

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE ARTES - CEART  
LICENCIATURA EM MÚSICA**

**BRUNA NOGUEIRA**

**OS ASPECTOS “COMUNITÁRIO” E “VIVENCIAL”  
DA MÚSICA ENTRE CRIANÇAS DE 4º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

**FLORIANÓPOLIS**

**2015**

**BRUNA NOGUEIRA**

**OS ASPECTOS “COMUNITÁRIO” E “VIVENCIAL” DA MÚSICA  
ENTRE CRIANÇAS DE 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de Licenciatura em Música do Centro de Artes, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Música.

Orientadora: Profa. Dra. Vânia Beatriz Müller

**FLORIANÓPOLIS**

**2015**

**BRUNA NOGUEIRA**

**OS ASPECTOS “COMUNITÁRIO” E “VIVENCIAL” DA MÚSICA  
ENTRE CRIANÇAS DE 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Música do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Música.

**Banca Examinadora**

Orientadora: \_\_\_\_\_  
Profª. Dra. Vânia Beatriz Müller  
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro: \_\_\_\_\_  
Profª. M<sup>a</sup> Camila Costa Zanetta  
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro: \_\_\_\_\_  
Profª. Elaine Cristina Salas da Silvia  
Escola Estadual Simão José Hess

**Florianópolis, 4 de dezembro de 2015.**

Dedico este trabalho aos meus pais e meus irmãos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter conseguido conquistar este objetivo.

A professora e orientadora Vânia Beatriz Müller, pela amizade, confiança, sabedoria e dedicação em repassar seus conhecimentos. Obrigada pela oportunidade de fazer parte do projeto Filhos de Gandhi e por proporcionar durante a graduação grandes *performances* musicais que serão lembradas para o resto da vida.

À Camila e à Elaine, que aceitaram fazer parte da banca.

Aos meus pais e meus irmãos, que, além da base familiar, foram grandes incentivadores para eu continuar os estudos e ingressar na Universidade. Em especial à minha mãe, Silvia, e meu pai, Luis, pelo grande esforço emocional e econômico, possibilitando-me uma graduação em ensino superior.

Ao meu namorado, Fred, pela compreensão, pelo apoio e principalmente pela paciência durante a graduação, o que facilitou minha jornada até aqui.

A todos os professores do Departamento de música, que se esforçaram para passar seus conhecimentos, fundamentais para minha formação profissional.

Aos meus amigos, que, em todos esses anos, sempre estiveram presentes nos bons e maus momentos. Agradeço as minhas amigas Ana Claudia, Gabriela, Mariana, Beatriz e Andréia pelas experiências trocadas durante o curso e pelos bons momentos que passamos juntas, estudando e festando.

Em especial, a minha amiga e dupla de estágio Bruna Peres pela companhia em muitas madrugadas e noites mal dormidas por conta dos estudos, muito obrigada pela parceria, apoio e aprendizado que obtive com você.

E por fim, agradeço às crianças do 4º ano, por todo carinho que recebi e pelos momentos prazerosos em que fizemos música juntos.

## RESUMO

NOGUEIRA, Bruna. **OS ASPECTOS “COMUNITÁRIO” E “VIVENCIAL” DA MÚSICA ENTRE CRIANÇAS DE 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**. 2015. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Licenciatura em Música, Florianópolis, 2015.

Este Trabalho de Conclusão de Curso trata da música e da *performance* musical, a partir dos dois aspectos que a constituem, segundo Christopher Small (1989, 1998, 1999): os aspectos “comunitário” e o “vivencial”. A partir de observações e descrições em diários de campo, durante minha atuação como estagiária numa turma de 4º ano, procurei analisar as *performances* musicais das crianças, a partir de seu envolvimento nas atividades musicais. A Metodologia utilizada foi a Pesquisa-Ação, com procedimentos etnográficos, através dos quais se revelou outra temática importante: a questão dos papéis de Gênero sendo apreendidos na escola. O estudo procura apontar a importância da área da Educação Musical contemplar, em pesquisas futuras, tanto a *performance* musical enquanto constituída pelo aspecto comunitário e vivencial da música, quanto a questão de Gênero.

**Palavras-chave:** *Performance* musical; Aspectos “comunitário” e “vivencial” da música; Educação Musical.

## ABSTRACT

NOGUEIRA, Bruna. **THE "COMMUNITARIAN" AND "EXPERIMENTAL" ASPECTS OF MUSIC AMONG CHILDREN OF 4th YEAR BASIC EDUCATION.** 2015. Completion of course work (Graduation). University of State of Santa Catarina, Arts Center, Music Degree, Florianópolis, 2015.

This work of course conclusion approaches music and musical performance, from the two aspects, according to Christopher Small (1989, 1998, 1999): "communitarian" and "experiential" aspects. From observations and descriptions in field diaries, during my work as trainee in a 4th year class, I find to analyze the musical performances of children, from their involvement in musical activities. The methodology used was the Action-Research, with ethnographic procedures, through which revealed another important issue: the issue of gender roles being absorbed at school. The study seeks to indicate the importance of the area of music education to contemplate, in futures researchs, both the musical performance as constituted by the communitarian and experiential aspects of music, as the issue of gender.

**Keywords:** Musical performance; "Communitarian" and "experiential" aspects of music; Musical education.

## LISTAS DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Crianças do 4º ano no lado direito e crianças do 5º ano no lado esquerdo.....	18
<b>Figura 2</b> - Crianças do 4ºe 5º ano misturadas e emburradas .....	19
<b>Figura 3</b> - Meninos do 4ºe do 5ºano fazendo <i>beatbox</i> .....	19
<b>Figura 4</b> - Meninos compondo em grupo .....	25
<b>Figura 5</b> - Grupo dos meninos: apresentação da composição .....	26
<b>Figura 6</b> - Grupo das meninas: apresentação da composição.....	26
<b>Figura 7</b> - Cantando com as crianças.....	33

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	12
2 METODOLOGIA.....	17
2.1 PESQUISA-AÇÃO .....	17
2.2 PROCEDIMENTOS ETNOGRÁFICOS .....	21
3 SOBRE A PERFORMANCE NA EDUCAÇÃO MUSICAL.....	24
3.1 "FILA DE MENINO E FILA DE MENINA FICA MAIS ORGANIZADO": O GÊNERO APREENDIDO .....	24
3.2 "DAÍ, EU COMEÇAVA RIR PRA MIM MESMO": O ASPECTO COMUNITÁRIO DA MÚSICA.....	29
3.3 "É UM FAZER, MUITO ANTES DE UM PENSAR": O ASPECTO VIVENCIAL DA MÚSICA.....	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	38
REFERÊNCIAS .....	40

## INTRODUÇÃO

Comecei minha história na música aos 10 anos de idade, por influência de minha mãe que também foi cantora. Aos 11 anos de idade fiz minhas primeiras aulas de violão, e aos 12 anos apresentei meu primeiro “show” cantando e tocando violão em Birigui, cidade em que morava na época e que iniciei minha carreira musical. Posteriormente, vim morar em Florianópolis para cursar Licenciatura em música UDESC.

Ao longo dessa carreira que já tem aproximadamente 13 anos, atuei em diversas formações: sozinha, em duo, trio e bandas. Tive a oportunidade de conhecer e trabalhar com muitos músicos, que se tornaram grandes amigos e parceiros na minha trajetória. A música também me proporcionou algumas relações que acredito que serão pra vida toda. Como exemplo disso, trago aqui a relação que mantenho até hoje com o meu primeiro professor de violão e o primeiro músico a atuar comigo em uma apresentação em barzinho há exatamente 13 anos. Sempre que volto para Birigui, temos a oportunidade de tocarmos juntos, e a relação que construímos através da música ao longo desses anos é tão intensa que, basta apenas um olhar para comunicarmos o que estamos pensando em fazer em relação a determinada música, ou seja, se ela vai ser tocada num andamento mais lento ou mais rápido, ou, em qual parte terá um improviso. Hoje, a partir das temáticas estudadas neste Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, acredito que a qualidade desta relação tem a ver diretamente com a qualidade do vínculo construído através da música, por causa da música, nas diversas oportunidades em que fizemos música juntos, seja ensaiando ou tocando em bares.

Na universidade também tive a oportunidade de construir muitos vínculos, que resultaram de experiências musicais conjuntas, algumas mais formalizadas, outras totalmente informais. Faço parte de uma banda formada por alunos do curso de Licenciatura em música e nossas relações se tornaram mais intensas, de maior confiança e intimidade, porque estamos tendo a oportunidade de fazer música juntos. A cada ensaio e apresentação é possível notar a satisfação e o prazer de cada integrante da banda em estar ali fazendo música. Porém, há uma mudança de percepção em meu olhar sobre esta “simples” ação - fazer música com mais pessoas - depois de ter tido contato, na Licenciatura em Música, com o quê propõe Christopher Small sobre a *performance* musical: tomá-la enquanto um evento social, cuja qualidade é dada não pelos atributos e características musicais, mas sim, pela qualidade das relações sociais que se estabelecem no momento da *performance*.

Meu interesse em tematizar estas questões no TCC, deve-se a curiosidade que passei a ter, então, sobre a influência dos vínculos que vim estabelecendo através de meu fazer

musical com outras pessoas. Passei a olhar para toda minha trajetória musical até aqui - participando de inúmeras performances musicais seja em bares, botecos, casamentos, em festas diversas, em rodas de violão com os amigos, ou na universidade, nos mais diversificados gêneros musicais - pela perspectiva que Small propõe para se entender o quê é música e sua importância na vida humana: a partir dos dois aspectos que a constituem, o “comunitário” e o “vivencial” (SMALL, 1998).

