



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ALEXANDRE REBOUÇAS DE SANTANA

VIVÊNCIA DA EPISTEMOLOGIA DO EDUCAR NA AULA DE MÚSICA

Salvador
2013

ALEXANDRE REBOUÇAS DE SANTANA

VIVÊNCIA DA EPISTEMOLOGIA DO EDUCAR NA AULA DE MÚSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

Orientador – Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi

Salvador
2013

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Santana, Alexandre Rebouças de.

Vivência da epistemologia do educar na aula de música / Alexandre Rebouças de Santana. – 2013.

73 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

1. Música - Instrução e estudo. 2. Epistemologia. 3. Fenomenologia. 4. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. I. Galeffi, Dante Augusto. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 780.7 – 22. ed.

VIVÊNCIA DA EPISTEMOLOGIA DO EDUCAR NA AULA DE MÚSICA

ALEXANDRE REBOUÇAS DE SANTANA

Dissertação aprovada com nota ____ como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, tendo sido julgada pela Banca Examinadora formada pelos professores:

Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi – Orientador, Faculdade de Educação/UFBA

Prof.^a Dra. Diana Santiago da Fonseca, Escola de Música/UFBA

Prof.^a Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá, Faculdade de Educação/UFBA

Salvador, 28 de agosto de 2013



ATA DA DEFESA PÚBLICA DE **MESTRADO DE ALEXANDRE REBOUÇAS DE SANTANA**, NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.

Aos vinte e oito dias do mês de agosto do ano de dois mil e treze, às nove horas, reuniu-se na Sala Kiriri, a Comissão Examinadora composta pelos Professores Doutores Maria Roseli Gomes Brito de Sá, Diana Santiago da Fonseca, e por mim, Dante Augusto Galeffi, orientador, para julgar o trabalho intitulado: VIVENCIA DA EPISTEMOLOGIA DO EDUCAR NA AULA DE MÚSICA, de autoria de Alexandre Rebouças de Santana. Após arguição e discussão, a banca examinou, analisou e avaliou o referido trabalho, chegando a conclusão que este está APROVADO. Nada mais havendo a ser tratado, esta Comissão Examinadora encerrou a reunião da qual eu lavrei a presente ATA, que após lida e achada conforme, vai assinada pelos presentes e encerrada por mim Dante Augusto Galeffi. Salvador, 28 de agosto de 2013.

Banca examinadora:

Prof. Dr. (a) Maria Roseli Gomes Brito de Sá.....

Prof. Dr. (a) Diana Santiago da Fonseca.....

Prof. Dr. (a) Dante Augusto Galeffi.....

Roseli de Sá

Diana Santiago da Fonseca

Dante Augusto Galeffi

(...) Um dia descobrimos que apesar de viver quase um século esse tempo todo não é suficiente para realizarmos todos os nossos sonhos, para beijarmos todas as bocas que nos atraem, para dizer o que tem de ser dito... O jeito é: ou nos conformamos com a falta de algumas coisas na nossa vida ou lutamos para realizar todas as nossas loucuras... Quem não compreende um olhar tampouco compreenderá uma longa explicação.

Mário Quintana

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos a todos os participantes diretos e indiretos – família, amigos, alunos, crianças etc. - que contribuíram, à sua maneira, para a idealização e realização desta.

Em especial aos professores Dante Galeffi, Diana Santiago, Roseli de Sá, Eduardo Oliveira, Roberto Sidnei pelo apoio, incentivo e contribuições para a concepção, desenvolvimento e conclusão do trabalho. Principalmente a Dante por antever, apostar e investir em uma semente, inicialmente abstrata, porém, com potencial para ser desenvolvida como foi buscado neste trabalho.

A todas as pessoas envolvidas com a Escola Arco Iris, local onde foi realizada a pesquisa, especialmente Luciana, Adriana, Tânia, Lucilda e Ricardo que participaram mais diretamente junto ao projeto.

Grato também, pela compreensão, paciência e carinho, aos professores e colegas do Curso, pela troca de experiências, encontros, debates e momentos lúdicos de trocas de saberes. Especialmente à Luciana e família, pelo apoio, intervenções e acolhimento durante o processo de idealização e articulação filosófica e empírica.

RESUMO

Este estudo visou investigar novas possibilidades de abordar a formação humana no espaço escolar tradicional, através de pesquisa empírica fundamentada na teoria intitulada “Epistemologia do Educar” desenvolvida por Dante Galeffi. Esta teoria, de base transcomplexa, também contém elementos fundantes, como autoconhecimento, além de conceitos como deixar o outro ser o caminho de sua vida, caminho óctuplo, dialogia, polilógica e atitude filosófica, os quais, juntamente com a obra “Fenomenologia da percepção” de Merleau-Ponty, fundamentam outra abordagem para o corpo em seu processo de construção e formação do ser humano. Estas teorias e conceitos nortearam tanto a práxis quanto a metodologia em Educação Musical ao criar dispositivos articuladores entre teoria e práxis para uma vivência de conteúdos, como por exemplo, propriedade do som (altura, timbre, dinâmica e duração) durante o experimento. Para isso foi utilizado o corpo, música instrumental, canção (letra e música), o diálogo, a reflexão e expressão do acontecimento vivido como dispositivos metodológicos para nortear a vivência destes conceitos teóricos, revelar e registrar os fenômenos. Esta pesquisa qualitativa evidenciou uma possibilidade de abordagem condizente com o cenário atual de formação e educação humana, de base transcomplexa e fenomenológica, no qual a experiência, reflexão e tempo se revelaram como categorias importantes neste processo de ensino-aprendizagem na busca da compreensão e vivências de fenômenos complexos. Destarte, trouxe uma oportunidade de reflexão sobre o modelo de plano de aula vigente, outro paradigma para a função da Música no espaço escolar regular, uma abordagem diferente para o corpo na apreciação musical e reflexões acerca do objeto canção como catalisador de intenções artísticopedagógicas.

