tocando, faz diferença.

Letícia: Depende da fala que tu faz ou do instrumento que tu toca. Que nem o CD que a gente está gravando, eu senti vergonha quando eu falei. Mas me senti aliviada tocando. (GF, p. 5, 21/11/2015)

Letícia demonstra que para ela, gravar tocando um instrumento é menos expositivo do que ouvir a própria voz na gravação. As crianças do primeiro grupo focal consideram gravar tocando mais fácil do que gravar a voz, dando respostas relacionadas a uma preocupação com a afinação.

Leandro: Porque a voz tem que ter uma altura certa.

Júlia: Para pegar direito na gravação, a voz tem que ter uma certa altura. E quando a gente vai apresentar, a gente fica meio tímido. Com o instrumento não é assim, é mais tranquilo. (GF, p. 5, 21/11/2015).

Nestas falas, as crianças se referem as dificuldades que têm quando vão cantar, principalmente em relação com a afinação, quando mostram uma preocupação com a altura da voz. Para elas, cantar é mais expositivo do que tocar um instrumento, uma vez que o reconhecimento ao ouvir-se é maior ainda, e aumenta-se o estranhamento em relação a própria voz.

A maioria dos alunos nota uma diferença no resultado das gravações, alguns se demonstram satisfeitos e outros acabam se desapontando.

Sofia: E a gente ouve de um jeito diferente na gravação. O som da câmera fica diferente. (GF, p. 10, 21/11/2015).

Elisa: De preferir eu preferia cantar ao vivo, porque é a minha voz, porque quando passa por todas as tecnologias minha voz fica bem diferente, geralmente no celular minha voz fica de garotinha. Por isso não gosto de ouvir meu áudio. (GF, p. 17, 21/11/2015).

No dia anterior a apresentação final, exibimos a gravação final pela primeira vez para as crianças com o intuito de perceber suas reações. Neste dia, fomos para o auditório ensaiar a apresentação final e após organizamos para ouvir as gravações, as crianças já estavam cansadas pois ensaiaram durante muito tempo, elas estavam um pouco dispersas. Tivemos uma dificuldade também em encontrar um equipamento em que o som ficasse adequado, vale ressaltar, que a qualidade do aparelho de reprodução estava bem ruim. Contudo, foi possível ouvir a faixa na íntegra e conversar um pouco sobre ela depois.

O estagiário Luís, antes de colocar a faixa para todos ouvirem, esclareceu o fato desta turma ter apenas uma faixa no CD, diferente das outras turmas, que haviam gravado duas ou três faixas cada. Explicando que a faixa desta turma era a maior, com nove minutos e representava a união de várias composições.

Pesquisadora: Eu gostaria de saber o que vocês sentiram quando ouviram os sons que vocês gravaram?

Júlia: Vergonha, me achei ridícula, tenho voz de homem!

Leandro: Empolgante!

Elisa: Minha voz nunca é igual, eu pareço ter uma voz de menininha de três anos, para mim eu desafino, eu odeio.

Júlia: Ela gosta de cantar, mas ela tem vergonha de mostrar

Sofia: O trem, quando a gente estava ensaiando ficou muito forte, e na gravação ficou bem melhor.

Júlia: No CD, tem vezes que o som fica melhor. E outra coisa, ele diz que a voz dele mudou, a gente está amadurecendo quando vai criando essas músicas, então vai mudar mesmo.

Tiago: Mas cada vez a voz estava muito diferente, de um minuto para outro, uma vez estava bem fina, depois estava bem grossa.

Pesquisadora: Você acha que foi por quê?

Tiago: Acho que foi a gravação mesmo, o microfone, a distância.

Júlia: Tá tudo junto no CD, mas a gente fez tudo separado. (NC, p. 30, 11/12/2015).

Quando se ouve o resultado de uma gravação, muitas vezes não identificamos a voz que ouvimos. Esse estranhamento da voz gravada, não é exclusividade apenas das crianças, todos nós percebemos ou nos assustamos com as diferenças ao escutar nossas vozes em gravações. A explicação fisiológica para tal aspecto mostra que a nossa voz é percebida por nós mesmos por transmissão aérea e em parte por condução óssea. Quando ouvimos a gravação de nossa voz, notamos uma diferença pois ouvimos apenas por via aérea.

A diferença que percebemos entre nossa voz gravada e ao vivo está diretamente ligada à modificação sofrida pelo timbre quando da composição das audições por condução aérea e por condução óssea, experimentada pelo ouvido. No caso do registro feito pelo equipamento de gravação (gravador, celular, *mp3 player*, etc.), o timbre se deve apenas à captação da parte que se propaga por via aérea, resultando na diferença percebida; b) o entendimento científico correto de tal diferença somente pode ser alcançado por um indivíduo que conheça o conceito de timbre e que

consiga ler o problema a partir dele. Contudo, ao invés disto, as pessoas desenvolvem explicações alternativas, ao passarem por esta experiência, que as acompanham por toda a vida. (JÚNIOR et al, 2009, p. 4).

As explicações alternativas (que não se apoiam nos argumentos fisiológicos) dadas pelas pessoas e crianças podem suscitar discussões que perpassam aspectos psicológicos. Junior et al (2009), por meio de uma pesquisa com estudantes do ensino médio, graduandos e graduados, coletou algumas dessas explicações alternativas. Dentre elas, alguns pesquisados afirmaram que a voz fica “fininha”, parecendo de criança, como disse Elisa neste trabalho. Mas teve entrevistado afirmando o contrário também, que a voz ficou mais grave e rouca. A pesquisa de Junior *et al* (2009), mostrou que não houveram grandes diferenças entre as respostas dos estudantes iniciantes no estudo das ciências e as dadas pelos estudantes do ensino médio, ou seja, os argumentos utilizados por diferentes faixas etárias foram semelhantes. E ainda, acrescento que algumas respostas também foram semelhantes ao das crianças desta pesquisa.

Essa percepção, diferente da nossa voz em relação a voz gravada, pode também se transformar em encantamento, que no caso da turma de minha pesquisa, apenas Leandro se mostrou diretamente satisfeito com a diferença que ele percebeu ao ouvir sua voz gravada.

O registro captado pelo gravador é o mais próximo da percepção que todas as pessoas possuem da nossa voz, salvo algumas características técnicas de cada aparelho específico. Ou seja, o gravador representa o mais próximo da percepção que todas as outras pessoas possuem da nossa voz. Dessa forma, apresenta-se como um meio favorável para que possamos nos conhecer, perceber que esse outro que escutamos pelo gravador, somos nós mesmos pelos ouvidos das outras pessoas que nos escutam. Essa interação mediada pela gravação, pode se revelar como um aspecto a se considerar na construção subjetiva das crianças.

Em relação à timidez, devemos tomar certos cuidados ao realizarmos as análises de vídeos e áudios com as crianças. Pude observar nas oficinas do MusE, um contexto bem favorável para a realização das análises, pois os alunos se respeitavam, e não faziam ‘gozações’ ou ofensas durante os processos de escuta das gravações. Talvez em outros contextos, o professor precisará realizar as mediações necessárias para evitar tais comportamentos. Netto (1998) reflete sobre esse tema em relação aos auto-registros de vídeos, mas que podem ser aplicados aos registros sonoros também.

Os auto-registros em vídeo, no entanto, engendram uma confrontação psicológica da pessoa consigo mesma que não deixa de ter certos riscos. Daí a necessidade de cuidados especiais, para que o auto-registro não produza tensão e ansiedade excessivos, nem efeitos lesivos à auto-imagem sujeito e à interação deste com os demais. (NETTO, 1998, p. 132).

Tomados os devidos cuidados, esse tipo de processo dentro do ensino de música, permite que os alunos possam se ver, conhecerem a si mesmos e se identificarem dentro de uma produção colaborativa “Conhecer a si mesmo, aos outros, conhecer o mundo de forma cada vez mais ampla, plena e profunda é o primeiro grande passo para mudar, evoluir, crescer, ser livre e realizar-se”. (MORAN, 2000, p. 27). Com o tempo, a familiarização do ‘se ver na tela’, ou ‘se ouvir no áudio’ acaba ocorrendo naturalmente.



O objetivo da mixagem é deixar a gravação clara para os ouvintes. Busca-se um alinhamento com a proposta estética que os produtores desejam. A localização panorâmica é um grande desafio da mixagem, por isso ela envolve doses de criatividade e coerência com a proposta estética dos artistas.