Nesta direção, pareceu-me interessante aprofundar meus estudos pesquisando tais questões também no universo da infância. Então, vi sentido em olhar em que medida esses aspectos são observáveis entre as crianças com as quais realizo meu Estágio Curricular Supervisionado, a turma de 4º Ano do Ensino Fundamental, na Escola E.E.B. Simão José Hess.

As aulas de música no 4º ano do Simão Hess tinham como estagiárias, eu e mais uma estudante da Licenciatura, a Bruna Peres. Durante nosso estágio, as aulas foram supervisionadas pela professora Elaine, na sala também estava presente o professor auxiliar Pedro. A inclusão de um professor auxiliar tornou-se necessária, pois um dos alunos da turma era surdo. O estágio aconteceu as quintas-feiras das 14:30 as 15:30. A escola tem uma sala bem ampla para realizar as aulas de música, conta com um grande tatame, por isso, ao entrar na sala, todas as crianças tinham que tirar os sapatos para participarem as aulas. A sala tem alguns instrumentos musicais como violão, xilofones, surdo e instrumentos de percussão. A turma do 4º ano é formada por 22 alunos, somando 11 meninos e 11 meninas, com faixa etária de 9 à 10 anos.

Este Trabalho de Conclusão de Curso, portanto, é resultado de minha trajetória musical junto ao amadurecimento que obtive ao ter frequentado uma Licenciatura em música e de ter atuado como estagiária em uma turma de 4º ano das séries iniciais. O objetivo do trabalho é observar, descrever e analisar o envolvimento das crianças do 4º ano durante as atividades musicais realizadas nas aulas de música em que realizo o Estágio IV, pela perspectiva dos aspectos “comunitário” e “vivencial” da música (SMALL, 1989).

Mesmo trazendo através de uma revisão bibliográfica pesquisas que abordam essa temática, foi possível observar a carência da mesma nos trabalhos acadêmicos. Pouco se aborda sobre a importância da *performance* musical e a relevância dos aspectos “comunitário” e “vivencial” da música como afirma Small. Realizei um levantamento dos últimos quinze anos de estudos da área da Educação Musical no Brasil que citam o autor ou que trazem essa temática, ou seja, de trabalhos que abordam a *performance* na educação musical e a música vivencial, ela acontecendo e juntando pessoas.

Na Revista da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, não foram encontrados estudos que abordam a performance segundo a concepção do Small enquanto um ritual social, muito menos a importância desse tipo de *performance* musical na vida humana e a relevância dos aspectos “comunitário” e “vivencial” da música.

No capítulo 1, procuro abordar os conceitos centrais que orientam teoricamente este trabalho. Justifico a fundamentação quase exclusiva em Small (1989, 1998, 1999), mencionando, através da Revisão Bibliográfica, a falta de estudos similares.

No capítulo 2, relato os procedimentos metodológicos que utilizei para observar e registrar em que medida se encontram os dois aspectos musicais mencionados, entre as crianças do 4º Ano, enquanto estavam em atividades musicais.

No capítulo 3 apresento reflexões a partir das observações realizadas, onde elaboro algumas reflexões associadas com os aspectos comunitário e vivencial da música. Por fim, nas considerações finais, exponho algumas reflexões quanto aos resultados mais evidentes encontrados na presente pesquisa.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O autor central na fundamentação teórica da presente pesquisa é Christopher Small (1989, 1998, 1999.), sua abordagem e suas proposições a respeito da performance musical e os aspectos “comunitário” e vivencial” da música.

A dissertação de mestrado, realizada na UFRGS, "*A música é, bem dizê, a vida da gente*": um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal Porto Alegre – EPA (MULLER, 2000), nos últimos quinze anos, é o primeiro trabalho a utilizar esses conceitos dos aspectos “comunitário” e “vivencial” da música. Essa pesquisa procurou estudar os sentidos que a música tem para crianças e adolescentes em situação de rua. Este estudo revelou que a música oportunizava sobremaneira o aprofundamento dos laços de confiança, raros no contexto da rua, entre as crianças, professores/as e toda comunidade escolar. O estudo demonstrou, também, que aquele grupo de crianças e adolescentes em situação de rua tinha um modo particular de se relacionar com música - totalmente “vivencial”, o qual subvertia a ordem formal, racional e técnica, como conhecemos a partir da Modernidade ocidental, e que tem na música erudita sua maior expressão.

Na dissertação *A performance musical como interação: dialogismo, significados e sucesso* (SEIBERT, 2010), a autora procura entender como e o que uma *performance* musical comunica, discutindo também um conceito de *performance* musical bem sucedida. A descrição teórica da performance musical como interação social é articulada com a visão da *performance* musical de Small. A autora “explora os paralelos entre as relações do ser indivíduo com o outro e as relações entre os seres vivos de espécies não humanas além de explorar as interações humanas nos rituais e performances para elucidar os sentidos de performance musical” (SEIBERT, 2010, p.12).

No livro organizado por Mateiro (2013), chamado *Publicações da Associação Brasileira de Educação Musical – índice de Autores e Assuntos 2006-2012*, estão catalogados e analisados 1.456 textos publicados nos 06 Anais referentes aos Encontros Nacionais da ABEM de 2006 até 2012. Em toda esta compilação, foram encontrados apenas dois estudos que abordam temáticas próximas as deste TCC.

No primeiro texto encontrado, chamado *Educação musical: novas ou outras abordagens – novos ou outros protagonistas* de, 2006, Magali Kleber cita Small no resumo e ressalta que “as formas de aprender música pela e na ação de ‘musicar’ (Small, 1995) incorporam os processos coletivos e intersubjetivos, conduzidos pela *performance* musical” (KLEBER, 2006, p.91).

O segundo texto, também de Magali Kleber, intitulado *A rede de sociabilidade em projetos sociais e o processo pedagógico-musical*, de 2011, aborda o significado da rede de sociabilidade musical em projetos sociais e sua relação com o processo pedagógico-musical a partir de uma visão sistêmica. A autora considera a natureza das atividades musicais nas ONGs calcadas na ação de fazer música, utilizando-se da abordagem sobre a *performance* musical a partir das argumentações de Small.

Em seu livro, Christopher Small (1999) busca compreender qual a natureza da música e seu papel na vida humana. O autor ressalta que a natureza básica da música não está em objetos e obras musicais, mas sim na ação, ou seja, a música é algo que as pessoas fazem. As crianças, de um modo geral, têm uma relação com a música que é vivencial, ou seja, entendem a música como algo que se faz, e não como algo que se pensa sobre. Em seguida, apresento um trecho de uma entrevista feita com crianças e adolescentes em situação de rua, em que “V” é a pesquisadora e “C” é a criança, sendo possível perceber que, para Carmen, música é algo que as pessoas fazem

V- Tem algum momento, Carmen, que tu pensa sobre música?

C- Como assim?

V- É... de ficar pensando como a música funciona, como que ela é construída?

C- Ah! A música é feita de...ca [com a] mente da gente, né, e, e assim, dá pra formá uma música...falando sobre a nossa vida, que nem o rap, o rap ele já, ele já fala sobre, sobre nós mesmo, o que acontece no dia-a-dia com a gente. (MÜLLER, 2000, p.134)

Para Small (1999) a palavra “música” não deveria ser um substantivo, mas sim um verbo (no gerúndio), já que ela não existe se não estiver acontecendo. Ele cria então o verbo “*musicking*” - que também não existe em sua língua nativa, o inglês - para expressar a ideia de participar de uma *performance* musical, seja cantando, tocando, cedendo material para tocar ou cantar.

A importância da *performance* enquanto algo vital e intrinsecamente vivencial e prático para o ser humano, fez com que este autor chegasse à conclusão de que *musicking* é o melhor termo para chamar o momento em que as pessoas fazem algo que só acontece com música e pela música. Ao definir *musicking*, Small (1998) traz sua concepção de música como constituída intrínseca e concomitantemente, pelos aspectos "vivencial" e “comunitário”, defendendo que "toda atividade que chamamos arte, não somente *musicking*, refere-se basicamente a uma ação e às relações humanas. Nós as entenderemos melhor se mantivermos na mente que elas todas operam dentro de uma linguagem que dá poderes aos seres humanos,

[...] de articular essas relações" (SMALL, 1998, p. 140 apud MÜLLER, 2000, p.62), durante a ação artística - por isto, vivencial também.

O aspecto "vivencial" da música na obra de SMALL (1998) parte do princípio de que "toda arte é ação, performance, [...] e seu significado não reside no objeto criado mas nos atos de estar criando, estar expondo, e estar percebendo" (SMALL, 1998 p. 140 apud MÜLLER, 2000, p 65). O autor ressalta que a *performance* musical tratada por ele não é aquela vista nos moldes eruditos da música, um fazer musical imbuído e centrado no extremo aprimoramento técnico, e sim a *performance* como algo que as pessoas fazem independente de saberes musicais ou técnicos.

Nesse sentido, Small aponta que essa vivência não pode ser realizada em nenhuma outra linguagem e que os sentidos encontrados em uma performance musical estão na qualidade das relações entre as pessoas, o que caracteriza o aspecto "comunitário" da música. O aspecto "comunitário" da música a que se refere Small (1989) diz respeito à música feita em conjunto, a música compartilhada por duas ou mais pessoas numa mesma ocasião. Para o autor, qualquer atividade musical acontece através de uma performance e a qualidade do *musicking* terá a qualidade das relações estabelecidas pelas pessoas no momento da performance.