Palavras-chave: Epistemologia, Abordagem interdisciplinar do conhecimento.

ABSTRACT

This study aimed to investigate new possibilities of addressing the human formation within traditional school, through empirical research grounded in theory entitled "Epistemology of Educating" developed by Dante Galeffi. This theory, basic transcomplexa, also contains in its body, founding elements, such as self-knowledge, in addition to concepts such as leave the other be the path of his life, path octal, dialogism, *poly logic* and philosophical attitude, which, along with the work "Phenomenology of perception" by Merleau-Ponty, sought to justify another approach for the body in its process of construction and formation of human beings. These theories and concepts guided both the praxis as the methodology in Musical Education to create devices articulators between theory and praxis for an experience of content, such as for example, ownership of sound (pitch, timbre, dynamics and duration) during the experiment. For this reason it was used the body, instrumental music, song (music and lyrics) dialog, reflection and expression of the event lived as methodological devices to guide the experience of these theoretical concepts, reveal and record the phenomena. This qualitative research showed a possibility of approach consistent with the current scenario of training and education, basic human *trans complex* and phenomenological, in which the experience, reflection and Time proved how important categories within this teaching-learning process in search of understanding and experiences of complex phenomena. Thus, contributed to reflect on the lesson plan template prevailing, another paradigm for the role of Music in regular school space, a different approach to the body in assessing musical and reflections about the object song as catalyst for artistic-pedagogical intentions.

Keywords: Epistemology, Interdisciplinary approach in education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 EPISTEMOLOGIA, FENOMENOLOGIA E EDUCAÇÃO MUSICAL	16
2.1 A EPISTEMOLOGIA DO EDUCAR.....	17
2.1.1 Elementos Fundantes da Epistemologia do Educar	18
2.1.1.1 <i>Transdisciplinaridade – diferentes níveis de realidade e a lógica do Terceiro incluído</i>	19
2.1.1.2 <i>Pensamento Complexo</i>	25
2.1.1.3 <i>Autoconhecimento</i>	26
2.2 O CORPO NA PERCEPÇÃO DE MERLEAU-PONTY.....	28
2.3 CORPO E MÚSICA INTEGRADOS - UMA ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR..	31
3 ENCONTROS METODOLÓGICOS DO PROCESSO INVESTIGATIVO.....	35
4 DIALOGISMO ENTRE METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS.....	38
4.1 PRIMEIRA AULA - PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	38
4.2 SEGUNDA AULA - EXPRESSIVIDADES NA CANÇÃO QUEBRA MAR.....	40
4.3 TERCEIRA AULA - EXPRESSIVIDADES NA CANÇÃO PIERROT LUNAIRE.....	42
4.4 QUARTA AULA - EXPRESSIVIDADES NO POEMA COLAR DE CAROLINA	44
4.5 QUINTA AULA - SOCIALIZAÇÃO DAS CRIAÇÕES	45
4.6 SEXTA AULA - ESCOLHA DA MÚSICA PARA APRESENTAÇÃO DE SÃO JOÃO.....	46
4.7 SÉTIMA AULA - TRABALHO SOBRE A MÚSICA BOI-BUMBÁ	49
4.8 OITAVA AULA - CONTINUAÇÃO DA AULA ANTERIOR	51
4.9 NONA AULA - SENSAÇÃO DE BOI-BUMBÁ E CONSTRUÇÃO DA RIMA	53
4.10 DÉCIMA AULA - EXPERIMENTAÇÃO SOBRE A LETRA, POEMA E PARÂMETROS DO SOM.....	54
4.11 DÉCIMA PRIMEIRA AULA - SAGRAÇÃO DA PRIMAVERA E PINNA BAUSCH.....	57
4.12 DÉCIMA SEGUNDA AULA – EXPERIMENTOS NA CANÇÃO ASA BRANCA	60
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS.....	72

1 INTRODUÇÃO

“A abordagem **in vivo** nos traz uma nova atitude transdisciplinar. É a atitude que substitui o poder e a posse do conhecimento pelos eternos espanto, questionamento e compartilhamento ante a aprendizagem da Realidade... Questões instigantes é o que produzimos, em vez de respostas fechadas. Curiosidade agilizadora é o que sentimos, em vez de certezas cristalizadoras. E o conhecimento passa a servir ao movimento e à evolução, em vez de ao enrijecimento e à reação.” (Basarab Nicolescu)

Neste introito, descrevo sobre o processo de pesquisa, inclusive sobre as questões que motivaram esta investigação. Trago um relato de seu desenvolvimento, delineamento do projeto, questões da pesquisa, o posicionamento do pesquisador-motivador-observador¹, a articulação com a metodologia da práxis adotada dentre outros. Quero, com isso, fornecer ao leitor uma visão geral, para, logo em seguida, descrever todos os tópicos a serem abordados nos capítulos subsequentes. Desta forma, dividi a dissertação em cinco capítulos compostos de: introdução, referencial teórico, metodologia, práxis/análise dados e considerações finais. Embora tenha esboçado desta forma, isso não impede que um mesmo tema possa ser referido em um ou mais capítulos, porém com abordagens diferenciadas.