5.5 PANORAMA DO PROCESSO PEDAGÓGICO DA OFICINA DE MÚSICA

A proposta aqui, é apresentar um panorama das oficinas de música do MusE, pois durante todo o tempo de observação e coleta de dados para a realização desta pesquisa, senti a necessidade de apresentar de forma visual, alguns pontos que considere relevantes no contexto estudado e que foram discutidos ao longo da pesquisa. Pensando assim, construí um mapa que mostra os elementos constituintes do contexto deste estudo. A posição central do mapa elaborado (Figura 13), foi ocupada pelas ‘gravações com crianças nas oficinas de música’, sendo elas o foco desta pesquisa.

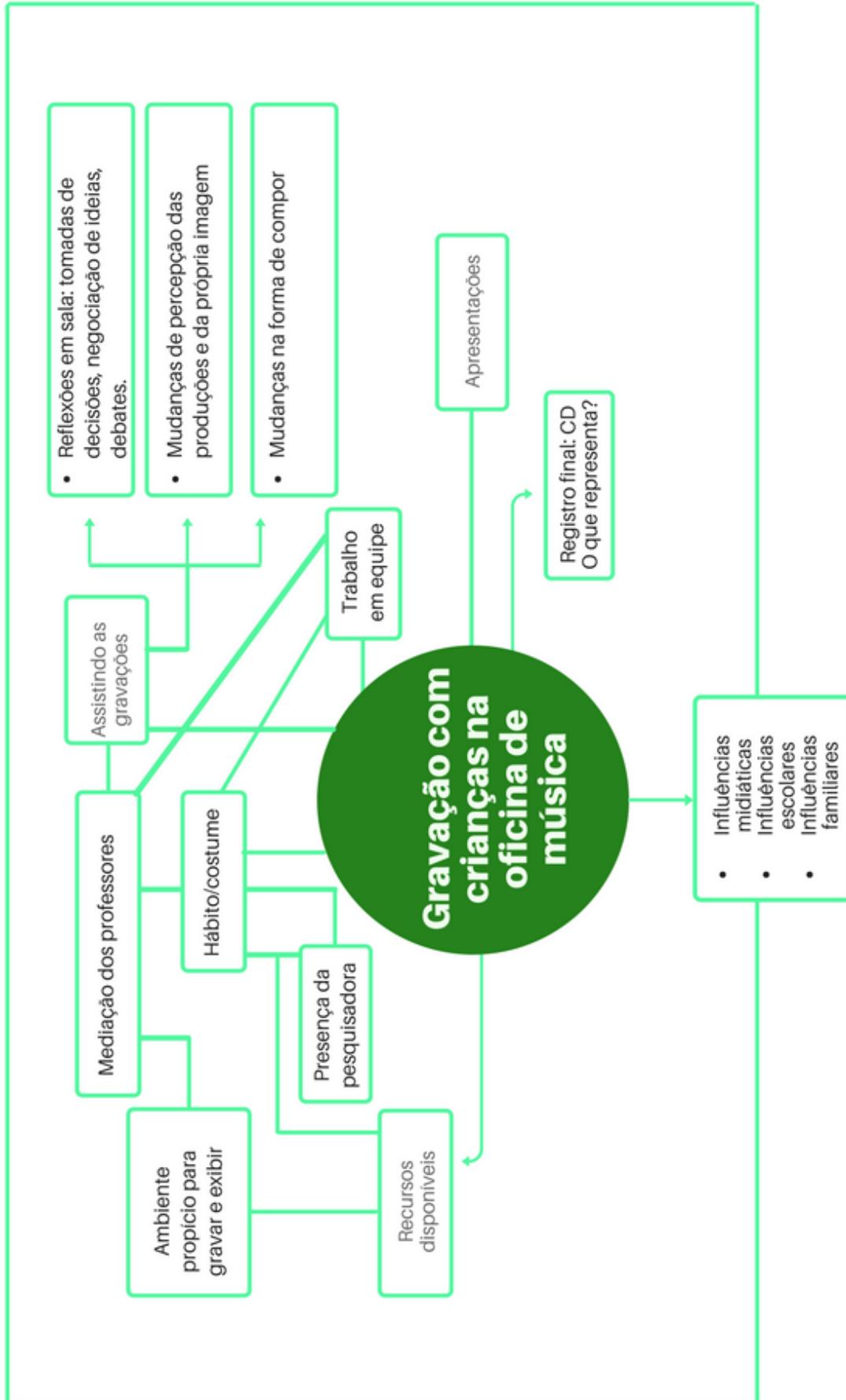
O primeiro ponto de destaque deste mapa, é o ambiente da oficina, que se mostrou propício para a realização das gravações e para suas exibições, tanto em aspectos técnicos e infraestruturais quanto em aspectos sociais. Em relação aos aspectos técnicos, destaca-se no mapa a disponibilidade dos equipamentos de gravação e de exibição, tanto em sala, como em ambiente externo, como por exemplo, o estúdio da universidade disponibilizado para as gravações das oficinas de música.

Já no âmbito social, alguns pontos foram fundamentais para que o ambiente fosse favorável para gravação e exibição durante as aulas da oficina, dentre eles está a ‘mediação dos professores’. A forma como a equipe do MusE conduzia as rodas de reflexão, para que cada aluno pudesse refletir, comentar e criticar todos os trabalhos realizados em aula foi fundamental para o andamento do projeto *Mochilão Musical*.

A mediação da equipe do MusE, nos leva diretamente para o ponto ‘assistindo as gravações’ que geraram três aspectos importantes em relação à aprendizagem:

- 1) Reflexões em sala de aula: as reflexões acerca das produções realizadas proporcionavam dentre outras coisas, as negociações de ideias as tomadas de decisões e os debates.
- 2) Mudança de percepção das produções e da própria imagem: ao se verem na tela, muitas crianças estranhavam a voz, comentavam sobre as suas formas de tocar e de falar, mudavam de opiniões em relação ao que haviam acabado de criar.

Figura 13 - Mapa do processo de gravação nas oficinas



- 3) Mudanças na forma de compor: o envolvimento com a gravação acabou interferindo também no modo de pensar a composição musical. Como por exemplo, gravar fora da cronologia e a sobreposição de vozes.

Também presentes no mapa estão as palavras ‘hábito/costume’ que foram importantes para que o ambiente se tornasse cada vez mais propício para a realização das atividades. A presença dos equipamentos constante nas aulas, a minha presença, na condição de pesquisadora e a recorrência dos processos: gravar, exibir e comentar, se tornaram rotina e se incorporaram à cultura da oficina.

As apresentações da turma para a comunidade, também foram pontuadas no mapa conceitual, pois como mencionado nesta pesquisa, ter a oportunidade de compartilhar a música com outras pessoas, fora da sala de aula, fez com que a apresentação desencadeasse uma série de novos sentimentos nas crianças. Pois tiveram a oportunidade de compartilhar com familiares e amigos, fomentado novos diálogos e percepções críticas do que foi produzido durante as aulas da oficina.

Por fim, todos esses pontos que foram destacados neste mapa, foram permeados pelas influências familiares, escolares, midiáticas e pelas culturas de pares. Cada indivíduo, seja ele criança, professor ou pesquisador, leva consigo suas experiências trazidas por meio do contato com diferentes culturas. E o que representa o CD como uma parte tangível do processo? Dentre as representações que o CD pode suscitar, destaco o questionamento da criança consigo mesmo.

Sofia: Eu normalmente fico em casa escutando as minhas músicas que estão nos CD's e eu vejo que no começo era só uma cantoria de criança pequena, depois entrou mais instrumentos, eu cantava menos. E agora eu acho que é mais percussão mesmo e coisas mais difíceis de fazer. As gravações ajudam a gente a lembrar das coisas que fizemos daquela vez. Lembrar quais instrumentos que a gente usou pra fazer de novo. É como se fosse uma história só que o som fica diferente. (GF, p. 22, 21/11/2015).

Ao ouvir sua faixa gravada, a criança se identifica na obra, se procura no meio do trabalho e sente que fez parte do resultado. Ao final desta pesquisa, ainda é difícil precisar de forma objetiva qual é o papel do CD ou mesmo do gravador dentro das oficinas, mas é certo afirmar que abriram novas possibilidades e caminhos nos modos de se fazer música dentro da oficina.