Small (1998) considera a performance musical "uma atividade em que os humanos tomam parte de tal forma, que eles podem entender suas relações através de uma conexão de elevado padrão". (SMALL, 1998, p.140 apud MÜLLER, 2001, p. 99). Ao estar em contato com esse elevado padrão de conectividade com as pessoas e com o mundo, o autor afirma que o momento da performance nos ensina sobre nossa cultura, sobre nosso lugar dentro dela e sobre nosso lugar dentro da natureza.

La naturaleza básica de la música no reside en objetos, obras musicales, sino en la acción, em lo que hace la gente. Sólo entiendo lo que hace la gente cuando toma parte en un acto musical podemos empezar a comprender la naturaleza de la música y su función en la vida humana. Pero, cualquiera que sea esa función, cierto es que, primero, tomar parte en actos musicales es central para nuestra humanidad misma, tan importante como tomar parte em actos del habla. (SMALL. 1999, p.4)

Nesse trecho, o autor afirma que é preciso compreender o que de fato acontece e o que se passa com as pessoas enquanto estão participando de um ato musical para começarmos a compreender a natureza da música, o que é música e a sua importância na vida humana, que papel tem a música especificamente. Independente disso, qualquer que seja a função da

música na vida humana, para este autor uma coisa é certa: fazer música é tão importante quanto falar.

Segundo o autor, “este momento pode ser comparado a um ritual, no sentido de que as pessoas que participam do evento estão vitalmente explorando, afirmando e celebrando algo que não [é] feito através de outra linguagem” (SMALL, 1998 apud MÜLLER 2000 p. 61). Esse ritual, que tem a ver com a qualidade das relações sociais envolvidas no momento da performance e que independe do gênero da música ou do lugar onde a estamos fazendo, mudou a minha percepção do que é performance musical, surgindo o interesse de aprofundar meus estudos também para a concepção desta atividade segundo Small. Nas aulas do estágio, pude observar a capacidade que a música tem de conectar as pessoas envolvidas em uma performance, como acredita Small (1998), revelando a presença marcante do aspecto comunitário da música entre eles, a que me referirei no quarto capítulo.

Para Guareschi (1999) é possível entender a sociedade e os grupos humanos a partir do conceito de “relação”, que segundo o autor é a “ordenação intrínseca de um ser em direção a outro” (GUARESCHI, 1999, p.142). Na opinião do autor:

os grupos humanos, e as sociedades em geral, são melhor compreendidos se forem vistos como constituídos, em sua essência, por relações. Não é, por exemplo, nem o número, nem a cor, nem o tamanho, nem a idade das pessoas, o essencial na constituição de um grupo. O que faz um grupo ser um grupo são as relações que nele se estabelecem (GUARESCHI, 1999, p. 142).

Ao olhar para a música pela perspectiva do “aspecto comunitário” (SMALL, 1989) observei como as crianças se percebem em um coletivo e, portanto, como cada ação e reação em sala, em alguma medida, acontece por causa do coletivo: receios, constrangimentos, defesas, bem como as satisfações e encantamentos. Para ilustrar o que estou querendo dizer, trago um trecho de meu diário de campo que descreve um episódio envolvendo um menino que preferia não estar no coletivo fazendo música, pois não queria tirar o calçado, alegando estar com chulé:

Ao chegarmos na sala, pedimos para as crianças tirarem os sapatos e sentarem no tatame. Um dos meninos não quis tirar os sapatos dizendo estar com chulé, e por esse motivo não ia participar da aula. Nesse momento a Elaine, professora supervisora disse que iria providenciar um bom ar para passar no pé dele, e perguntou se ele participaria da aula, caso ela achasse o bom ar. O aluno respondeu que sim, e após limpar os pés, participou normalmente da aula. (Diário de campo, 17.09.2015)

Foi possível observar a importância desses dois aspectos também para os que estão em risco de exclusão ou em situação de vulnerabilidade, já que quase a maioria das crianças do 4º ano se encontra em certa precariedade material de vida, como pudemos observar ao longo do ano e como também confirmou a professora regente da turma.

Nas aulas de música, a meu ver, é possível amenizar o sentimento de "culpabilização individual" que, na análise sociológica da desigualdade de Sawaia (1999, p. 8-9), é o "mecanismo psicológico principal da coação social nas sociedades onde prevalece o fantasma do uno e da desigualdade". Este autor se refere a esta questão como "dialética exclusão/inclusão" argumentando que:

a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica no caráter ilusório da inclusão. [...] O pobre é constantemente incluído, por mediações de diferentes ordens, no nós que o exclui, gerando o sentimento de culpa individual pela exclusão (SAWAIA, 1999, p. 8-9).

Acredito que os sentimentos de culpabilização e de exclusão, que acompanham as pessoas que se encontram nesta condição, podem ser amenizados durante uma performance musical, porque a música junta, mais facilmente pessoas que têm essa situação, favorecendo os aspectos a que o Small se refere. Sendo assim, o autor ressalta que o aspecto comunitário da música faz as pessoas se sentirem muito bem porquê elas se vêem em grupo. Ao mesmo tempo, elas se sentem bem, pois é algo que estão fazendo.

## 2 METODOLOGIA

Neste capítulo serão apresentados os modos como foi realizada a presente pesquisa. Trata-se de uma pesquisa-ação, pois a mesma se desenvolveu durante minha atuação enquanto estagiária no 4º ano dos anos iniciais, cujas crianças foram objeto desta investigação.

Os procedimentos etnográficos foram feitos através de descrições em diário de campo, tendo como objetivo observar, descrever e analisar as atividades musicais com estas crianças, observando o que elas revelam sobre os aspectos “comunitário” e “vivencial” da música (SMALL, 1989, 1998, 1999).

Inúmeras das atividades observadas, inclusive algumas descritas aqui, são de um projeto prático em educação musical e da oportunidade de, no curso de Licenciatura em música, uma disciplina estar desenvolvendo um projeto que envolveu as crianças do 4º ano como objetos de investigação. O projeto Filhos de Gandhi<sup>1</sup> tem por objetivo fazer uma atividade em educação musical que seja interdisciplinar. A existência desse projeto oportunizou diversas atividades musicais com conteúdos a partir da canção Filhos de Gandhi do Gilberto Gil.

### 2.1 PESQUISA-AÇÃO

Segundo Terence e Filho (2006) a pesquisa-ação possui um caráter participativo pelo fato de promover interação entre pesquisador e membros representativos da situação investigada, havendo uma intervenção planejada dos sujeitos em uma realidade estabelecida. Thiollent (1997) define a pesquisa-ação como

um tipo de investigação social com base empírica, que consiste essencialmente em relacionar pesquisa e ação em um processo no qual os atores e pesquisadores se envolvem, participando de modo cooperativo na elucidação da realidade em que estão inseridos, não só identificando os problemas coletivos como também buscando e experimentando soluções em situação real (THIOLLENT, 1997, p. 14 apud TERENCE; FILHO, 2006).

---

<sup>1</sup>O afoxé Filhos de Gandhi foi fundado por estivadores portuários no dia 18 de fevereiro de 1949, tornando-se o maior e dito o mais belo Afoxé do Carnaval da Bahia, em Salvador. Constituído exclusivamente por homens e inspirado nos princípios de não violência e paz de Mahatma Gandhi, o bloco traz a tradição da religião africana ritmada pelo agô nos seus cânticos de ijexá na língua Iorubá. Utilizaram lençóis e toalhas brancos como fantasia, para simbolizar as vestes indianas. Tornou-se o mais famoso e o maior dos Afoxés da Bahia, que conta com aproximadamente 10.000 integrantes.

A pesquisa-ação supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico, entre outros. A sua utilização como forma metodológica possibilita aos participantes condições de investigar sua própria prática de uma forma crítica e reflexiva. Nela estão envolvidos pesquisadores e pesquisados, todos participantes envolvidos na solução de problemas e na busca de estratégias que visam encontrar soluções para os problemas.

Uma ação do tipo “solução de problemas” foi realizada durante a pesquisa, quando providenciamos uma atividade musical que juntou as crianças do 4º ano com o 5º ano para oportunizar, em um coletivo maior, atitudes e reações das crianças através das quais pudéssemos observar mais diretamente o aspecto “comunitário” e “vivencial” da música. Esta ação aconteceu em dois momentos, conforme descrito no diário de campo abaixo, seguidas de suas respectivas figuras para ilustrar:

Depois do intervalo, ficou combinado que juntaríamos o 4º ano e o 5º ano para fazermos a mesma atividade que o 4º ano já tinha feito anteriormente na aula, onde representamos o som da chuva e de uma floresta com instrumentos alternativos de percussão. Essa atividade foi pensada justamente em juntar as duas turmas para que pudéssemos observar o coletivo, ou seja, no que essa atividade poderia favorecer o “aspecto comunitário”. Ao entrarem na sala, as crianças do 4º ano se sentaram próximas umas das outras, e o mesmo aconteceu com as crianças do 5º ano. Elas não se misturaram, não conseguimos juntar as duas turmas porque “naturalmente” as crianças não se misturam se nós professores não conduzirmos para que isso aconteça (Diário de campo, 29.10.2015).

**Figura 1** - Crianças do 4º ano no lado direito e crianças do 5º ano no lado esquerdo.



Fonte: acervo da autora.