Outra observação recai sobre a escolha da narrativa, feita na primeira pessoa, diferente do proposto pelas regras de escrita de trabalhos acadêmicos – a terceira pessoa do singular, com o uso da partícula SE. Esta opção faz jus à metodologia aplicada na investigação, uma vez que eu fui observador, professor e pesquisador simultaneamente; fui um ser humano implicado, participante e atuante durante o período de realização do experimento. Em função disso, o espaço da narrativa coincide com o espaço da narração, o que me permite trazer reflexões na primeira pessoa do singular em alguns momentos desta dissertação. Creio que posso me restringir ao tema, levar meu argumento a conclusões gerais, e ainda manter a formalidade adequada com a escrita na 1ª pessoa do singular.

Esclarecida essa instância de narrativa, descrevo a opção metodológica para a análise dos fenômenos observados durante a pesquisa. Optei por classificá-los em parâmetros previamente selecionados, a saber: o corpo, as expressões individuais e/ou coletivas, os desenhos produzidos pelos alunos, os seus relatos e a relação entre os fenômenos observados e o referencial teórico (epistemologia do educar). Desta forma, acredito estabelecer uma dialogia entre um assunto descrito e sua respectiva análise. Apresento então quais são os motivos e a relevância desta pesquisa, contextualizados no cenário vigente.

¹ Este conceito foi criado a partir da apropriação da Epistemologia do educar na busca por instrumentos articuladores e operadores na construção do método utilizado nesta pesquisa

Vivemos uma crise profunda e generalizada em nível paradigmático e ecossistêmico que permeia as nossas relações, nosso entendimento sobre a vida e isso inclui a escola. São momentos de grandes transformações tecnológicas e sociais e, conseqüentemente, os profissionais da Educação também tecem reflexões filosóficas e científicas, para repensar a formação humana. Sob essa ótica, há que se repensar de forma mais complexa e menos fragmentada. É um desafio redimensionar a formação e a prática docente.

Neste contexto, algumas correntes filosóficas contribuem para a modelagem do pensamento atual e visão da complexidade humana. Dentre elas, destaca-se a complexidade, a transdisciplinaridade e a fenomenologia – esta última como fundamento para a análise do corpo –, com uma visada sobre o modo de se fazer ciência e contribuir para novos modelos, metodologias e práxis na área de humanas.

Trago estas considerações iniciais para tecer um diálogo entre estas percepções da ciência e complexidade humana associando-as à Música, como forma de buscar outras metodologias, práxis e ressignificações para a formação sonora e humana, a partir do corpo, da música, da canção e da poesia associadas às vivências nesse campo.

Utilizei, principalmente, o referencial teórico de Merleau-Ponty, Dante Galeffi, Basarab Nicolescu, Dalcroze e Willems para responder a perguntas e inquietações que faziam parte da minha práxis, na tentativa de encontrar outros caminhos possíveis para a dimensão complexa que tinha percebido no cotidiano, enquanto professor de música. Sempre tive a intuição de que a Música podia contribuir muito mais para a formação humana, porém desconhecia um aporte teórico e filosófico que pudesse apontar caminhos mais seguros para responder às minhas inquietações. Sinto que, após esta investigação científica estarei mais habilitado a ultrapassar os ditames disciplinares.

Com vistas a uma formação mais embasada, pretendo avançar em busca de novos processos de se pensar e fazer ciência. Isto envolve reflexões sobre a prática docente, cada vez mais desvinculada da mera reprodução de conhecimentos, no que tange ao ensino-aprendizagem. Há que se repensar a estrutura do ensino, ultrapassar metodologias arcaicas, além de estimular e dar continuidade ao desenvolvimento de uma práxis pedagógica pautada na transdisciplinaridade, de forma a contribuir para a formação humana.

Dentro desta visada, tenho como pressuposto o nível de realidade máximo, o incentivo à imaginação e criatividade baseados na música, no corpo, poesia, canção e expressão destas, utilizando a linguagem verbal, corporal e imagética como mediadoras destas relações. Hoje, acredito ser possível uma simbiose entre o corpo, canto, fala, emoção, cognição, imaginação, intuição, criatividade e música, de forma muito mais fluida e intensa

que envolva o processo de educação formal. Afinal, é isso que propõe a transdisciplinaridade e a fenomenologia, quando apontam caminhos mais abertos e totalizantes, onde não há fragmentação ou limites entre as disciplinas.

Acredito que estas reflexões sejam um dos desafios atuais na era do conhecimento, da revolução tecnológica-científica-informacional, da cibercultura, em que o mundo da virtualidade ganha cada vez mais espaço, *pari passu* com o consumo exacerbado das novas tecnologias. Este fenômeno traz em seu bojo rapidez, inconstância e fluidez. Pode-se resumir, grosso modo, este fenômeno numa categoria chamada Tempo. Esta serve de análise e se faz presente na constante reflexão ao longo do processo de pesquisa. Apenas gostaria de inseri-lo neste momento, para se somar às reflexões iniciais, na tentativa de contrapor este atual modo de viver e o processo de formação humana. Que Tempo é este que muitas vezes não temos tempo de pensar e sentir o próprio corpo, fazer contato com as nossas emoções e, principalmente, descrevê-las para alguém? Pois, quase nunca temos tempo para simplesmente contemplar o mundo das coisas e dos pensamentos. Como lidar com o tempo de aprendizagem visto a complexidade temporal na qual estamos inseridos? Outra questão se refere a esta atitude filosófica de fazer cada indivíduo pensar e refletir sobre o seu tempo de conhecimento, aprofundamento cognitivo, emocional e vivencial sobre as coisas e suas emoções dentre outras. Afinal quantas dimensões pode o Tempo suscitar? Deste modo, inicia-se aqui uma das considerações reveladas na pesquisa.