MASTERIZAÇÃO

A masterização consiste em colocar as músicas na ordem em que vão aparecer no CD. Equilibrar os volumes entre as músicas, corrigir e equalizar cada faixa. É a finalização artística e pode modificar muito o resultado final.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de investigar uma oficina de música para crianças buscando compreender como os processos de gravação se articulam nas aulas e que sentidos são atribuídos pelas crianças, buscou-se analisar as dinâmicas de planejamento e as práticas pedagógicas presentes na oficina de música para crianças, e como elas se relacionam com as mídias de gravação nas oficinas.

Por meio de uma abordagem qualitativa, realizei, com uma turma de crianças que participavam das oficinas de música do MusE, observações participantes durante cerca de sete meses, registrando em diário de campo, em áudio e vídeo e realizando grupos focais. O projeto *Mochilão Musical* desenvolvido pela turma, oportunizou as crianças, experiências com o universo cultural latinoamericano dos países da América do Sul. Com essa temática, a turma desenvolveu atividades em que aprenderam a cantar canções, tocaram, criaram as suas próprias músicas, gravaram e em um fazer colaborativo, criaram um roteiro sobre uma viagem pela América do Sul, contendo falas, sonoplastia, temas e suas composições.

Indo ao encontro da perspectiva da aprendizagem criativa, a oficina observada evidencia o protagonismo e a agência das crianças. As reflexões críticas das produções desenvolvidas na sala eram realizadas colaborativamente por todos presentes (alunos, professores e até por mim, na condição de pesquisadora).

A reflexão e avaliação conjunta entre professores e alunos foram constantes no contexto observado. Neste aspecto, as gravações (tanto em áudio como em vídeo) exerceram um papel fundamental, pois ao revisitá-las, as reflexões se tornavam pontuais e mais próximas das realidades das *performances* assistidas e desejadas. A possibilidade de visualizar de fora a sua produção, sem se preocupar em tocar um instrumento, cantar, ou ouvindo apenas partes do todo, é uma perspectiva possibilitada neste ‘revisitar’ das gravações.

O ambiente propício para a exibição das gravações, para as críticas e sugestões, é um aspecto importante observado nesta pesquisa. Criticar e opinar nos trabalhos dos colegas se mostrou como um processo em que eram necessários a construção de argumentos convincentes para que cada aluno/grupo defendesse suas ideias e sugestões para a tomada de decisões. As mudanças e melhorias eram ditas no momento de exibição das gravações, e posteriormente eram testadas entre os grupos.

Esses espaços abertos para a reflexão diante da gravação, se mostraram um momento de aprendizagem em que os professores aproveitavam os conflitos de ideias e dúvidas, para passarem informações importantes relacionadas ao conteúdo musical trabalhado na oficina. Dessa forma, os debates se tornavam mais densos e abriam para descobertas de novas possibilidades e perspectivas para os alunos poderem trabalhar a imaginação e a criatividade dentro de suas composições.

A construção subjetiva das crianças nesta interação mediada pela gravação, foi outro aspecto que me chamou a atenção. Muitos perceberam a mudança da voz e dos seus sons após ouvirem suas produções. Para além das questões físicas, este fato se mostrou também ligado a questões da identidade e alteridade, presente nos estudos culturais e nas pesquisas com crianças. Mesmo estranhando ou até mesmo se incomodando com o que ouviam nas gravações, isso não foi um impedimento para que eles divulgassem a gravação. Quando responderam que estavam com medo e vergonha, ao saberem que muitas pessoas poderiam ouvir a gravação da turma, era perceptível nos modos de agir e falar que as crianças estavam também felizes e entusiasmadas para mostrarem o que produziram nas oficinas.

Contudo, apesar das qualidades destacadas na utilização do gravador nas aulas, a criatividade não está no uso deste equipamento, ela está localizada na interação dos sujeitos, com suas influências internas e externas, trazidas para o processo de criação, nas formas de interação e nas soluções encontradas para o desenvolvimento das composições. O equipamento neste espaço abriu possibilidades para novos modos de fazer a música, para novas formas de se pensar a música e passou a fazer parte da cultura da oficina. Pois as crianças, ao entenderem o processo de gravação, passaram a contar com as possibilidades por exemplo, de multipistas que ela oferece. Dessa forma, isso influenciou nos processos composicionais na medida em que se debatiam as possibilidades de sobreposição de vozes e de instrumentos, nas alternativas de cortar e copiar partes das músicas e na forma de gravar sem seguir a ordem cronológica.

Refletindo sobre como não cair no olhar banalizado em relação a gravação, essa pesquisa nos mostra os diferentes aspectos que envolvem o ato de gravar. Ao observar todo este processo nas aulas: a relação e a percepção das crianças, pude perceber que a presença das mídias digitais na oficina, foram além do uso como uma ferramenta pedagógica, do aspecto instrumental, elas se inseriram em um contexto cultural, envolvendo diferentes concepções e influenciaram no modo de agir e pensar das crianças.

Como visto, as culturas da infância são constituídas por muitas influências que partem de diferentes contextos e experimentações. As gravações com as crianças, com todas as suas atividades, também foram permeadas por diferentes fatores que influenciaram no modo das crianças agirem.

Estavam presentes no contexto observado os três princípios para se discutir a mídia relacionados por Meyrowitz (2006): como instrumento, como linguagem e como ambiente. Porém, é importante destacar que este contexto possui algumas limitações que possam significar um impedimento para que fôssemos mais além nas análises de nossos dados. As oficinas de música do MusE não possuem em sua proposta o letramento técnico audiovisual, ou seja, não é objetivo da oficina que as crianças aprendam técnicas de manuseio dos equipamentos, o que ficou a cargo da equipe do MusE. Um dos motivos, seria o tempo muito limitado das oficinas, apenas uma vez por semana em pouco mais de uma hora por encontro. Esse fator, apesar de representar uma limitação para as propostas desta pesquisa, não diminui as contribuições da mesma para o campo da educação musical, uma vez que esta é a realidade da maioria dos contextos de ensino coletivo de música.

O fato do manuseio dos equipamentos pelas crianças não serem constantes no contexto observado, não significa que não houve uma preocupação por parte da equipe do MusE em transmitir informações relacionadas a “linguagem da gravação”. Ou seja, as crianças ficaram imersas nos processos de gravação e tiveram contatos com informações específicas deste universo. Como, por exemplo, formas diferentes de captação do som, alguns aspectos específicos da gravação em multipistas como as contagens, a separação das vozes no fone de ouvido, entre outras. Ou seja, em muitos momentos, a aprendizagem se dava fazendo, criando e experimentando.

Essa característica deste contexto, já indica também uma continuidade ou possibilidades para estudos posteriores. Pesquisas futuras poderiam analisar outros contextos de educação musical em que as etapas do processo de gravação de áudio fossem realizadas pelas crianças, ou seja, que houvesse de fato um letramento audiovisual técnico no âmbito da educação musical. Pesquisas futuras também podem aprofundar o entrelaçamento dos campos teóricos aqui abordados: a mídia-educação e a aprendizagem criativa.

A partir deste estudo, pode-se refletir sobre possibilidades de práticas que utilizem as mídias de forma consciente e mais crítica na educação musical. O objetivo é que as reflexões realizadas nesta pesquisa possam ser disparadoras de novas ideias, novos caminhos, novos

mochilões musicais. E que essas reflexões possam ter uma implicação direta nos contextos educacionais.

É preciso, pois, agir sobre os dispositivos socioculturais, analisá-los, compreendê-los, criticá-los e reinventá-los para que novos atores possam se integrar aos circuitos culturais contemporâneos de modo afirmativo, sem subordinação e em condição de negociação autônoma de significações; é preciso definir um quadro de conhecimentos teóricos e práticos necessários às diferentes ações de mediação cultural preocupadas com a apropriação e a participação afirmativa de todos na educação e na cultura. (PERROTI, 2008, p. 15).

Termino aqui apenas a *masterização* deste processo particular de reflexões. Ainda é preciso muito caminhar e as análises precisam encontrar o público, com seus olhares múltiplos e diversos. O que posso dizer de concreto dessa viagem na pós-graduação é que ela me transformou: nada mais é certo, ampliam-se as incertezas e amplia-se também o anseio por acreditar em um mundo em que as mídias digitais e a educação percorram juntas um belo caminho de interação, diálogo, reflexões e muita aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. de; FLEITH, D. de S. *Criatividade - múltiplas perspectivas*. 3. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2003.