Fizemos uma roda com cadeiras e pedimos para as crianças do 4º e do 5º ano sentarem alternadas, explicando que elas não podiam sentar do lado de alguém da mesma turma. A maioria das crianças não queriam se misturar, o que dificultou nossa tentativa de oportunizar um coletivo maior. Houve discussões entre elas, algumas crianças cruzaram os braços, ficaram com cara feia e não participaram de nenhuma atividade que trabalhamos nesse dia. Só no final da aula com a ajuda do Pedro, estagiário do 5º ano, que conseguimos juntar alguns meninos do 4º ano com o 5º ano para fazermos atividades relacionadas ao *beatbox* (Diário de campo, 12.10.2015).

**Figura 2** - Crianças do 4º e 5º ano misturadas e emburradas



Fonte: acervo da autora.

**Figura 3** - Meninos do 4º e do 5º ano fazendo *beatbox*



Fonte: acervo da autora.

Para França e Beal (2004) uma característica da pesquisa-ação é que ela considera como aliada a familiaridade entre professor e alunos, ao invés de se utilizar de um observador externo, buscando superar o frio distanciamento entre pesquisador e sujeitos, usufruindo do relacionamento entre eles (SWANWICK, 1994, p.75 apud FRANÇA; BEAL, 2004, p.71). Para as autoras, a interferência do pesquisador na pesquisa-ação é um componente do processo bem como da análise dos dados. O professor no papel do pesquisador assume a responsabilidade de refletir, questionar-se sobre sua ação e decidir sobre o passo seguinte a ser dado conforme sua perspectiva teórica.

Um exemplo que apresento a seguir de como foi realizada a pesquisa-ação em outro contexto da área da música, foi retirado do artigo: *Redimensionando a performance instrumental: pesquisa-ação no ensino de piano de nível médio*, de Cecília Cavalieri França e Ana Denise Donadussi Beal. Além de atuarem como professoras de piano nessas turmas, as mesmas utilizaram de algumas ferramentas para auxiliar posteriormente em suas pesquisas

A partir das transcrições das entrevistas, das gravações das performances e composições dos alunos realizamos a análise de produto para avaliarmos seu desempenho. Além dos relatórios da professora-pesquisadora, foi solicitado aos alunos que registrassem todo o processo, suas etapas e impressões pessoais. Com base nesses dados, procedemos à análise descritiva de sua produção. (FRANÇA; BEAL, 2004, p. 71)

Na minha pesquisa-ação, além de atuar como professora participante nas aulas da turma do 4<sup>a</sup> ano, utilizei algumas ferramentas que as professoras-pesquisadoras abordaram no trabalho descrito acima, como, por exemplo, descrições em diários de campo e análises de filmagens feitas durante as aulas.

Uma entrevista semi-estruturada também foi usada como ferramenta nesta pesquisa. Com o auxílio da minha orientadora, elaborei algumas perguntas para serem feitas para as crianças através de uma conversa informal, indo até a sala da turma do 4<sup>o</sup> ano, onde ficamos conversando por cerca de uma hora. Lançamos mão desse recurso para extrairmos algumas informações mais diretamente.

Foram escolhidos pseudônimos a fim de preservar a identidade das crianças que participaram deste estudo. A citação de trechos do questionário e do caderno de campo segue o padrão de citação literal de bibliografia, trazendo no início das falas a inicial dos nomes de quem participa dos diálogos, sendo que a minha fala sempre está indicada por "EU" e de minha orientadora por "VÂNIA".

## 2.2 PROCEDIMENTOS ETNOGRÁFICOS

Para Queiroz (2010) a complexidade que permeia a transmissão de saberes culturais, entre os quais os saberes relacionados à música, tem levado os pesquisadores a buscar alternativas cada vez mais abrangentes para a compreensão desse fenômeno em diferentes áreas do conhecimento.

Segundo o autor, uma área que tem estado cada vez mais próxima do campo da educação musical é a etnomusicologia, e o foco de abordagem desta área está relacionado com a dimensão cultural e social que caracteriza as diferentes facetas do fenômeno musical. Sendo assim

essas duas vertentes de estudo da música têm compartilhado metodologias de investigação, concepções e práticas do fenômeno musical, estabelecendo caminhos autônomos, mas relacionados; diminuindo as suas fronteiras, mas preservando suas identidades; e concretizando diálogos que têm enriquecido o campo epistemológico e as ações de educadores musicais, etnomusicólogos e estudiosos da música em geral (QUEIROZ, 2010, p.114).

Para Bresler (2006) a Etnomusicologia fornece um modelo importante em pesquisa etnográfica para a Educação Musical. Porém, mesmo compartilhando este modelo, as pesquisas de campo têm focos diferentes entre as duas áreas: “(...) a etnografia na educação musical é centrada em torno de questões educacionais, questões diretamente relacionadas com o ensino e a aprendizagem da música” (BRESLER, 2006, p. 5 apud PEREIRA, 2011, p.56), já em Etnomusicologia, “o trabalho etnográfico pode visar, além da questão da transmissão de conhecimento musical, a estrutura sonora, a performance, e os sentidos antropológicos que envolvem tal evento sonoro” (PEREIRA, 2011, p.56).

Entretanto, a Educação Musical pode sim utilizar ferramentas etnográficas - desde o olhar etnográfico - para pesquisar, e não só o que diz respeito a “ensino-aprendizagem” como coloca Bresler, mas todos os aspectos envolvidos na experiência musical, seja individual ou coletiva, uma vez que isto sempre traz representações e valores histórica e culturalmente construídos.

Cliffold Geertz (2008) acredita que o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu, sendo a cultura essas teias. Sendo assim, as análises dessas teias não devem ser feitas por uma ciência experimental que busca leis, e sim por uma ciência interpretativa, à procura de significados.

Ao compreender a etnografia e sua prática, torna-se possível entender o que a análise antropológica representa como forma de conhecimento. Para Geertz, “praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante” (GEERTZ, 2008, p.4).

Este autor destaca que o método adequado à análise interpretativa da antropologia é a “descrição densa”, tomando essa noção emprestada de Gilbert Ryle<sup>2</sup>. Através do trabalho de campo e do material etnográfico, o antropólogo descreve seu objeto de estudo através de suas particularidades, construindo suas próprias interpretações. Assim como coloca Geertz (2008),

O que o etnógrafo enfrenta, de fato — a não ser quando (como deve fazer, naturalmente) está seguindo as rotinas mais automatizadas de coletar dados — é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplicitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. E isso é verdade em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro: entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar as linhas de propriedade, fazer o censo doméstico... escrever seu diário (GEERTZ, 2008, p.7).

Para Geertz, “o etnógrafo ‘inscreve’ o discurso social: *ele o anota*. Ao fazê-lo, ele o transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente”. (GEERTZ, 2008, p.14). Isso quer dizer que ao estudar determinado acontecimento e descrevê-lo em seu diário de campo, é possível de ser consultado ao passar do tempo, com validade e, portanto, legitimidade para a investigação.

A descrição etnográfica segundo Geertz apresenta algumas características: “ela é interpretativa; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o ‘dito’ num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se, e fixá-lo em formas pesquisáveis” [...]. O autor chama atenção para uma outra característica da descrição: “ela é microscópica” (GEERTZ, 2008, p.15).

Geertz (2008) ressalta que os antropólogos não estudam as aldeias, eles estudam nas aldeias, ou seja, os antropólogos não devem estudar as culturas ao longe, mas sim de dentro, por isto, a coerência de juntar ferramentas etnográficas e, principalmente, o olhar etnográfico sobre as práticas musicais das crianças do 4º ano, com a pesquisa-ação.

---

<sup>2</sup>Gilbert Ryle (1900–1976) foi um filósofo britânico pertencente a uma geração influenciada pelas teorias de Wittgenstein sobre a linguagem. Geertz retira o conceito “descrição densa” dos escritos do filósofo, principalmente em "What is the Thinker Doing?" (1971). Nele, Ryle elabora princípios metodológicos para a etnografia, o registro qualitativo, visual, sonoro e escrito, da cultura.

A pesquisa etnográfica baseia-se na observação e levantamento de hipóteses, onde o etnólogo procura descrever o que, na sua visão, ou seja, na sua interpretação, está ocorrendo no contexto pesquisado. Através do diário de campo, procurei lançar mão de uma descrição densa como fala Geertz, muito embora eu não tenha tido esta prática anteriormente.

Porém, ao longo do estudo fui percebendo que todo detalhe anotado a partir de uma descrição etnográfica é de extrema importância, porque tudo interessa e faz parte de um contexto real, considerando também que estamos olhando para algo subjetivo, vamos observar questões subjetivas, ou seja, o envolvimento, algo que as crianças, em geral, não revelam explicitamente.

Um exemplo de como a descrição densa ocorreu durante o processo de desenvolvimento deste trabalho de conclusão de curso, é o trecho que apresento a seguir de um diário de campo. O mesmo trecho será utilizado no 3º capítulo para abordar a questão do gênero que se evidenciou na turma do 4º ano

As meninas estavam tão interessadas na aula que começaram a diminuir a roda onde estavam sentadas para poderem ficar mais próximas de mim e uma das outras. Pude observar a atenção que estavam dando a tudo, nos acordes do violão e na maneira como eu estava cantando. Elas iam cantando junto comigo mesmo sem conhecer a música, elas não estavam nem um pouco preocupadas se iriam cantar a letra certa ou errada, elas iam arriscando. Nesse momento, pude observar também algumas das meninas tentando imitar o que eu estava cantando, ou seja, se eu cantava mais agudo ou mais grave, se eu fazia algum tipo de vibrato elas tentavam fazer igual e, ainda, reagiam às nuances de dinâmica que eu colocava na voz, em diferentes trechos da canção (Diário de campo, 24.09.2015).