Além da administração e domínio do tempo, acredito que outro desafio seja o de deixar que as coisas nos toquem, nos afetem, para que façamos contato com as diversas dimensões e consciência sobre os objetos. Passamos despercebidos pelos detalhes que fazem a diferença no significado da vida simbólica e que é fundamental para a criação artística. Então cabe a reflexão: Como educar e repensar a educação diante deste paradigma? Como chamar a atenção de elementos como: a) Um corpo muitas vezes esquecido? b) Desta audição limitada por padrões culturalmente atuantes? c) Da certeza conferida à visão? d) Como fazer contato com a subjetividade e complexidade de que é composto o ser humano? e) Como valorizar a singularidade dentro da coletividade? f) Como criar outro paradigma fundado na complexidade?

Certamente estas questões que apresento só foram possíveis graças ao conhecimento e observação das diversas dimensões da complexidade humana vivenciados durante a realização deste experimento, das minhas experiências e de reflexões anteriores a este processo. Frente ao exposto, pretendo sensibilizar e situar o leitor no ambiente de investigação relativo a conteúdos atitudinais que fizeram e são considerados como parte fundamental para

a formação humana nesta investigação, pois, sem este espírito, correria o risco de passar despercebido este nível de realidade e percepção contido na pesquisa. Dentre eles destaca-se o diálogo, o respeito, amorosidade etc.

Disserto sobre a arte dos sons em dialogia com estas dimensões e questionamentos motivado, principalmente, pela contingência acerca da discussão na área de Educação Musical quando se trata da Lei 11.769, sancionada em 18 de agosto de 2008, a qual estabelece a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

Algumas reflexões são pertinentes neste cenário: É possível se pensar noutra forma epistemológica e metodológica para o ensino da música diante dos desafios e paradigmas do século XXI? Como fazer esta conexão perante o que foi exposto? Qual visada filosófica e epistemológica se mostra mais adequada neste cenário? Quais seriam as suas implicações? Estas perguntas somam-se às anteriores, porém agora focadas na área de música enquanto disciplina inserida no contexto escolar, objeto de pesquisa na relação música-educação. Intento revelar um caminho possível dialogando com a filosofia (fenomenologia), linguagem (musical e verbal), educação (epistemologia do educar) e práxis.

Estas reflexões sugerem escolhas e diretrizes, de acordo com os elementos ontológicos da atividade artística humana associados à forma complexa na qual um objeto artístico é idealizado e criado. Faz-se este comentário por compreender que a Arte é uma forma de expressão e criação complexa e que, muitas vezes, é inexplicável até mesmo para o próprio criador, o artista; muitas vezes, não passa necessariamente pela ordem da razão e é fruto de uma percepção estética diferente dos padrões culturalmente aceitos. É uma expressão individual modelada pela cultura vigente e materializada na idiosincrasia da produção individual artística. Corroboro o conhecimento geral sobre a cognição via linguagem artística, expresso por uma forma de pensamento intuitivo, imaginativo, criativo.

Tais considerações servem para aprofundar o pensar sobre os novos processos de formação humana baseado na minha experiência adquirida ao longo dos anos de estudo e de docência, os quais foram capazes de modelar novas configurações e intuições diante do cenário atual. Destarte, cabe um breve relato sobre minha trajetória profissional para contextualizar estas inquietações, dar sentido às considerações expostas, e que também fazem parte das questões da pesquisa, a fim de embasar o leitor sobre o motivo desta investigação.

Há alguns anos atrás comecei a perceber o potencial da interdisciplinaridade na área de música quando me tornei um compositor de músicas para as crianças com as quais trabalhava. A realidade profissional exigia equacionar problemas complexos, sob minha ótica. Iniciei a atividade de compositor no momento em que observei a necessidade de

contextualizar e fazer ponte entre o tema trabalhado no projeto de sala de aula e as aulas de música as quais ministrava. Uma vez iniciado este processo fui me especializando e buscando cada vez mais equacionar problemas que para mim se tornaram relevantes. Como era possível lidar com uma realidade complexa (letra, sonoridade, melodia, estética, ética, semântica, cognição etc.) contextualizada ao universo infantil e temático do projeto de sala de aula?

Desenvolvi, ao longo da atividade profissional, inúmeras canções nas quais busquei aperfeiçoar estas variáveis, cujo desenvolvimento me levou à presente pesquisa. Como criar uma canção adequada à realidade de cada faixa etária, associada ao conhecimento de mundo e simbólico da criança, utilizando palavras do seu repertório vivencial? Soma-se a isso a demanda dos temas, contemplados pelos projetos de sala de aula, em consonância com os conteúdos musicais, os quais, geralmente, o professor de música tem que articular frente às expectativas dos coordenadores das instituições de ensino. Este foi o cenário que me permitiu inicialmente modelar um pensamento transdisciplinar.