ARIÈS, P. *L'Enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris: Editions du Seuil, 1975. Tradução: Dora Flaksman. Disponível em < <http://files.grupo-educacional-vanguard8.webnode.com/200000024-07a9b08a40/Livro%20PHILIPPE-ARIES-Historia-social-da-crianca-e-da-familia.pdf>> Acesso em: 5 de abril, 2017.

BACKES, Dirce Stein et al. *Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas*. Mundo da saúde, v. 35, n. 4, p. 438-42, 2011.

BEINEKE, Viviane. *Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais*. Educação (UFSM), v. 37, n. 1, p. 45-60, 2011.

_____. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa*. 2009. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BELLONI, Maria Luiza. *O que é Mídia-educação*. 2ª Edição, Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BERG, Henrique; DANDOLINI, Gertrudes A. *Quem diz algo sobre criatividade e conhecimento: uma busca para a identificação de autores*. In: ULBRICHT, Vânia Ribas; VANZIN, Tarcísio; ZANDOMENEGHI, A. L. A. *Criatividade e Conhecimento*, Florianópolis: Pandion, 2010.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. *Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, 2009.

BORGES, Gilberto André. *Tecnologias da Informação e Comunicação na formação inicial do professor de música: um estudo sobre o uso de recursos tecnológicos por estudantes de licenciatura em música no Estado de Santa Catarina*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Música. Florianópolis, 2010. 115f.

BORGES, Eliane Medeiros. *Mídias e a construção contemporânea da infância: diferentes compreensões teóricas*. Revista Educ. foco, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 109-123, set 2008/fev 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Diário Oficial da União, 2015.

BRESLER, Liora. *Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades*. Revista da ABEM, v. 15, n. 16, 2014.

_____. *Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical*. Revista Música, Psicologia e Educação. Porto, n.2, p.5-30, 2000.

BUCKINGHAM, David. *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. John Wiley & Sons, 2013.

_____. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BURNARD, Pamella. *Pupil–teacher conceptions and the challenge of learning: lessons from a year 8 music classroom*. Improving Schools, v. 7, n. 1, p. 23 – 34, 2004.

CAUDURO, Lenice. *Pesquisa em Mídia-educação no contexto escolar: do cruzamento de olhares, o encontro de pistas*. In: BUSARELLO, Raul Inácio; BIEGING, Patricia; ULBRICHT, Vania Ribas. *Mídia e Educação: novos olhares para a aprendizagem sem fronteiras*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2013.

CERNEV, Francine Kemmer. *Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem*. 2015. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

CRAFT, Anna. *Creativity in the School*. 2008. Beyond Current Horizons project Futurelab. Disponível em: <<http://itari.in/categories/Creativity/16.pdf>>. (Acesso em 20 de setembro de 2015)

CRAFT, A. et al. *Possibility thinking with children in England aged 3-7*. In: CRAFT, A.; CREMIN, T.; BURNARD, P. (Ed.). *Creative learning 3-11: and how to document it*. Sterling: Trentham Books Limited, 2008b. p. 65-73.

CRAFT, Anna. *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. London: Routledge, 2005.

CRAFT, Anna; JEFFREY, Bob; LEIBLING, Mike (Ed.). *Creativity in education*. London: A&C Black, 2001.

COLABARDINI, Júlio César de Melo. *Formação de professores para educação musical: base de conhecimento necessária para a docência on-line*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2015.

CORSARO, William A. *Sociologia da Infância-2*. Penso Editora, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. *Estudos culturais, educação e pedagogia*. Revista brasileira de educação, n. 23, p. 36-61, 2003.

DAMIANI, Magda Floriana. *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. Educar em Revista, volume 31, p.213-230, 2008.

ELEÁ, Ilana (Ed.). *Agentes e vozes: um panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha*. Gothenburg: Nordicom, 2014.

FANTIN, Mônica. *Contextos, perspectivas e desafios da mídia-educação no Brasil*. In: ELEÁ, Ilana (Ed.). *Agentes e vozes: um panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha*. Gothenburg: Nordicom, 2014.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. *Cultura Digital e Escola: pesquisa e formação de professores*. Coleção Papirus Educação) 1ª Ed., Papirus, São Paulo, 2012.

FANTIN, Mônica. *Crianças, cinema e mídia-educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Ilha de Santa Catarina-SC, 2006.

_____. *Novo olhar sobre a Mídia-Educação*. 28ª. Reunião anual da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação. Florianópolis: UFSC, 2005.

FARIA, Ana Lúcia G.; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Editora Autores Associados, 2002.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. *Usos e abusos dos estudos de caso*. Cadernos de pesquisa, v. 36, n. 129, p. 637-651, 2006

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. In: Série Pesquisa em Educação. Líber Livro, 2005.

GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos: coleção pesquisa qualitativa*. Bookman Editora, 2009.

GIRARDELLO, Gilka. *Crianças fazendo mídia na escola*. In: ELEÁ, Ilana (Ed.). *Agentes e vozes: um panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha*. Gothenburg: Nordicom, 2014.

GIRARDELLO, Gilka; FANTIN, Monica. *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas, SP, 2008.

GONÇALVES, Hebe Signorini; GARCIA, Joana. *Juventude e sistema de direitos no Brasil*. Psicologia: ciência e profissão, v. 27, n. 3, p. 538-553, 2007.

GONÇALVES, Karita; PONTE, Cristina. *De costas voltadas? Escola e práticas de crianças (9 a 12 anos) com meios digitais*. In: ELEÁ, Ilana (Ed.). *Agentes e vozes: um panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha*. Gothenburg: Nordicom, 2014.

GOHN, Daniel Marcondes. *Educação musical com as tecnologias da EaD*. In: SILVA, Helena Lopes Da; ZILLE, José Baêta (Org.). *Música e educação*. Barbacena, MG: EdUEMG, 2015.

_____. *Educação Musical a Distância: propostas para ensino e aprendizagem de percussão*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2009.

GONNET, Jacques. *Educação e mídia*. Edições Loyola, 2004.

GRAY, David E. *Pesquisa no mundo real*. Tradução: Roberto Cataldo Costa, v. 2, p. 60-83, 2012.

GRIBL, Heitor. Radioblog na escola: uma proposta para os multiletramentos. 2014. 210 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000946222>>. Acesso em: 2 abr. 2017.

HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Educação & realidade, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. Aleph, 2015.

JEFFREY, Bob; CRAFT, Anna. Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. Educational studies, v. 30, n. 1, p. 77-87, 2004.

JEFFREY, Bob; WOODS, Peter. Creative learning in the Primary School. London: Routledge, 2009.

JÚNIOR, Francisco Nairon Monteiro et al. *Investigando a persistência das concepções alternativas: o caso da suposta mudança de timbre nas gravações de áudio*. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, 2009.

HONORATO, Aurélia Regina. *A história de Lily Braun: um olhar estético*. Seminário de Pesquisa da Linha “Educação, Linguagem e Memória”, v. 2, n. 2, 2012.

HONORATO, Aurélia Regina et al. *A vídeo-gravação como registro, a devolutiva como procedimento: pensando sobre estratégias metodológicas na pesquisa com crianças*. Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação, v. 29, 2006

JENKINS, Henry et al. *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Mit Press, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e Comunicação: Interconexões e Convergências*. Campinas, vol 29, n 104, p647-665, 2008.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Papyrus Editora, 2005.

KRÜGER, Susana Ester. *A percepção de docentes sobre a formação continuada em educação musical, apoiada pela educação a distância, em um contexto orquestral*. 2010. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

LEDO, Rafael Zanelato; ULBRICHT, Vania Ribas. *O uso de hipervídeo como estímulo à criatividade no processo de aprendizagem*. In: ULBRICHT, Vânia Ribas; VANZIN, Tarcísio; ZANDOMENEGHI, A. L. A. *Criatividade e Conhecimento*, Florianópolis: Pandion, 2010.

LORENZI, Graciano. *Compor e gravar músicas com adolescentes: uma pesquisa-ação na escola pública*. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, 2007.