Outro recurso utilizado para os procedimentos etnográficos foi a análise de vídeos. A partir desse recurso, pude observar e descrever com mais detalhes algumas situações que não foram percebidas durante minha atuação presencial como estagiária e pesquisadora.

### 3 SOBRE A PERFORMANCE NA EDUCAÇÃO MUSICAL

#### 3.1 "FILA DE MENINO E FILA DE MENINA FICA MAIS ORGANIZADO": O GÊNERO APREENDIDO

Muito embora não constasse dos objetivos deste estudo, a questão de Gênero foi inevitável abordar, pois emergiu do campo de pesquisa, de um modo contundente entre as crianças observadas.

Durante o meu trabalho, observei que esta questão existe no modo organizativo “natural” e “espontâneo” das crianças. Mesmo não sendo o foco da minha pesquisa, acredito que seja de grande importância abordar esse assunto aqui, já que as questões de gênero ficaram tão evidentes durante as aulas.

Assim como a questão central da minha pesquisa é pouco explorada na área da educação musical no Brasil, Finco (2003) cita que autoras como Faria (2002a) apontam que a questão de gênero na pesquisa educacional também é um tema pouco explorado. De acordo com a mesma, “as inúmeras pesquisas que tratam das relações de gênero não costumam abordar especificidades das diferentes idades e fases da vida, principalmente aquelas que dizem respeito às crianças” (FINCO, 2003 p.90).

Já Felipe (2007) ressalta a importância de desenvolver mais pesquisas de cunho etnográfico no campo da educação,

de modo a ser possível perceber o que se passa nos momentos de recreio, a dinâmica de sala de aula, a relação que se estabelece entre docentes e alunos/as, entre crianças e crianças, bem como entre família e escola, em especial no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade, principalmente no âmbito da Educação Infantil, pois ainda é escasso o número de pesquisas em torno dessa faixa etária (FELIPE; GUIZZO, 2004 apud FELIPE, 2007).

A seguir apresento um trecho que traz a importância desta temática para a educação, retirado do projeto “Educação Musical e Gênero”, elaborado na disciplina de Projetos em Educação Musical I, do currículo da Licenciatura em Música da UDESC, no primeiro semestre de 2015. De autoria de Andréia Tonial Zanela, Juliane Andrezzo e Rovani Bizarro, o texto aponta a emergência de também a Educação Musical tratar do tema:

A importância desta temática para a educação é percebida quando consideramos a escola um local de formação integral dos indivíduos, que tem por objetivo transformar a realidade dos estudantes. No momento da aula podemos notar como as visões sobre gênero estão enraizadas nas crianças através de suas atitudes. Como

educadores e transmissores de informação temos a oportunidade de questionar e problematizar essas atitudes, visando a emancipação dos estudantes e instigando o pensamento crítico sobre o que vivemos. Na área da educação musical pode-se valer introduzir estes conhecimentos em forma de atividades musicais aos estudantes que, mesmo sem saberem, vivenciam desigualdades de gênero em suas casas, na escola, e em quaisquer relações sociais. Certamente há muito que se construir e o que se desconstruir acerca desta temática, e a música pode ser o caminho para se valorizar a questão, esclarecer dúvidas, desfazer rótulos e informar – principalmente dentro do ambiente escolar. (texto socializado pelos colegas-autores, no prelo para publicação em breve)

Após algumas observações e descrições feitas em diários de campos, foi possível notar como a questão do gênero se evidenciou em diversas atividades. Um exemplo foi quando trabalhamos atividades de composição. Assim que expliquei como seria a atividade, pedi que as crianças formassem alguns grupos, e em questão de segundos as meninas escolheram ficar em grupos só de meninas e os meninos em grupos só de meninos.

Nas figuras abaixo, podemos observar como foram feitas as atividades de composição. A figura 4 ilustra o grupo só de meninos trabalhando na atividade de composição. As figuras 5 e 6 ilustram o momento da apresentação das composições com o grupo dos meninos e com o grupo só de meninas.

**Figura 4** - Meninos compondo em grupo



Fonte: acervo da autora.

**Figura 5** - Grupo dos meninos: apresentação da composição



Fonte: acervo da autora.

**Figura 6** - Grupo das meninas: apresentação da composição



Fonte: acervo da autora.

Outro exemplo que trago a seguir, relata uma atividade trabalhada na turma do 4º ano em que esta questão também se evidencia:

Assim que terminou nosso “ensaio aberto”, a Prof<sup>a</sup> Dra<sup>a</sup> Patrícia Rodrigues da UEM iniciou a oficina CIRANDEM (Cirandas de democracia para a educação musical) com a turma do 4º ano. A professora Patrícia pediu para as crianças formarem duas filas e “naturalmente” elas foram formando uma fila de meninas e outra de meninos. A professora Patrícia pediu para que as crianças se misturassem, mas isso não aconteceu. Na tentativa de juntar as crianças, a professora pediu em seguida que elas se sentassem em roda e mais uma vez elas não se misturaram, as meninas sentaram perto das meninas e os meninos perto dos meninos (Diário de campo, 04.11.2015).

Finco (2003) cita que outros autores como Guareschi, 1994; Saavedra e Barros, 1996, afirmam que “meninos e meninas demonstram comportamentos, preferências, competências, atributos de personalidade mais apropriados para o seu sexo, seguindo, desde bem pequenos, as normas e padrões estabelecidos” (FINCO, 2003, p. 91).

Em seguida, apresento um trecho retirado do diário de campo onde é possível observar o maior interesse das meninas em determinadas atividades musicais propostas em aula, podendo-se dizer que, as meninas preferem atividades que envolvem o canto mais do que os meninos, reforçando, portanto, o que os autores acima dizem a respeito sobre meninos e meninas demonstrarem comportamentos e preferências diferentes:

Comecei a tocar violão e cantar a música Primavera do Tim Maia, nesse momento as crianças pararam um pouco de conversar, voltando a atenção para a canção. Na seqüência, conversamos um pouco sobre a canção, perguntei quem conhecia a música e o que tinham achado dela. As crianças fizeram varios comentários, inclusive que tinham gostado da minha voz e que gostariam ouvir novamente a música. Combinamos então que no final da aula eu cantaria a música novamente pra elas, e ao cantar a música, as meninas se mostraram muito mais interessadas em ouvi-la, tentando arriscar junto comigo algumas partes da música, mesmo sem conhecê-la. Assim que terminou a aula, uma das meninas veio até mim e pediu que eu levasse a letra da música Primavera na próxima aula para ela. Enquanto isso, algumas meninas ainda estavam na sala conversando entre elas, enquanto colocavam os sapatos pra irem para o recreio, e pude ouvi-las dizendo que tinham gostado muito daquela aula. Elas disseram também que tinham gostado muito da canção, que a letra da música era muito bonita, pois falava de amor, uma das meninas chegou a dizer que esse dia tinha sido a melhor aula de música que tiveram. Essa foi uma das aulas em que mais senti a entrega das crianças nas atividades. As meninas estavam tão interessadas na aula que começaram a diminuir a roda onde estavam sentadas para poderem ficar mais próximas de mim e uma das outras. Pude observar a atenção que estavam dando a tudo, nos acordes do violão e na maneira como eu estava cantando. Elas iam cantando junto comigo mesmo sem conhecer a música, elas não estavam nem um pouco preocupadas se iriam cantar a letra certa ou errada, elas iam arriscando. Nesse momento, pude observar também algumas das meninas tentando imitar o que eu estava cantando, ou seja, se eu cantava mais agudo ou mais grave, se eu fazia algum tipo de vibrato elas tentavam fazer igual e, ainda, reagem às nuances de dinâmica que eu colocava na voz, em diferentes trechos da canção (Diário de campo, 24.09.2015).

O interesse e a preferência das meninas em relação a atividades com o canto e o interesse e a preferência dos meninos em relação as atividades com instrumentos, evidencia-se

mais uma vez a partir do trecho que trago a seguir, retirado de uma conversa que realizamos com as crianças, em sua sala de aula:

**C:** Eu gosto também, porque vocês incentivam a cantar  
**EU:** E você gosta de cantar então?  
**C:** sim  
**EU:** Alguém mais gosta que a gente fique incentivando a cantar?  
 [A maioria das meninas disseram que sim, respondendo juntas quase que no mesmo tempo].  
**EU:** Ou vocês não gostaram muito quando a gente ficou trabalhando só a voz e cantando?  
 [Nesse momento o Otavio levantou rapidamente a mão e disse]  
**O:** Não  
 [E o Marcelo complementou dizendo]  
**M:** Eu gosto mais dos instrumentos. Alguns meninos levantaram a mão e disseram que também gostaram mais quando trabalhamos atividades usando os instrumentos.

No trecho a seguir, podemos observar que alguns meninos elogiam a minha voz, o que revela, a meu ver, que eles têm sensibilidade e apreciam o uso da voz:

**EU:** Porque Otavio? O que você aprendeu comigo que você gostou?  
**O:** Bom, eu aprendi a tocar tambor também, mas eu gosto de vê a professora cantando.  
 [Antes que o Otavio terminasse de falar, o Marcelo interrompeu dizendo]  
**M:** a voz da professora  
**EU:** É porque?  
**O:** A professora é bonita  
**M:** A professora canta muito bem  
 [Os meninos iam respondendo um atrás do outro, sem que fizéssemos novamente a pergunta. Em seguida, o Tiago respondeu]  
**T:** E a voz da professora é bonita.