Depois de muito tempo refletindo, trabalhando e criando algumas alternativas para este problema, optei por realizar esta investigação científica centrada na Linguagem, Filosofia e Práxis. Encontrei, nesta linha de pesquisa, o aporte teórico que possibilitou dar um salto qualitativo na busca de soluções para estes questionamentos e intuições. Feito isso, era necessário desenvolver uma pesquisa coerente e fundamentada na prática docente.

Parti então para a práxis focada numa outra forma de educação musical fundamentada na complexidade e transdisciplinaridade. Restava saber qual metodologia e procedimentos seriam mais adequados. Uma vez escolhidos os aportes teóricos e a metodologia, restavam as perguntas: Como os indivíduos reagiriam frente a este processo? Quais seriam seus questionamentos, visões e experiências? Em outras palavras: O que eu poderia esperar desta pesquisa? O que a pesquisa poderia me revelar? Como este fenômeno se mostraria?

Estas questões me levaram a fomentar, estimular e observar os fenômenos que surgiriam. Foquei então meu **objetivo geral**: compreender, através dos elementos fundantes da epistemologia do educar (complexidade, transdisciplinaridade e autoconhecimento), os fenômenos gerados na formação dos alunos e formação profissional do professor/pesquisador em sua práxis na educação musical básica. Como objetivos específicos pretendi investigar como a filosofia epistemológica do educar, vivenciada na aula de música, foi desenvolvida e percebida pelos indivíduos integrantes do estudo; pesquisar, selecionar e criar canções que possam contemplar esta abordagem; descrever como se revelou este processo; analisar como o acontecimento foi percebido e vivenciado pelo grupo.

Assim, as escolhas, o projeto de pesquisa, as implicações e observações à luz do referencial teórico e do processo metodológico, aliados à minha práxis, foram tomando forma. O processo revelou caminhos nesta iniciação, fugindo assim de uma visão determinista. Esta metodologia de idealizar, refletir, sistematizar, experimentar, avaliar, e retomar todo o processo quantas vezes fossem necessários, esteve presente desde a realização do projeto de pesquisa até o seu término.

Eu tinha consciência que um dos muitos caminhos a serem seguidos passava necessariamente pela abertura, diálogo e, principalmente, pelo respeito às individualidades e à coletividade. Estes foram alguns elementos norteadores retirados tanto do referencial teórico escolhido – a Epistemologia do Educar – quanto daqueles advindos da minha experiência profissional. Era necessário, porém, me preparar para uma atitude ou postura diferente diante da investigação. Uma vez vivenciado este processo de pesquisa, percebi nuances de outra postura atitudinal em relação à minha práxis. Resgatarei estas considerações mais adiante para relatar como este processo vivido me transformou de forma significativa, no capítulo que trata sobre as considerações finais. Esclareço que não fui um observador passivo dentro do processo de investigação; o objeto de pesquisa me transformou, e vice-versa, ao longo da vivência do processo investigativo.

Em especial, eu desempenhei uma tripla função na condição de pesquisador-observador-motivador, a qual só me sentia desconfortável diante da responsabilidade de conduzir uma pesquisa acadêmica. Com relação às outras funções, compositor/instrumentista/docente, devido à experiência profissional, me sentia mais confortável e seguro.

Outra vertente foi assumir a incerteza e estar consciente do processo de iniciação. O desenrolar formal para iniciar um novo projeto ou uma fase do projeto era imprevisível, já que a natureza humana é complexa e igualmente imprevisível. Por exemplo, antes de começar as atividades, os requisitos ou as necessidades do momento são viáveis a este novo? Através de um processo de avaliação das alternativas era preciso selecionar melhor. Portanto, o diálogo, as expectativas e reações frente aos fenômenos e comportamentos tinham que ser mediados coletivamente contando com a presença de todos; o fenômeno só se revelaria a partir da interação e participação de todos os indivíduos. Eu estava neste momento assumindo uma postura de observador frente aos fenômenos, os quais só poderiam ser desvelados por meio da vivência e desenvolvimento do próprio processo. Se teço estes comentários é por compreender que esta forma de se autoperceber, sentir e assumir uma metodologia investigativa mais aberta, implicava pensamentos e atitudes condizentes com esta abertura.

Considero esta postura frente ao projeto também como uma consequência de mais uma intencionalidade assumida frente ao contraponto fenomenológico, uma vez que, em se tratando da dimensão humana, não existem certezas ou medidas prontas para se lidar com os fenômenos de natureza humana; o método científico, tradicionalmente praticado sobre a natureza humana, neste caso, não está apoiado na cientificidade objetiva e sim em múltiplas facetas e nuances do ser humano.

A metodologia então se fundamenta na Epistemologia do Educar, proposta por Dante Galeffi e na minha experiência profissional enquanto docente. No campo fenomenológico, destaco a *experiência* e o *ser no mundo*. Em se tratando da Epistemologia do Educar, ressalto conceitos como o caminho óctuplo², deixar o outro ser, a atitude filosófica, a transdisciplinaridade, complexidade e a polilógica³. Da minha experiência profissional veio a intuição de como articular estes conceitos transformando-os em operadores para uma práxis idealizada para esta pesquisa.