MALOTTI, Ana Paula Ribeiro Cardoso. *O ensino de música na educação infantil: um estudo sobre a aprendizagem criativa*. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MARTINO, Luis Mauro Sá. *Teoria das mídias digitais*. Petrópolis,RJ: Editora Vozes Limitada, 2014.

MARTINS, Áudrea da Costa. *Linhas, vozes e tracks: a textura na composição musical de crianças*. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 34ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2011.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. 174p.

MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Papirus Editora, 2000.

NETTO, Samuel Pfromm. *Telas que ensinam: mídia e aprendizagem do cinema ao computador*. Alínea, 1998.

OBREGON, Rosane de Fátima Antunes; VANZIN, Tarcísio. *Sistemas interativos de criatividade como potencial gerador de novos conhecimentos*. In ULBRICHT, Vânia Ribas; VANZIN, Tarcísio; ZANDOMENEGHI, A. L. A. *Criatividade e Conhecimento*, Florianópolis: Pandion, 2010.

OROFINO, Maria Isabel. *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. Cortez, 2005.

ORTIZ RODRIGUEZ, Maria Débora. *A música no " espaço da aula" do portal do professor de 2008-2014: as aulas para o ensino médio*. 2015. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Departamento de Música, 2015.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende. *Pesquisa com crianças na cibercultura*. In: ELEÁ, Ilana (Ed.). *Agentes e vozes: um panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha*. Gothenburg: Nordicom, 2014.

PEREIRA, B; MUSSI, C.; KNABBEN, A. *Se sua empresa tiver um diferencial competitivo, então comece a recriá-lo: a influência da criatividade para o sucesso estratégico organizacional*. In: XXII ENANPAD, 22º, Anais... Foz do Iguaçu: ANPAD, 1999.

PERROTTI, Edmir. *Estação Memória: novos caminhos da mediação e da apropriação cultural*. In GIRARDELLO, Gilka; FANTIN, Monica. *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas, 2008.

RAMPAZZO, Lino. *Metodologia científica*. Edições Loyola, 2005.

RIVOLTELLA, P. C. *Media Education: modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Roma: Carocci, 2002.

RUTHMANN, Alex. *Exploring new media musically and creatively*, p.85-97. In: BURNARD, Pam; MURPHY, Regina. *Teaching music creatively*. Routledge, 2013.

SANCHO, Juana María; HERNÁNDEZ, Fernando. *Tecnologias para transformar a educação*. Artmed, 2008

SARMENTO, Manuel Jacinto. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*, p. 7-28. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. *Família, escola e mídia: um campo com novas configurações*. *Educação e pesquisa*, v. 28, n. 1, p. 107-116, 2002.

SOUZA, Solange Jobim; PEREIRA, Rita MR. *Infância, conhecimento e contemporaneidade*. In KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. *Infância e produção cultural*. Campinas: Papyrus, 1998.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente* (Portuguese Translation of Teaching Music Musically). São Paulo: Moderna, 2003.

TERUYA, Teresa Kasuko. *Sobre mídia, educação e estudos culturais*. *Pesquisa em educação: múltiplos olhares*. Maringá: Eduem, p. 151-165, 2009.

TOBIAS, Evan. *Inter/Trans/Multi/Cross/New Media (ting)*. In: RANGLES, Clint. *Music Education: Navigating the Future*. London: Routledge, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Resultado da busca de teses e dissertações

APÊNDICE B – Autorização de imagem alunos do MusE

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa

APÊNDICE D – Consentimento para fotografias, vídeos e gravações (para menores)

APÊNDICE E – Orientação para a obtenção do assentimento informado

APÊNDICE F – Roteiro para os grupos focais

APÊNDICE A – Resultado da busca de teses e dissertações

	AUTOR / TÍTULO / ANO	INSTITUIÇÃO TITULAÇÃO/ ANO	ÁREA	FOCO DA PESQUISA
1	PEQUINI, Alexandre Trajano. <i>O uso das tecnologias no cotidiano, na educação e no ensino musical sob uma perspectiva educacional e sociocultural.</i>	Doutorado UNESP 2016	Música	6. Outros
2	GRIBL, Heitor. <i>Radioblog na escola: uma proposta para os multiletramentos.</i>	Doutorado UNICAMP 2014	Linguagem e Tecnologia	3. Culturas, identidades e influências midiáticas
3	SALLES, Beatriz de Freitas. <i>Rede social com música, arte e tecnologia.</i>	Doutorado UNB 2014	Arte	4. Utilização de softwares específicos
4	LIMA, Maria Helena de. <i>Diásporas mentais e mentes diaspóricas: emergências, novas tecnologias, música, educação.</i>	Doutorado UFMS 2013	Educação	3. Culturas, identidades e influências midiáticas
5	LIMA, Tatiana. <i>O balanço do bit: mediações da música na era digital</i>	Doutorado UFBA 2013	Comunicação e Cultura Contemporâneas	3. Culturas, identidades e influências midiáticas
6	RIBEIRO, Giann Mendes. <i>Autodeterminação para aprender nas aulas de violão a distância online: uma perspectiva contemporânea da motivação.</i>	Doutorado UFRGS 2013	Educação Musical	1. Ead
7	SILVA, Valdirene Cássia da. <i>E-jovens, e-músicas, e-educações: fronteiras dilatadas e diálogos cruzados na era das conexões</i>	Doutorado UFBA 2013	Educação	3. Culturas, identidades e influências midiáticas
8	SOARES, Maria Cecília. <i>Escuta musical via internet: contribuições para o ensino musical.</i>	Doutorado PUCSP 2013	Educação	1. Ead
9	MONTEIRO JÚNIOR, Francisco Nairon. <i>Educação sonora: encontro entre ciências, tecnologia e cultura.</i>	Doutorado UNESP 2012	Educação	3. Culturas, identidades e influências midiáticas
10	OLIVEIRA-TORRES, Fernanda de Assis. <i>Pedagogia musical online: um estudo de caso no ensino superior de música a distância.</i>	Doutorado UFRGS 2012	Educação Musical	1. Ead
11	RAMOS, Silvia Nunes. <i>Escuta portátil e aprendizagem musical: um estudo com jovens sobre a audição musical mediada pelos dispositivos portáteis.</i>	Doutorado UFRGS 2012	Educação Musical	3. Culturas, identidades e influências midiáticas
12	CURTÚ, Anamaria Brandi. <i>Música, educação e indústria cultural: o loteamento do espaço sonoro no espaço escolar.</i>	Doutorado UNESP 2011	Educação	3. Culturas, identidades e influências midiáticas
13	CARVALHO, Isamara Alves. <i>Potencialidades e limites de uma disciplina do curso de educação musical a distância na UFSCAR.</i>	Doutorado UFSCAR 2010	Educação e Ciências humanas	1. Ead
14	GOHN, DANIEL MARCONDES. <i>Educação musical à distância: propostas para ensino e aprendizagem de percussão'</i>	Doutorado USP 2010	Ciências da Comunicação	1. Ead
15	KRÜGER, Susana Ester. <i>A percepção de docentes sobre a formação continuada em educação musical, apoiada pela educação a distância em um contexto orquestral.</i>	Doutorado PUCSP 2010	Educação	2. Formação do professor
16	MENDES, Adriana do Nascimento Araujo. <i>Um estudo experimental a respeito da apreciação musical de alunos do ensino fundamental no ensino musical via computador.</i>	Doutorado UNICAMP 2010	Educação Musical	4. Utilização de softwares específicos
17	SHUM, Lawrence Rocha. <i>Topologia (s) Sonora (s) nos games</i>	Doutorado PUCSP 2008	Comunicação	4. Utilização de softwares específicos

18	HENDERSON FILHO, José Ruy. <i>Formação continuada de professores de música em ambiente de ensino e aprendizagem online.</i>	Doutorado UFRGS 2007	Música	2. Formação do professor
19	CERNEV, Francine Kemmer. <i>Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem.</i>	Doutorado UFRGS 2005	Música	6. Outros