Portanto, não é que os meninos não gostem da voz, e sim mais uma vez em que a questão do gênero fica evidenciada na turma do 4º ano. Parece que cantar é coisa que as meninas fazem com naturalidade; que o grande gosto, e prazer mesmo, que elas demonstram a partir do grande envolvimento visível nas atividades com a voz, é próprio de menina.

Na mesma direção, a demarcação entre o que é de menina e o que é de menino emergiu em várias atividades musicais desenvolvidas com as crianças: os meninos sempre sugeriam que eles tocassem.

Em uma roda de conversa que realizamos na sala de aula do 4º ano, procurando conhecer mais profundamente a opinião das crianças sobre temas centrais para este estudo, comentamos sobre o que já me referi acima, quando a Profª Draª Patrícia Rodrigues da UEM, que ministrou a oficina CIRANDEM (Cirandas de democracia para a educação musical), realizado na escola Núcleo – Simão Hess, pediu para que fizessem duas filas. Durante a

conversa ficou explícita a naturalização dos papéis de Gênero e que as crianças já têm consciência disto e, que é também, é na escola que isto foi ensinado, como se pode perceber no trecho da conversa, abaixo:

**VÂNIA:** Nas atividades do Colóquio Cirandem, a professora Patrícia pediu, vamos fazer duas filas, vocês lembram como essa fila se formou?

[Imediatamente, e mesmo antes da Vânia terminar de fazer a pergunta, uma das meninas levantou a mão e já completou com a resposta, de tão evidente que é pra elas que isso se dá “naturalmente”]

**L:** Uma fila de meninas e outra de meninos

**VÂNIA:** Pois é, mas não se misturam né?

[Em seguida a Fernanda levanta a mão e diz]

**F:** É por causa que a gente está acostumada com fila de meninos e de meninas

**VÂNIA:** Porque que acostumou assim?

[Depois dessa pergunta, muitas crianças levantaram a mão pra responder, e foram respondendo uma atrás da outra]

**T:** desde o primeiro ano a gente faz.

**F:** As professoras pedem pra gente fazer a fila de meninos e meninas.

**T:** As vezes a gente faz uma fila de menino e de menina por causa que tem umas meninas que são bem frágil, daí pode cair, algum menino pode passar correndo.

**J:** não, fila com de menino e fila de menina fica mais organizado.

O comentário da criança que falou “umas meninas que são bem frágil” também demonstra proximidade com o estereótipo de que o feminino é frágil, o masculino não é frágil. Esta opinião também foi expressada pela professora, e foi possível observar que há cuidados diferenciados com as meninas, pelo risco de serem machucadas - nos corredores, no ginásio, nos recreios e, até nas filas - pelo “modo menino de ser”, o que se percebe que já está institucionalizado ali. Isto aponta para o que alerta Louro (2008), abaixo, sobre a questão de Gênero na escola:

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo (LOURO, 2008, p.18).

### 3.2 “DAÍ, EU COMEÇAVA RIR PRA MIM MESMO”: O ASPECTO COMUNITÁRIO DA MÚSICA.

*[...] o júbilo fundamental da música – que, se em definitivo é um prazer – é um prazer compartilhado (SMALL)*

Trago aqui algumas observações das crianças em atividades musicais, através das quais procurei identificar o aspecto “comunitário” da música. Um primeiro momento em que me pareceu pertinente situar esse aspecto, foi quando

Trabalhamos um pouco de dinâmicas na música Filhos de Gandhi, onde pedi que as crianças cantassem pianíssimo, piano e forte em determinadas partes da música. Nessa atividade, pude perceber uma atenção maior entre as crianças, a cada mudança de dinâmica elas ficavam se olhando, ou seja, a cada momento que eu ia pedindo um pianíssimo, um piano ou um forte elas tinham que prestar mais atenção umas nas outras para fazerem todas juntas as dinâmicas que eu estava pedindo (Diário de campo, 29.10.2015).

As atividades musicais com dinâmicas foram muito importantes para identificar o aspecto comunitário, e observar, que, a partir destas, desenvolve-se um trabalho coletivo maior entre as crianças. Atividades com dinâmicas juntam as pessoas porque para fazer um *piano*<sup>3</sup> ou um forte junto, temos que ouvir o todo, ou seja, temos que nos juntar. A seguir, trago outro trecho da nossa conversa com as crianças, em que uma delas explica o que entende ao fazer atividades com dinâmicas:

**VÂNIA:** E quando a gente canta baixinho, juntos, a gente consegue ouvir todo mundo, facilita será a gente ter uma noção de estar fazendo música num coletivo e não sozinho?

**T:** Parece uma torcida, com muito barulho. Não dá pra entender nada do que eles falam

**VÂNIA:** Na torcida de futebol?

**T:** Sim

**EU:** Você está querendo dizer que todo mundo faz junto e grita junto para poder se entender?

**T:** Sim, que nem a gente, cantamos juntos e não um vai mais pra trás e outro vai mais pra frente.

Pode-se dizer que a criança não está se referindo a gritaria que a torcida faz, e sim a outro aspecto, de estar junto. São pessoas que se juntam com um objetivo comum, é o censo coletivo no fazer do som, porque para a criança, a torcida também tem seus sons.

Indo ainda mais adiante, hoje percebo que o fato técnico-sonoro de fazer *piano* no momento descrito acima, foi o quê proporcionou que nos escutássemos em coletivo, porque soamos juntos e foi possível observar, concretamente, a conexão que se estabeleceu entre as pessoas; porque ninguém fica junto, no mesmo lugar de uma música, enquanto a executa, se não ouvir todas as pessoas participantes. Como aconteceu em uma ocasião em que estávamos usando pandeiro, em que uma das crianças tocou o ritmo do pandeiro no momento em que

---

<sup>3</sup>Expressão de origem italiana, utilizada na música para se referir ao som executado com volume baixo, suave.

tínhamos que fazer uma pausa. Assim que o som do pandeiro dele soou sozinho naquele momento de pausa, as outras crianças olharam com cara feia pra ele, fazendo um gesto de pedido de silêncio.

Isto leva a perceber, a meu ver, que é exatamente no fato de ouvir com muita concentração e interesse musical o que está acontecendo com todos e como cada um está soando - durante um pianíssimo, por exemplo - que se estabelece o que pode ser identificado por “aspecto comunitário da música” (SMALL, 1989). Ou seja, a razão primeira, ou melhor, disparadora da conexão entre as pessoas durante uma performance musical, é de natureza musical. Pois, da mesma forma, consegui com as crianças a mesma conexão, a partir de fortes e fortíssimos.

Do que estou percebendo, a variação de dinâmica em canções e quaisquer execuções instrumentais pode ser um excelente recurso para diversos objetivos, musicais e sociais, em Educação Musical. O aspecto comunitário da música a que se refere Small (1989), diz respeito à música feita em conjunto, à música compartilhada por duas ou mais pessoas numa mesma ocasião. Uma situação em que pudemos compartilhar a música com mais pessoas e não só com a turma do 4º ano, é o trecho que trago a seguir:

No momento que estávamos cantando a música Filhos de Gandhi, a professora Vânia, o Pedro e a Beatriz, que são estagiários da turma do 5º ano, estavam na sala também, por outras razões, em silêncio, assistindo nossa atividade. De repente, sem termos combinado isto, ou seja, foi inesperado para mim, cada um deles pegou um instrumento, um surdo, um agogô e um tambor de mão e começaram a tocar junto com a gente o ritmo do ijexá. Nesse momento foi possível notar que as crianças ficaram mais empolgadas, pois não tínhamos cantado junto com outros instrumentos ainda. Foi possível observar alguns sorrisos entre elas, e a grande maioria revelava uma expressão de imensa satisfação com aquela sonoridade feita conjuntamente, e de modo totalmente inesperado, tanto para elas, quanto para mim (Diário de campo, 29.10.2015).

Acredito que esses sorrisos observados nas crianças não foi só pelo fato de ter outros instrumentos tocando junto com a gente, com sonoridades diferentes, e sim porque outras pessoas estavam ali com a gente, conectadas, cantando e tocando a música juntas. Essa conectividade pode ser considerada a que Small se refere, uma “conexão de elevado padrão”, e são essas conexões que levam as pessoas a darem “risadas”, como comentou um menino no trecho a seguir, para sinalizar sua imensa satisfação em estar dentro, pertencendo a uma atividade musical.

**VÂNIA:** Em relação aquilo que a gente estava falando antes, da conectividade entre as pessoas. As pessoas ficarem mais conectadas, quanto mais gente cantando junto,

fazendo música junto, que sensação que dá, do que fazer a música sozinha ou com um grupo de tantas pessoas?

**O:** É, da prazer.

**VÂNIA:** Que tipo de prazer assim? O que bate la no fundo do coração?

**O:** Eu sinto muito alegria porque parecia um coral. Daí, eu começava rir pra mim mesmo

**VÂNIA:** Alguém não entende o que o Otavio está falando? O que é rir pra si mesmo?

**O:** tipo, é um motivo de muita alegria!!

Ao estarmos naqueles momentos com todas aquelas pessoas cantando e tocando a música, foi que me dei conta que o aspecto “comunitário” não estava acontecendo apenas entre as crianças, mas acontecendo entre nós, adultos também.

O trecho acima referiu-se à primeira apresentação, que chamamos de “ensaio aberto” da música Filhos de Gandhi, em que juntamos as turmas do 4º e 5º ano, o grupo de canto e de violão da escola Simão Hess, alguns alunos das disciplinas de percussão e projetos em educação musical da UDESC e os estagiários da Simão Hess, na sala de vídeo da escola. É a maior sala, por isto, nelas são feitas as apresentações, também chamada de “auditório”. Ou seja, é uma sala para momentos especiais, e pode se observar que é desta maneira que as crianças entendem este lugar.