Neste caminho investigativo novo e cheio de ressignificações, enfatizo a necessidade do exercício da intuição e da imaginação por parte do pesquisador, que se constitui quase num trabalho artesanal, unindo os fragmentos num todo não só como condição para o aprofundamento da análise, mas também — o que é muito importante — para a liberdade intelectual. Sendo assim, o próprio caminhar metodológico de pesquisa revela os fenômenos a serem descritos. Este é o objetivo principal da metodologia, assim como uma atitude assumida por este pesquisador.

Dito de outra forma, o projeto foi idealizado tendo em vista a vivência de uma experiência com seres vivos expostos a algumas condições como: liberdade de expressão, reflexão filosófica, imaginação, criatividade, amorosidade, respeito, autoconhecimento, percepção de si e do outro e cujos elementos motivadores e instigadores foram a música, a canção, o corpo, as palavras, as sonoridades etc., no bojo referencial da epistemologia do educar e a fenomenologia. Consequentemente, por este projeto possuir esta peculiaridade e natureza, ele não tem um caráter previsível, objetivo, mensurável e quantificável, mas, mesmo

² *caminho óctuplo*, o caminho das oito atitudes corretas: compreensão correta, pensamento correto, palavra correta, ação correta, vida correta, esforço correto, atenção correta e meditação correta (GALEFFI, p.166). Este conceito advém dos ensinamentos de Buda divulgados na cultura ocidental.

³ Este conceito admite a existência de múltiplas lógicas assim como os diversos níveis de realidade. Exemplificando: pode-se identificar, a partir da compreensão histórica da Filosofia, a existência de três lógicas (formal, dialética e a do terceiro incluído). O sentido polilógico é de abertura à dialogicidade, a muitas vozes sem pretensão de fidelidade a uma delas. Segundo Galeffi: “é nesse sentido que este filosofar foi chamado de *polilógico*, compreendendo-se aí não apenas a junção arbitrária de muitas “lógicas”, mas, sobretudo, a reunião de diferentes vozes engajadas em diferentes temporalidades” (GALEFFI, 2003, p. 110 grifo do autor).

nestas condições, foi preciso instigar, motivar, desencadear o processo e fenômeno para que o acontecimento iniciasse, que os indivíduos se manifestassem e que os fenômenos ocorressem para poder realizar a observação da pesquisa.

Embora descrito desta forma aberta, dinâmica e imprevisível não se pode afirmar que não tenha ocorrido um rigoroso planejamento. As ações intencionais, em consonância com o referencial teórico, são detalhadas nos comentários realizados nos planos de aula. Através destes, podemos ter a dimensão e a articulação destas observações.

Ao tecer estas descrições acima, também me baseio nos resultados observados, principalmente, em dois momentos. O primeiro durante o processo vivido e o segundo da observação e análise dos vídeos gravados de cada aula que foram realizados posteriormente. (vide Apêndice A).

A duração da pesquisa empírica foi de um semestre, sendo esta realizada durante o primeiro semestre do ano de 2012, na Escola Arco-Íris. Iniciamos as aulas em 8 de março e finalizamos em 25 de junho. Durante este período, ocorreram 12 encontros de periodicidade semanal, ocorridos no dia de quinta-feira à tarde e com duração de aproximadamente 50 minutos. Em cada aula foram planejadas atividades que envolveram a música, o corpo, a canção e a expressão individual. Para isso, escolhi um repertório no qual os parâmetros do som (timbre, altura, intensidade e duração) fossem privilegiados, além de elementos como a canção, corpo, poesia, diálogo, atitude filosófica e uma forma de registro individual sobre o que foi realizado. Neste registro, as crianças ficaram livres para escolher a melhor forma, conforme suas percepções (fala, desenho, texto, corpo etc.). Expliquei e acordei isto com o grupo e, logo no primeiro encontro, puderam utilizar livremente a expressão naquele instante, para registrar individual ou coletivamente o que foi vivenciado.

Esbocei, ao longo do texto, os motivos que me incentivaram à pesquisa, uma contextualização sobre outras formas de educar na atualidade, as questões da pesquisa, como ela foi articulada metodologicamente, tendo em vista o referencial teórico, a práxis – ainda que de forma superficial – e ainda algumas reflexões sobre o processo vivido.

2 EPISTEMOLOGIA, FENOMENOLOGIA E EDUCAÇÃO MUSICAL

Se analisarmos o ser humano em sua complexidade e idiosincrasia veremos o quanto é complexa a arte de educar – formar e transformar conceitos e, conseqüentemente, a cultura dos indivíduos. Uma vez que a pesquisa lidou com a arte, música, corpo e educação, recaímos, naturalmente, na complexidade e na transdisciplinaridade. Desta maneira, não podemos ignorar este caráter da investigação, sem encontrar um referencial que esteja ajustado a esta natureza.

O referencial teórico se concentra em torno da Epistemologia do Educar, da Fenomenologia da percepção e da Educação Musical, sendo seus principais autores Dante Galeffi, Merleau-Ponty, Edgar Willems e Emile Jacques-Dalcroze respectivamente. Estes orientaram tanto a natureza filosófica da pesquisa quanto a metodologia e práxis da mesma. Recai-se numa especificidade, porém, ao abordar cada assunto utilizado na pesquisa. Elementos de ordem filosófica e epistemológica ficaram centrados na Epistemologia do educar; porém, isso não impede que esta teoria norteie também a metodologia e práxis como veremos a seguir. Ao tratar do corpo e experiência a Fenomenologia da Percepção foi a principal obra teórica, embora apoiada também na teoria do corpo de Dalcroze como citado anteriormente. Já o pensamento e obra de Willems forneceram um operador metodológico, a canção, visto como elemento central em sua teoria, e utilizada nesta pesquisa, como um elemento unificador da visada transdisciplinar quando associado ao conceito de *mousiké*. Teço este comentário, porque este caminho específico não foi trilhado por nenhum destes autores citados. Valho-me então da compreensão e tradução das teorias e dos conceitos propostos por eles, num caminhar, cujo rumo foi se ajustando durante o próprio desenvolvimento investigativo.