TABELA DISSERTAÇÕES

AUTOR / TÍTULO / ANO		INSTITUIÇÃO / TITULAÇÃO / ANO	ÁREA	FOCO DA PESQUISA
1	GANHOR, João Paulo. <i>Ciência, Tecnologia e o Rap: contribuições à educação científica e tecnológica em periferia urbana.</i>	Mestrado UFSC 2016	Educação Científica Tecnológica	3. Culturas, identidades e influências midiáticas
2	DOS SANTOS, Alexandre Henrique. <i>As tecnologias de informação e comunicação (TICs) na educação musical: um estudo sobre a relação das licenciaturas em Música com o fenômeno tecnológico.</i>	Mestrado UNICAMP 2015	Música	3. Culturas, identidades e influências midiáticas
3	GONÇALVES, Jair dos Santos. <i>Educação musical interativa: recursos da música visual para as tecnologias educacionais em rede</i>	Mestrado UFSM 2015	Tecnologias Educacionais em Rede	6. Outros
4	BECHARA, Silvia Regina de Camera Corrêa. <i>Jovens estudantes de música na cibercultura musical: facebook e educação musical 2.0. 2015.</i>	Mestrado UNESP 2015	Música	3. Culturas, identidades e influências midiáticas
5	COLABARDINI, Júlio César de Melo. <i>Formação de professores para educação musical: base de conhecimento necessária para a docência on-line.</i>	Mestrado UFSCAR 2015	Educação	2. Formação do professor
6	MELO, Bruno Torres Araujo de. <i>Os efeitos dos estudos formais associados ao recurso didático da gravação na prática de bateristas populares.</i>	Mestrado UFPB 2015	Educação Musical	3. Culturas, identidades e influências midiáticas
7	MILANEZ, Fernanda de Azevedo. <i>Abrindo os microfones: revisitando a experiência de um programa radiofônico infantil</i>	Mestrado UERJ 2015	Educação	3. Culturas, identidades e influências midiáticas
8	ORTIZ RODRIGUEZ, Maria Débora. <i>A música no "espaço da aula" do portal do professor de 2008-2014: as aulas para o ensino médio.</i>	Mestrado UNB 2015	Música	2. Formação do professor
9	GOMES, Sabrina Linhares. <i>Consolidação do campo de educação musical no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).</i>	Mestrado IFCE 2014	Educação (Eixo: Ensino de Música)	6. Outros
10	MÉIO, Daniel Baker. <i>Criação musical com o uso das TIC: um estudo com alunos de licenciatura em música a distância da UnB</i>	Mestrado UNB 2014	Música	1. Ead
11	ROSSIT, Fernando Henrique Andrade. <i>Educação musical a distância: base de conhecimento docente para o ensino de teclado</i>	Mestrado UFSCAR 2014	Educação	1. Ead
12	CORRÊA, André Garcia. <i>Base de conhecimento docente em educação a distância: um estudo sobre educação musical</i>	Mestrado UFSCAR 2013	Educação	1. Ead
13	AZOR, Gislene Natera. <i>Música nos anos iniciais do ensino fundamental: perspectivas para os trabalhos em parceria na rede</i>	Mestrado UFSC	Educação	3. Culturas, identidades e

	municipal de Florianópolis.	2010		influências midiáticas
14	COSTA, Hermes Siqueira Bandeira. <i>A docência online: um caso no ensino de teclado na licenciatura em música a distância da UnB.</i>	Mestrado UNB 2013	Música	1. Ead
15	CUCCHI, Katia Daniela. <i>Software Musibraille: a interface entre educador leigo em musicografia braille e educando cego</i>	Mestrado UFBA 2013	Música	5. Inclusão
16	POTENCIANO, Liana de Campos. <i>Música e tecnologia: formação de professores de música na modalidade a distância.</i>	Mestrado UNIEVANGÉL ICA 2013	Sociedade, Tecnologia e Meio ambiente	2. Formação do professor
17	REGO, Tania Maria Silva. <i>Jovens, interações e articulações com a aprendizagem musical no contexto do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (Campus Monte Castelo)</i>	Mestrado UNB 2013	Música	3. Culturas, identidades e influências midiáticas
18	ROSAS, Fátima Weber. <i>Competências para o contexto tecnológico-musical: um foco nas tecnologias digitais online para a educação.</i>	Mestrado UFRGS 2013	Educação	6. Outros
19	TOMIAZZI, Everton. <i>Educação musical à distância: formação continuada de docentes da educação infantil.</i>	Mestrado UNOESTE SP 2013	Educação	2. Formação do professor
20	POPOLIN, állisson. <i>Eu gosto de escutar música todo dia [] Todo jovem gosta Escutar música já faz parte da minha vida: Jovens, escuta diária de música e aprendizagem musical.</i>	Mestrado UFU 2012	Mestrado em Linguística, Letras e Artes	3. Culturas, identidades e influências midiáticas
21	ARMELIATO, Edgar. <i>Jogos computacionais na educação: uma aplicação ao ensino de música.</i>	Mestrado UNICAMP 2011	Telecomunic ações e Telemática	4. Utilização de softwares específicos
22	BORNE, Leonardo da Silveira. <i>Trabalho docente na educação musical a distância: educação superior brasileira.</i>	Mestrado UFRGS 2011	Educação	1. Ead
23	CASTRO, Lincoln Francisco de Oliveira. <i>Educação musical e ouvir crítico na internet.</i>	Mestrado Estácio de Sá 2011	Educação	6. Outros
24	BORBA, Marcelo Barros. <i>Narrativas de docentes universitários/professores de instrumento: construção de significados sobre cibercultura.</i>	Mestrado UFSM 2011	Educação	3. Culturas, identidades e influências midiáticas
25	MARTINS, Áudrea da Costa. <i>Linhas, vozes e tracks: a textura na composição musical de crianças.</i>	Mestrado UFRGS 2011	Educação	3. Culturas, identidades e influências midiáticas
26	MONTEIRO, Celio Jonas. <i>Youtube: construção cultural e conhecimento musical no Instituto Federal de Ciência, Tecnologia e Educação de Mato Grosso campus Cáceres.</i>	Mestrado UFMT 2011	Estudos da Cultura Contemporâ nea	3. Culturas, identidades e influências midiáticas
27	ONOFRIO, Roberto Marcos Gomes. <i>A web como interface no ensino musical</i>	Mestrado UFMT 2011	Artes - Música	4. Utilização de softwares específicos
28	SCOTTI, Adelson Aparecido. <i>Violão.org: saberes e processos de apreensão/transmissão da música no espaço virtual.</i>	Mestrado UFU 2011	Linguística, Letra e Artes	4. Utilização de softwares específicos
29	BORGES, Gilberto André. <i>Tecnologias da Informação e Comunicação na formação inicial do professor de música: um estudo sobre o uso de recursos tecnológicos por estudantes de licenciatura em música no Estado de Santa Catarina.</i>	Mestrado UDESC 2010	Educação Musical	2. Formação do professor
30	BUENO, Paula Alexandra Reis. <i>A educomunicação na educação musical e seu impacto na cultura escolar.</i>	Mestrado UFPR 2010	Educação	3. Culturas, identidades e influências midiáticas
31	OLIVEIRA, Luciana Santos Silva. <i>Uso do computador e equipamentos nas aulas de música por professores da escola pública da cidade do Rio de Janeiro: Relato de Experiência e</i>	Mestrado UNICAMP 2010	Educação Musical	4. Utilização de softwares específicos

	<i>Análise das Opiniões dos Professores</i>			
32	PEREIRA, Priscila. <i>A utilização de tocadores portáteis de música e sua consequencia para a escuta musical de adolescentes</i>	Mestrado UFPR 2010	Música	3. Culturas, identidades e influências midiáticas
33	VALE, Fernanda Feitosa do. <i>Juventude, mídias sonoras e cotidiano escolar: um estudo em escolas de periferia.</i>	Mestrado UNESP 2010	Educação	3. Culturas, identidades e influências midiáticas
34	VIEIRA, Gabriel da Silva. <i>O home studio como ferramenta para o ensino da performance musical</i>	Mestrado UFG 2010	Música na Contemporaneidade	4. Utilização de softwares específicos.
35	ARAÚJO, Ricardo Ribeiro de. <i>Informática educativa e educação musical: possibilidades pedagógicas do software finale no ensino do solfejo.</i>	Mestrado UNB 2009	Educação	4. Utilização de softwares específicos
36	LORENZI, Graciano. <i>Compor e gravar músicas com adolescentes: uma pesquisa-ação na escola pública</i>	Mestrado UFRGS 2007	Música	3. Culturas, identidades e influências midiáticas
37	PINTO, Mirim Correa. <i>Tecnologia e ensino-aprendizagem musical na escola: uma abordagem construtivista interdisciplinar mediada pelo software encore versão 4.5</i>	Mestrado UFMG 2007	Música	4. Utilização de softwares específicos
38	LEME, Gerson Rios. <i>Professores de escolas de música: um estudo sobre a utilização de tecnologias</i>	Mestrado UFSM 2006	Educação	2. Formação do professor
39	SCHMELING, Agnes. <i>Cantar com as mídias eletrônicas: um estudo de caso com jovens</i>	Mestrado UFRGS 2005	Educação Musical	3. Culturas, identidades e influências midiáticas

APÊNDICE B - Autorização de imagem alunos do MusE



Programa de extensão
Música e Educação



Prezados Pais ou Responsáveis

As Oficinas de Música do Programa de Extensão MUSE - Música e Educação integram a formação de professores do Curso de Licenciatura em Música da UDESC, articulando atividades de ensino, pesquisa e extensão. Tendo em vista esta finalidade do projeto, é essencial que o trabalho seja registrado em áudio e vídeo, visando a produção de conhecimentos na área de educação musical.