Essa apresentação foi muito importante para observarmos também como o aspecto comunitário estava presente nas atividades musicais entre as crianças do 4º ano. Em vários momentos da apresentação, as crianças trabalharam coletivamente, se ajudando para que a apresentação ocorresse da melhor maneira possível. Trago, a seguir, um trecho de um diário de campo em que é possível observar as crianças trabalhando coletivamente:

Em alguns momentos da performance da música Filhos de Gandhi pude observar as crianças do 4º ano se olhando o tempo todo e se ajudando nas partes da música. Quando alguma criança cantava a letra errada e o amigo(a) que estava do lado percebia, elas imediatamente se ajudavam e apontavam na folha que estava a letra da música a parte onde elas tinham que estar cantando (Diário de campo, 04.11.2015).

Small (1998, p. 142) acredita que os sentidos encontrados em uma performance estão, em grande medida, nas relações entre as pessoas que nela estão envolvidas, argumentando que as pessoas envolvidas em uma performance musical estão, essencialmente, celebrando as relações que se estabelecem entre elas, e que a qualidade da performance será determinada pela qualidade das relações geradas no momento da performance.

A relação de afeto que construí com as crianças durante as aulas de música foram essenciais para que nossas performances acontecessem de maneira prazerosa, tanto pra mim, como para elas. Nosso envolvimento foi se intensificando a cada aula, aprofundando a cada

encontro, favorecendo nosso vínculo de confiança. Trago a seguir um trecho do diário de campo, de um momento do nosso “ensaio aberto” em que é possível observar o vínculo de confiança que construímos ao longo do estágio:

Em um momento do nosso ensaio aberto, com todos os grupos e oficinas da escola, além de grupos da Licenciatura em Música do DMU, pude observar mais uma vez o vínculo e a confiança que eu e as crianças construímos ao longo do estágio. A professora Vânia estava fazendo a regência e dando as entradas pra todos que estavam participando da peça. Mas, mesmo a professora Vânia estando na frente para dar as entradas, as crianças ficavam me olhando e esperando que eu desse as entradas pra elas. Em um momento ouvi uma das meninas dizendo para a outra, “fica olhando a professora pra cantar”. No momento em que as ouvi dizendo isso, fui mais perto delas e disse que naquele momento quem estava dando as entradas da música era a professora Vânia e que elas tinham que olhar pra ela e não para mim (Diário de campo, 04.11.2015).

O fato de ser cantora, ajudou para que a nossa relação de afeto se tornasse ainda mais intensa. As crianças sempre pediam durante as aulas que eu cantasse alguma canção do meu repertório pra elas, dizendo que gostariam de ouvir a minha voz. Esses momentos em que pude cantar para elas foram fundamentais para uma aproximação maior. Pude observar que as crianças ficavam muito entregues àquele momento, querendo ficar ali junto comigo me ouvindo, ao mesmo tempo pude perceber que elas também queriam ficar juntas com o todo, ou seja: na canção que eu estava cantando naquele momento, ao me ouvirem cantando, elas arriscavam e cantavam também, como mostra o trecho e a imagem a seguir:

Como as crianças sempre me pediam para cantar alguma música do meu repertório para elas, nessa aula, escolhi levar a música Desenho de Deus do Armandinho. Fizemos uma roda e logo as crianças foram se aproximando de mim. Comecei a tocar no violão os primeiros acordes da música, um reggae, e as crianças começaram a se mexer animadas, junto com a levada do violão. Quando comecei a cantar a letra da música, as crianças ouviram a primeira vez em silêncio, prestando muita atenção na letra e na melodia, mas assim que repeti novamente toda a música, elas arriscavam a cantar junto comigo a letra (Diário de campo, 19.11.2015).

**Figura 7** - Cantando com as crianças



Fonte: Acervo da autora

### 3.3 “É UM FAZER, MUITO ANTES DE UM PENSAR”: O ASPECTO VIVENCIAL DA MÚSICA.

*“o instrumento essencial da arte é a experiência irrepetível” (SMALL, 1998)*

Apresento nesse subcapítulo algumas observações das crianças em atividades musicais, através das quais procurei identificar o aspecto “vivencial” da música. O aspecto "vivencial" da música na obra de Small é de tal forma relevante, que o autor parte do princípio de que "toda arte é ação, performance, [...] e seu significado não reside no objeto criado mas nos atos de estar criando, estar expondo, e estar percebendo" (SMALL, 1998 p. 140 apud MÜLLER, 2000, p 65.).

Trago, a seguir, a descrição, de uma atividade em que as crianças trabalharam com uma atividade de composição a partir da música Filhos de Gandhi.

Trabalhamos com os alunos uma atividade de composição, onde cada dupla teria que fazer uma representação sonora dos orixás que tinham na música através de instrumentos de percussão alternativos. Os orixás que as crianças representaram foram: Omolu, Ogum, Oxum, Oxumaré, Iansã, Iemanjá, Xangô e Oxossi. Colocamos no quadro o significado de cada orixá que tem na letra Filhos de Gandhi, revisamos o que cada um significava e dividimos a turma em duplas, cada um ficando com um orixá. Na sequência, as duplas foram escolhendo quais objetos iriam usar para fazer a representação sonora do orixá. Eu e a Bruna Peres, minha dupla de estágio, fomos passando em cada dupla para ajudar a escolher os instrumentos de percussão e dar ideias para as composições. Para a composição, as crianças utilizaram canos flexíveis de conduíte para representar a vento; pau-de-chuva, ganzá e o som de sacos de café sendo manuseados para representar a chuva; um surdo e um raio-x para representar o trovão; pau-de-chuva, garrafas cheias de água para representar o mar; para a representação de uma floresta, as crianças utilizaram o reco-reco para representar o sapo e apitos com som de pássaros. Foi muito interessante passar pelas duplas e ver a criatividade deles para representar o que cada orixá significava, o que nos surpreendeu também foi que os alunos buscaram usar instrumentações diferentes uns dos outros (Diário de campo, 10.09.2015).

Essa atividade de composição – inventar uma representação sonora de cada orixá - aponta para o aspecto vivencial da música porque ela independe, como coloca Small, de qual será a música, o gênero musical, ou época, assim como independe, também, de saberes musicais pré-estabelecidos ou sistematizados como condição para crianças fazerem música; independe dos instrumentos, pois as crianças tiveram que explorar os sons com materiais sonoros alternativos, e, portanto, da hierarquia entre eles, ou julgamentos de valor, qual é superior/inferior ou mais/menos importante pra se viver a música - de vivencial, ou seja, é o lançar mão da música meio inconsequentemente mesmo.

Segundo Christopher Small (1989), a Modernidade trouxe a objetificação, também, do conhecimento musical. Nas palavras de Müller (2015)<sup>4</sup>,

muito embora em diversos contextos escolares/acadêmicos isto tenha já se transformado, percebe-se resquícios do que no Ocidente foi priorizado e, entre nós ainda encontramos às vezes: o estudo do objeto música e os estudos sobre música, e a experiência vivida deixou de ter importância no ato de conhecer música.

No caso do conhecimento artístico em geral, este autor argumenta em favor da "suprema importância do processo artístico, e na relativa falta de importância do objeto artístico; o instrumento essencial da arte é a experiência irrepetível" (SMALL, 1989, p.14 apud MÜLLER, 2000, p.65). É nesta direção que interpreto o envolvimento tão positivo das crianças durante a atividade de criação sonora para representar cada Orixá, descrita acima.

Quando mostramos pela primeira vez a canção Filhos de Gandhy para as crianças, onde cantei e toquei o violão junto com a música na sala, pude perceber o estranhamento da maioria com aquele monte de palavras que eles nunca tinham ouvido. Em vários momentos, as crianças chegaram a dizer que a música era de macumba, relacionando e associando a canção com religião.

O preconceito sobre a canção desapareceu após um longo processo de contextualização sobre África, sobre o bloco Filhos de Gandhy e sobre a mitologia Iorubá. Além de uma roda livre de perguntas que fizemos com as crianças para que tirassem todas as dúvidas sobre “macumba”.

Conforme as aulas iam acontecendo, as crianças passaram a gostar da música, fazendo com que aquele preconceito com a canção desaparecesse, reafirmando o que Small diz sobre o aspecto vivencial, ou seja, fazer música independe do gênero musical, se ela é brasileira, europeia, de origem africana ou religiosa. A atividade de representação sonora a partir dos orixás citada anteriormente, também ajudou para que as crianças se desvinculassem um pouco do contexto afro religioso da música

O trecho que trago a seguir, mostra um momento do Colóquio CIRANDEM em que as crianças do 4º ano surpreenderam não só a mim, mas a todos que estavam presentes por optarem de cantar a música Filhos de Gandhy em uma atividade proposta pela professora Patrícia da UEM, em que as crianças teriam que pensar em uma brincadeira que utilizasse cordas e ao mesmo tempo teriam que cantar uma música junto com a brincadeira.

---

<sup>4</sup>Texto no prelo, a ser publicado, intitulado “*Nunca pensei que um dia eu ia tocar um instrumento*”: autoria e singularidade em Educação Musical.