Embora estes autores fornecessem um amplo leque de possibilidades de interpretação e caminhos, a metodologia adotada por mim necessitou de operadores metodológicos e didáticos na construção do caminho possível para a realização da pesquisa. Se tentamos limitar este universo, tendo como referência o ser humano e a Arte, quase tudo é possível de ser experimentado dentro de um processo aberto e dinâmico, que pode ser traduzido em vida, pulso, energia e expressão desta, pois estamos abertos ao mundo, vivendo nele e dele, significando-o e ressignificando-o a todo instante. Dentro deste contexto, qualquer caminho escolhido será apenas mais um dentre muitos outros possíveis; porém, nesta pesquisa, escolho, assumo e estabeleço parâmetros e rumos a serem seguidos. Mesmo sabendo que este caminho se torne limitado, mas não limitante, e, como não podemos abarcar todas as

dimensões idealizadas frente ao referencial teórico, façamos o possível e necessário dentro desta limitação espaço-temporal.

Para explicar e apresentar este caminho construído, entre as teorias e os conceitos deste referencial optei por estabelecer, no decorrer do texto, um diálogo entre cada tema ou conceito apresentado por cada autor concomitante à sua relação com a pesquisa. Acredito que, desta forma, facilite a compreensão e articulação entre a dimensão da natureza filosófica da pesquisa, a minha compreensão e tradução destes para o experimento, e a explicação de como elas foram utilizadas no processo investigativo.

Uma vez que a Epistemologia do Educar foi o principal referencial, iniciarei por ele para, em seguida, explicar a participação dos demais autores associados ao projeto.

2.1 A EPISTEMOLOGIA DO EDUCAR

Dentre os muitos motivos pelos quais escolhi a Epistemologia do Educar de Dante Galeffi, destaco as três condições estruturantes para a pesquisa: a) está em consonância com a minha visão sobre o processo de formação humana; b) fornece outra possibilidade ao processo contemporâneo de se fazer ciência; c) foi o mais adequado à natureza da pesquisa envolvendo Arte, Educação e Educação musical, por sua abertura dialógica e polilógica.

No que se refere à consonância com a minha visão sobre educação, destaco alguns conceitos como: deixar o outro ser, o caminho óctuplo, a transdisciplinaridade, a complexidade, a amorosidade, o autoconhecimento, a atitude filosófica e a polilógica.

Já em relação à contemporaneidade, destaco a importância desta Epistemologia como outra forma de se fazer e compreender o modo pelo qual fazemos ciência. Além deste ponto, reafirmo a utilização da transdisciplinaridade, complexidade e polilógica como elementos fundantes para este novo paradigma, ao lidar com seres humanos aprendentes, em formação.

Uma vez que a Epistemologia do Educar contém conceitos como atitude filosófica, caminho óctuplo e deixar o outro ser, estes também se relacionaram na pesquisa, principalmente em minha atitude de pesquisador-observador, pois admiti e assumi esta postura, ao lidar com o grupo investigado, durante a minha convivência com eles. Logo, as aulas foram estruturadas de forma que as crianças pudessem vivenciar esta experiência do filosofar, estimuladas a refletir sobre os conteúdos e assim desenvolver a atitude filosófica.

Da mesma forma, o conceito de deixar o outro ser, foi utilizado na pesquisa, ao perceber o quanto a postura do professor é, em alguns casos, muitas vezes diretiva e autoritária, postura esta que é exatamente contrária ao referencial proposto. Já o caminho

óctuplo foi exercitado cada vez que a consciência de cada gesto, palavra e ação estavam em consonância com as minhas atitudes em relação ao comprometimento da investigação. Podemos classificar todos estes conceitos e observações com conteúdos atitudinais e procedimentais, presentes na relação entre professor-estudante, que mediaram e contribuíram com estas vivências.

Percebemos também o quanto a relação entre o referencial e a práxis estiveram presentes na pesquisa, especialmente nos momentos relacionados à posição do pesquisador implicado e envolvido, ficando a atitude de deixar o outro ser expressa na manifestação livre e espontânea demonstrada pelas crianças.

2.1.1 Elementos Fundantes da Epistemologia do Educar

A Epistemologia do Educar tem como elementos fundantes a transdisciplinaridade, a complexidade e o autoconhecimento. Segundo seu criador, Dante Galeffi, estes elementos vão dialogar com o método, a metodologia e a avaliação, estruturando assim a sua teoria, cujo objetivo geral visa o florescimento das potencialidades dos seres humanos, ou seja, “(...) permite delimitar o processo do educar como *deixar ser o outro o caminho de sua vida*. Quer dizer, favorecer que cada um se torne aquilo que é”. (GALEFFI, 2011, p.133) sendo esta,

(...) uma regra áurea do Educar Transdisciplinar: favorecer o florescimento dos indivíduos da espécie de tal modo que todos possam aprender o básico comum e possam experienciar seus próprios talentos e projeções de ser em conjunção complexa e simples simultaneamente com a totalidade vivente. (GALEFFI, 2011, p.135).