Considerando os objetivos acadêmicos e científicos das Oficinas do MUSE, a participação dos(as) alunos(as) é condicionada à autorização de uso de imagens, gravações em áudio e vídeo e/ou depoimentos resultantes do trabalho, o que inclui a cessão de direitos de uso de imagens das crianças, sem nenhum direito a remuneração. Salientamos que os nomes dos(as) alunos(as) não serão divulgados, mas sua identificação será possível através das imagens.

Contamos com sua colaboração, solicitando que imprimam e assinem a autorização a seguir, entregando-a ao professor responsável no primeiro dia de aula da Oficina.

Atenciosamente,

Profa. Viviane Beineke

Centro de Artes - CEART
Av. Madre Benvenuta, 1907 - Santa Mônica
88035-001 Florianópolis - SC

APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pedimos autorização para a participação de seu filho(a) na pesquisa “Dois estudos sobre a gravação como recurso pedagógico na aprendizagem criativa” desenvolvida como projeto de mestrado de Mariana Roncale Martins, sob orientação da Profa. Dra. Viviane Beineke, pelo Programa de Pós Graduação em Música da UDESC. A pesquisa é um trabalho de cunho acadêmico que tem por objetivo investigar como as crianças se relacionam com o uso da gravação na aprendizagem musical e refletir sobre suas ideias e percepções a partir do contato com este recurso nas oficinas. O trabalho de campo será realizado na aula de música da turma do seu filho(a), pelo qual pedimos assinatura no presente termo de consentimento.

Informamos que a coleta de dados para a pesquisa envolve a realização de filmagens das aulas de música da qual seu filho(a) participa, entrevistas e conversas individuais e coletivas com os colegas. As filmagens terão fins científicos e acadêmicos e, se autorizado, esse material poderá ser apresentado na dissertação e apresentações acadêmicas da pesquisa. As crianças serão identificadas por pseudônimos. Os riscos destes procedimentos serão mínimos, podendo causar algum constrangimento de viso à timidez, por exemplo, mas nesse caso a criança não precisa participar e podem ser solicitadas informações a qualquer momento.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo estão nas possibilidades de fomentar o desenvolvimento da aprendizagem criativa e na contribuição para ampliar o debate de metodologias e estratégias educacionais nas práticas de gravações, que sejam sustentadas por uma discussão dialógica e crítica.

Os participantes não terão despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas.

Avisamos que, embora aceite participar nesta pesquisa, há a possibilidade de desistência a qualquer momento, inclusive sem nenhum motivo, bastando para isso informar tal decisão à pesquisadora. Para isso, e quaisquer dúvidas ou questionamentos os contatos estão fornecidos abaixo. Esclarecemos ainda que, por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, os participantes não terão direito a nenhuma remuneração.

A autorização envolve a participação do seu filho(a) na pesquisa, o que inclui filmagens das aulas de música, a participação voluntária do seu filho(a) em conversas e entrevistas e a utilização dos dados coletados em forma de desenhos, fotos e filmagens para fins de publicação em meio acadêmico-científico. Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

Agradecemos sua atenção e disponibilidade.
Florianópolis, 20 de novembro, 2015.

- Mariana Roncale Martins
marironcale@yahoo.com.br
(48) 99936381.
- Orientadora Profa. Dra. Viviane Beineke
vivibk@gmail.com

Declaro que fui informado sobre a pesquisa de mestrado “Dois estudos sobre a gravação como recurso pedagógico na aprendizagem criativa”, de Mariana Roncale Martins, recebendo informações sobre os objetivos da pesquisa e os procedimentos de coleta de dados. Autorizo a participação no meu filho(a) _____ na pesquisa e fui informado que ele(a) pode retirar-se do estudo a qualquer momento.

Assinatura do Responsável _____
Nome completo do Responsável: _____
DATA _____ LOCAL: Florianópolis

Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado Centro de Artes –
Universidade do Estado de Santa Catarina

APÊNDICE D – Consentimento para fotografias, vídeos e gravações (para menores)



CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

(para menores)

Permito que sejam realizadas fotografia, filmagem ou gravação de meu filho(a)/dependente para fins da pesquisa científica intitulada "Dois estudos sobre a gravação como recurso pedagógico na aprendizagem criativa", e concordo que o material e informações obtidas relacionados ao meu filho(a)/dependente possam ser publicados em eventos científicos ou publicações científicas.

Por tratar-se de pesquisa que envolve produtos artístico-musicais, que muitas vezes não podem ser descritos verbalmente, é importante esclarecer que *(escolha uma das alternativas abaixo)*:

() Permito que meu filho(a)/dependente seja identificado por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso;

() Não permito que a meu filho(a)/dependente seja identificado por nome ou rosto em nenhuma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

Florianópolis, _____ de _____ de _____

Local e Data

Nome do Responsável pelo Sujeito Pesquisado

Assinatura do Responsável pelo Sujeito Pesquisado

Responsável da Pesquisa: Mariana Roncale Martins
Rua Servidão da Magia, 20 Lagoa da Conceição, Florianópolis
Contatos marironcale@yahoo.com
(48)99936381

APÊNDICE E – Orientação para a obtenção do assentimento informado

O assentimento assinado pela criança/adolescente demonstra sua cooperação na pesquisa. Entretanto ele não substitui a necessidade do consentimento informado livre e esclarecido dos pais ou guardiões.

Assentimento informado para participar da pesquisa:

Nome da criança/adolescente:

1. Introdução - Inicialmente o pesquisador deve:

- a) Apresentar-se para a criança;
- b) Explicar a ela quem ele é, o que faz e o que está pesquisando;
- c) Fazer o convite para que a criança participe da pesquisa, deixando claro que os pais dela já concordaram em participar, mas se não quiser ela não precisa participar;
- d) Dizer que ela pode conversar com alguém antes de escolher participar ou não;

2. Objetivos – Explicar em linguagem clara e da compreensão da criança os propósitos da pesquisa.

3. Escolha dos participantes – As crianças/adolescentes gostam de saber porque foram escolhidas para participar da pesquisa. Isto é importante para dirimir o medo na decisão de participar.

4. Voluntariedade de Participação – Explicar em linguagem amigável que a participação dela é voluntária, ou seja, que é ela quem decide se quer ou não participar da pesquisa. Se caso ela decidir não participar nada mudará no seu tratamento ou na relação dela com os profissionais que a atendem. Que mesmo que ela inicialmente tenha aceitado, ela pode mudar de idéia e desistir, sem nenhum problema.

5. Informação sobre o medicamento – Caso a pesquisa envolva fármacos, explicar qual é o medicamento, para que ele serve, o que está sendo testado e os possíveis desconfortos e efeitos colaterais.

6. Procedimentos – Explicar os procedimentos que serão utilizados e a terminologia médica em linguagem simples, sempre procurando atender a expectativa da criança/adolescente.

7. Riscos – Explicar **todos** os riscos em linguagem compreensível para a criança, bem como as ações adotadas para minimizá-los ou corrigi-los.

8. Desconfortos – Explicar de forma simples e clara qualquer desconforto, dor ou doença (até mesmo possibilidade de perder a escola).

Neste momento é importante conferir se a criança entendeu os riscos e desconfortos da pesquisa.

9. Benefícios – Descrever todos os benefícios que serão gerados com a pesquisa, mesmo que não sejam benefícios diretos a elas.