Em seguida, a professora Patrícia disse que faltava escolher uma música para cantar junto com a brincadeira do cabo de guerra. Algumas crianças sugeriram de cantarmos uma das músicas que aprenderam durante as aulas de estágio. Fizemos um teste e cantamos um pedaço de cada música, a Primavera e os Filhos de Gandhi para decidirmos qual ficaria melhor para a apresentação. Após cantar as duas músicas, as crianças votaram e decidiram cantar a Filhos de Gandhi; assim que a música foi decidida, um dos meninos sugeriu que mudássemos um pedaço da letra em que fala “manda descer pra ver os Filhos de Gandhi” para “manda descer pra ver o cabo de guerra”. As crianças aceitaram na hora, ficamos cantando a música algumas vezes até que elas memorizassem a letra nova (Diário de campo, 05.11.2015).

Mesmo com todo aquele preconceito com a canção no começo das aulas, as próprias crianças sugeriram que a música fosse cantada na brincadeira. Elas foram cantando meio que inconsequentemente, porque cantar aquela música tornou-se prazeroso, e tornou-se mais prazeroso ainda cantar aquela música com seus amigos de turma, levando também ao aspecto “comunitário” da música.

O trecho abaixo do diário de campo mostra outro momento em que foi possível observar o aspecto “vivencial” nas crianças

Em outro momento da performance dos Filhos de Gandhi, as crianças do 4º ano ficaram encarregadas de cantar a última estrofe da música sozinhas. Quando chegou a vez delas cantarem sozinhas, elas se mostraram muito confiantes, cantando até mais alto. A maioria das crianças nesse momento arriscou cantar a música sem olhar a letra na folha, mostrando segurança no que estavam fazendo (Diário de campo, 04.11.2015).

Na atividade musical descrita no trecho acima, pode-se apontar o aspecto vivencial da música, no fato de que as crianças puderam fazer música sem ter que ficar presas a nada, nem ao papel, nem à letra, pois a letra é uma questão de erro e acerto, e não é assim que as crianças querem se sentir, o que elas querem é fazer parte de uma experiência musical, seja errando ou acertando.

A partir do contato e da compreensão do que Small aponta sobre o aspecto vivencial da música, percebo o quanto nossa relação com música ainda é pautada pelo medo do erro. (Principalmente entre adultos; já as crianças, ainda se permitem arriscar um pouco mais). Isto me faz refletir sobre o que chamam de “timidez”: será que cada pessoa que diz “não” quando é convidada a fazer música - tocando ou cantando - na verdade está se poupando do erro, e não, necessariamente, porque é tímida?

A meu ver, esta é uma questão muito importante a ser verificada na Educação Musical, já que os modos de se relacionar com música são, em grande parte, construídos dentro da escola (BOURDIEU, 2006); mas, por isto também, podem e devem ser desconstruídos os

condicionamentos (juízos de valor, julgamentos, *status* e hierarquias) que limitam e inibem a musicalidade natural que há em todas as pessoas.

A educação musical deve ser capaz de oportunizar esta vivência plena, em música, a cada um e cada uma, a seu modo e a seu tempo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero que o estágio curricular supervisionado é uma das disciplinas mais importantes do curso de licenciatura em música. Foi a partir do estágio que tive a oportunidade de observar e identificar os aspectos comunitário e vivencial da música em crianças, que até então eu só tinha observado e vivenciado com adultos.

Também considero as disciplinas práticas muito importantes para o curso. As universidades de música tinham que proporcionar mais disciplinas que trabalhe a parte prática, ou seja, disciplinas que incentivem os alunos a tocarem juntos, a fazerem música juntos, independente dos saberes musicais de cada um.

A universidade, a escola, instituições inseridas no mundo capitalista, ainda focam no produto final, e não no processo, e isso interfere diretamente na formação tanto do acadêmico como dos alunos. Hoje, depois deste estudo, eu posso compreender com mais concretude o que li em aula, no primeiro ano da Licenciatura: não é que a atuação acontece para que se apresente alguma música/obra musical, e sim que as músicas existam para que os músicos tenham o que tocar (SMALL, 1999), porque tocar é o que importa e não as músicas que eles tocam. Não é que as músicas não sejam importantes, mas é uma importância vital fazer música, ou seja, o foco prioritário não é a obra, mas sim o que está acontecendo com a pessoa: os sentidos que estão subjacentes à prática musical, para quem está participando dela. E é isto que concluo a partir deste estudo: os sentidos subjacentes a quaisquer práticas musicais/performances - sempre vão estar relacionados aos aspectos vivencial e comunitário que constituem a música.

Nós, educadores musicais temos que nos preparar para conseguir levar as pessoas a fazerem música independente dos saberes musicais. A experiência que tive, em entrar numa relação com música a qual propõe o Small, em que critica o modo de todo Ocidente de que é uma visão científica da música, fez com que eu começasse a pensar em uma educação musical prática da música, ou seja, aprendendo também fazendo música e não estudando música apenas teoricamente.

A partir disso, percebe-se a importância de discutir e trazer à formação do músico acadêmico as discussões sobre os aspectos “comunitário” e “vivencial” da música. Esses dois aspectos são relevantes para a educação musical tanto quanto para a formação dos futuros professores de música.

Para fazer uma descrição densa e ter um olhar etnográfico, percebi a importância de estar imersa no campo e também na ação entre os sujeitos observados, sem nada pré-

estabelecido do que iria acontecer. Quando se trabalha numa perspectiva etnográfica, ou seja, antropológica, em que tudo pode acontecer no campo, estamos abertos para os improvisos. Portanto, inesperadamente, surgiu a questão de gênero, e não tinha como não ver, não poderia omitir essa questão que ficou tão evidenciada na turma do 4º ano.

Durante a pesquisa pude observar que são incipientes os trabalhos na área de Educação Musical no Brasil que se referem a performance musical enquanto um evento social, ou aos aspectos “comunitário” e “vivencial” da música.

Este Trabalho de Conclusão de Curso aponta para a importância de estudos futuros valorizarem essa temática como parte da formação do/futuro/a educador/a musical e do músico. Da mesma forma, vale ressaltar a importância de contemplar a questão do Gênero em outras pesquisas, pelo modo como emergiu, contundentemente, neste estudo, mesmo não sendo o foco principal do trabalho. Sugiro em pesquisas futuras, tanto a performance musical – considerando-se seus aspectos comunitário e vivencial – quanto a questão de gênero, na área de educação musical, atentem e olhem para essa questão.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: ZOUK; São Paulo: EDUSP, 2006.

BRESLER, Liora. **Ethnography, phenomenology and action research in music education**. Princeton, v. 8, n. 1, 2006. Disponível em: <[http://www-usr.rider.edu/~vrme/v8n1/vision/Bresler\\_Article\\_\\_\\_VRME.pdf](http://www-usr.rider.edu/~vrme/v8n1/vision/Bresler_Article___VRME.pdf)>. Acesso em out2015.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: Possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Pro-Posições**, v. 18, n. 2 (53) - maio/ago. 2007.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**. v.14, n.3 (42) - set./dez. 2003.

FRANÇA, Cecília Cavaliere; BEAL, Ana Denise Donadussi. Redimensionando a performance instrumental: pesquisa-ação no ensino de piano de nível médio. **EM PAUTA** - v. 14 - n. 22 - junho 2003.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GUARESCHI, Pedrinho A. (1999). Pressupostos Psicossociais da Exclusão: Competitividade e Culpabilização. In: SAWAIA, Bader. (Org.) **As Artimanhas da Exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, p.141-156.

KLEBER, Magali Oliveira. A rede de sociabilidade em projetos sociais e o processo pedagógico-musical. **REVISTA DA ABEM** | Londrina | v.19 | n.26 | 37-46 | jul.dez 2011.

KLEBER, Magali. Educação musical: novas ou outras abordagens –novos ou outros Protagonistas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 14, 91-98, mar. 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. UFRGS. **Pro - Posições**, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008

MATEIRO, Teresa (Org.). **Publicações da Associação Brasileira de Educação Musical. Índice de Autores e Assuntos 2006-2012**. Florianópolis: UDESC, 2013.

MÜLLER, Vânia Beatriz. **A músicaé, bem dizê, a vida da gente: um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal Porto Alegre –EPA.** 2000. Dissertação. (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MÜLLER, Vânia Beatriz. **“Nunca pensei que um dia eu ia tocar um instrumento”:** autoria e singularidade em educação musical. 2015. No prelo para publicação da Especialização Arte no Campo.

MÜLLER, VâniaBeatriz. O aspecto comunitário da música em um grupo de crianças e adolescentes em situação de rua. **Anais do IV Encontro Regional da ABEM Sul.** UFSM, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2001.

PEREIRA, AndréLuiz Mendes. Uma reflexão Sobre Etnomusicologia e Educação Musical: Diálogos Possíveis. **Revista Nupeart**, volume 9, 2011.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. **Opus**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-130, dez. 2010.

SAWAIA, Bader. (1999). Exclusão ou Inclusão perversa? In: SAWAIA, Bader et all. (Org.) **As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** Petrópolis: Vozes, p. 7-13.

SEIBERT, Carla Jean. **A performance musical como interação: dialogismo, significados e sucesso.** 2010. Dissertação. (Mestrado em música) – Escola de Música da UFMG, Belo Horizonte.

SMALL, Christopher. El musicar: Un ritual em El Espacio Social. **Revista Transcultural de Música**, 1999.

SMALL, Christopher. **Musica, sociedad, educación.** Madrid: Alianza Editorial, 1989.

SMALL, Christopher. (1998). **Musicking: the meanings of performing and listening.** Hanover: Wesleyan University Press.

TERENCE, Ana Cláudia Fernandes; FILHO, Edmundo Escrivão. Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais. **XXVI ENEGEP -** Fortaleza, CE, Brasil, 9 a 11 de Outubro de 2006.