10. Incentivos – A Organização Mundial de Saúde não recomenda dar incentivos além dos reembolsos para as despesas de viagem e de tempo perdido. Qualquer presente dado à criança deverá ser pequeno o bastante para que não ser um incentivo ou argumento para participarem.

11. Confidencialidade – Outras pessoas poderão saber que você está participando de uma pesquisa? Não. As informações sobre você serão coletadas na pesquisa e ninguém, exceto os investigadores poderão ter acesso a elas. Não falaremos que você está na pesquisa com mais ninguém e seu nome não irá aparecer em nenhum lugar.

12. Divulgação dos resultados - Depois que a pesquisa acabar, os resultados serão informados para você e seus pais, também poderá ser publicada em uma revista, ou livro, ou conferência, etc.

13. Direito de recusa ou retirada do assentimento informado - Reforçar para a criança que a participação dela é voluntária. Ex. Ninguém ficará bravo ou desapontado com você se você disser não. A escolha é sua. Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer sim agora e mudar de idéia depois e tudo continuará bem.

14. Contato – Listar o nome do pesquisador ou de pessoas as quais a criança poderá entrar em contato facilmente (pode ser inclusive seus professores, amigos, tios) caso queira conversar sobre a pesquisa.

15. Certificado do Assentimento

Eu entendi que a pesquisa é sobre(*descrever resumidamente objetivos e procedimentos a serem realizados*).....

Assinatura da criança/adolescente:

Assinatura dos pais/responsáveis:

Assinatura do pesquisador:

Data:/...../.....

APÊNDICE F – Roteiro para os grupos focais

TRABALHANDO EM GRUPO

1. O que vocês acharam desta experiência de compor suas próprias músicas?
2. Como vocês acham mais legal compor? De que jeito preferem compor?
3. Ao iniciarem as composições, como surgiram as ideias? Explique como a composição foi feita.
4. O que acharam fácil? E o que acharam difícil?

RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM AS GRAVAÇÕES

1. O que acham das gravações em aula?
2. E de serem filmados?
3. Vocês costumam gravar em casa? Como costumam gravar? O que utilizam para gravar?
4. Vocês costumam gravar vídeos de você mesmo, ou áudios de você tocando ou cantando? E você assiste ou escuta depois? Em que aparelho vocês assistem?

ANALISANDO AS COMPOSIÇÕES DE CADA GRUPO

1. Vocês percebem diferenças na música de vocês antes e depois de ser gravada? O que muda?
2. Quais foram as mudanças que notaram entre as primeiras gravações nos ensaios e a gravação final?
3. Como vocês explicariam o funcionamento das gravações de vocês?
4. Como foi observar as suas músicas gravadas no vídeo?
5. O que vocês gostariam de falar sobre suas músicas? E das músicas dos colegas?
6. Como vocês se sentem nas gravações na sala de aula ou no estúdio? Por que? Tem diferenças? Quais?
7. Na gravação alguma coisa poderia ser diferente?
8. Vocês se incomodam quando tem muitas pessoas assistindo vocês gravando?
9. O que muda em tocar para a turma ao vivo e quando vão gravar?
10. O que vocês acharam de gravar um cd? Por quê?
11. Qual a diferença de fazer ao vivo e de ouvir o cd?

IMPRESSÕES SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA OFICINA

1. O que vocês acham mais importante em toda esta experiência?
2. Como é para vocês participar das oficinas?

Trabalhando em grupoB

1. As gravações nas atividades das oficinas
2. Relação das crianças com as gravações
3. Analisando as gravações das composições de cada grupo
4. Impressões pessoais sobre a participação nas oficinas

ANEXOS

ANEXO 1 – PLANO DE GRAVAÇÃO

Horário da sessão: 16:30 sábado dia 03 de outubro

Músicas: Dia nos Andes, Trem Indígena, Magia da Natureza.

Descrição: Vamos gravar três peças compostas pelas crianças em pequenos grupos. Apesar de serem bem diferentes em termos de proposta musical elas possuem texturas sonoras parecidas, todas utilizam tambores juntos a instrumentos melódicos ou a voz.

As três composições serão captadas ao vivo, os conjuntos serão dispostos no palco de maneira que os tambores estejam afastados das vozes ou instrumentos melódicos. A microfonação utilizada será análoga a de uma apresentação ao vivo, cada naipe de instrumentos será captado com microfones direcionais e com baixo ganho, minimizando vazamentos de outros instrumentos.

O objetivo é uma sonoridade que remeta a uma performance ao vivo, porém onde ainda seja possível realizar alguma mixagem. Caso o resultado não seja satisfatório a gravação em conjunto pode se tornar uma guia para que cada parte seja gravada separadamente.

A turma possui doze crianças, prevemos que pelo menos dez crianças vão comparecer à sessão de gravação. As peças estão sendo ensaiadas com frequência. Na próxima aula antes da gravação as crianças vão conhecer o auditório e ensaiar nele; nesse momento podemos estudar o arranjo dos instrumentos no palco e planejar detalhes das microfonações.

Materiais: Estante de partitura, Fones de ouvido (para um plano B)

Música	Instrumentos	Microfones
Magia da natureza	2 tambores 4 baquetas acolchoadas 3 caxixis 1 pau de chuva Voz	1 condensador (tambores e caxixi) 1 condensador (voz)
Dia nos Andes	2 tambores 4 baquetas acolchoadas 1 xilofone 1 baqueta para xilofone (ponta macia)	1 condensador (tambores) 1 condensador (xilofone)
Trem Indígena	Trem: 2 caixas (usa só a esteira) 1 alfaia, 1 tambor Sons da floresta: 1 cuia – coquinhas 1 caxixi 1 Carrilhão Voz	2 condensadores para microfonar o trem em estéreo 1 condensador para os efeitos 1 mic dinâmico para a voz (mantra)

A ordem de gravação dos grupos pode ser decidida de acordo com a chegada das crianças, começando com o primeiro grupo que estiver completo. No entanto, se possível, começaremos com o grupo da música “Dia nos Andes” por possuir o set up mais simples, dessa maneira podemos ajustar questões técnicas ao longo da sessão de gravação enquanto as composições vão crescendo em complexidade.

Dia Nos Andes (30 minutos) Essa música instrumental é uma referência à música andina, usa xilofone com a escala pentatônica acompanhado por uma percussão com uma levada que parece rock (as crianças não estão tocando muito forte no entanto). Para essa música vamos colocar o xilofone microfonado na frente do auditório de costas para o público e de frente para a percussão no fundo do palco. Dessa forma as crianças podem se olhar e se comunicar sem que o tambor sobreponha o som do xilofone. É necessário fazer uma passagem de som, ouvir o tambor isoladamente, em seguida o xilofone, por fim realizar um take de teste. Se o som estiver bom gravamos novamente ao vivo, caso contrário, usamos o primeiro take de guia e gravamos separado. Apesar de parecer um improviso o aluno Tiago tem uma partitura do que ele toca no xilofone e sempre toca da mesma forma.

Magia da Natureza (30 minutos) Essa canção está muito bem arranjada e ensaiada, possui vocal e acompanhamento percussivo, pode inclusive ser gravada separadamente. As meninas estão acostumadas a tocá-la bem próximas uma das outras, isso pode atrapalhar a microfonação da voz, uma vez que elas cantam e tocam tambor ao mesmo tempo. Portanto podemos fazer um primeiro take como uma guia, em seguida registrar separadamente voz e percussão, lembrando de manter cerca de quarenta centímetros de distância o microfone da voz.

Trem Indígena (30 minutos) Essa composição descreve uma viagem de trem com sonoplastia, paisagem sonora e voz, ela possui três momentos bem distintos que podem ser gravados separadamente, rearranjando a microfonação dos instrumentos. O primeiro momento mostra o som de um trem, tocado com tambor (também não estão tocando com muita intensidade) e esteiras das caixas percutidas com vassourinha, nesse momento usaremos uma microfonação em estéreo, captando pergunta e resposta da percussão. O segundo momento tem uma paisagem sonora, que pode ser captada em estéreo, para gerar espacialidade na gravação. Por último um mantra recitado pela Júlia acompanhada por um chocalho, nesse

momento é interessante microfonar a Júlia que recita bem baixinho todas as vezes, e usar um microfone ambiente para captar o chocalho.