Este conceito foi norteador da práxis durante as aulas realizadas na pesquisa, além de ser considerado como objetivo fundamental, quando o assumi na tarefa de formação do ser humano.

No decorrer da apresentação do seu trabalho Galeffi vai dialogando entre: os postulados da transdisciplinaridade (diferentes níveis de realidade, lógica do terceiro incluído e complexidade), os princípios da complexidade (o princípio dialógico, o princípio da recursão e o princípio hologramático) e do autoconhecimento, baseado em personagens históricos (Heráclito, Lao Tsé, Buda e Krishnamurti) que também já pensaram por esta ótica.

Segue então uma definição mais detalhada destes conceitos. Início com a transdisciplinaridade, articulando, quando possível, sua relação com a pesquisa.

2.1.1.1 Transdisciplinaridade – diferentes níveis de realidade e a lógica do Terceiro incluído

Basarab Nicolescu (1999) postula a seguinte frase no 1º Encontro Catalisador do Centro de Educação Transdisciplinar (CETRANS)⁴:

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (NICOLESCU, 1999, p.2).

A partir do I Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, realizado em Arrábida, Portugal, 1994, e do I Congresso Internacional, realizado em Locarno, Suíça, 1997, ambos organizados pelo *Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires* de Paris (CIRET) e pela UNESCO, foram definidos os três pilares que determinam a metodologia da pesquisa: a Complexidade, a Lógica do Terceiro Incluído e os Níveis de Realidade.

Weil, D’Ambrosio e Crema (1993), apoiados em Basarab Nicolescu, referem que o termo transdisciplinaridade foi cunhado pela primeira vez por Jean Piaget num encontro sobre a interdisciplinaridade promovido pela Organização da Comunidade Europeia (OCDE) em 1970.

Segundo Basarab Nicolescu foi Jean Piaget o primeiro a usar o termo "transdisciplinar". Piaget nos deu uma definição bastante clara e essencial. Disse ele: "...enfim, na etapa das relações interdisciplinares, podemos esperar que se suceda uma fase superior que seria ‘transdisciplinar’, que não se contentaria em atingir as interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, mas situaria tais ligações no interior de um sistema total sem fronteiras estáveis entre as disciplinas". (PIAGET, 1970 apud WEIL; D’AMBROSIO; CREMA, 1993, p.30).

Sommerman, Mello e Barros

A Transdisciplinaridade é uma teoria do conhecimento, é uma compreensão de processos, é um diálogo entre as diferentes áreas do saber e uma aventura do espírito. A Transdisciplinaridade é uma nova atitude, é a assimilação de uma cultura, é uma arte, no sentido da capacidade de articular a multirreferencialidade e a multidimensionalidade do ser humano e do mundo. Ela implica numa postura sensível, intelectual e transcendental perante si mesmo e perante o mundo. Implica, também, em aprendermos a decodificar as informações provenientes dos diferentes níveis que compõem o ser humano e como eles repercutem uns nos outros. A

⁴ O CETRANS, criado em 1998, é uma referência transdisciplinar que tem sua trajetória consolidada através de múltiplas ações educacionais realizadas por seus membros brasileiros e estrangeiros. O CETRANS se questiona continuamente para manter viva sua proposta. Hoje é formado por membros e colaboradores nacionais e estrangeiros, parceiros e participantes. Sua estrutura gestora é composta por cinco Unidades de Ação: Comunidade, Comunicação, Formação, Gestão e Publicação, que são regidas por Parâmetros Normativos (<http://cetrans.com.br/>).

transdisciplinaridade transforma nosso olhar sobre o individual, o cultural e o social, remetendo para a reflexão respeitosa e aberta sobre as culturas do presente e do passado, do Ocidente e do Oriente, buscando contribuir para a sustentabilidade do ser humano e da sociedade. (SOMMERMAN; MELLO; BARROS, 2002, p. 9-10).

Em sua definição poemático-pedagógica, Galeffi esclarece sobre a atitude filosófica como fundamento da educação transdisciplinar, como *busca amorosa de si mesmo*: autoconhecimento aprendente. Para o autor, Filosofia é, então, a atitude aprendente disposta à investigação do si mesmo.

O ser humano deve aprender a ser-sendo: deve aprender a ver, a perceber, a sentir, a conhecer, a pensar, a conviver, a fazer. Este dever indica para a possibilidade do ser humano realizar a sua reunião com a totalidade conjuntural, agindo a partir de uma atitude aberta ao comum-pertencimento de tudo. O ser humano não é o ente mais importante do universo. Ele é um ente entre tantos outros entes. A visão de mundo antropocentralizada dá lugar a uma visão cosmodifusa. Esta visão põe para o ser humano sua co-responsabilidade com o todo da vidavivente. (GALEFFI, [s/d]; [s/p]).

Noemi Soares (2007) aponta que a educação transdisciplinar também pode ser compreendida a partir de fundamentos filosóficos preconizados e praticados por Jidu Krishnamurti sobre *educação correta*⁵ – o despertar a inteligência, cultivo de uma vida integrada – e a arte de aprender. Para ele, “A mais alta função da educação consiste em produzir um indivíduo integrado, capaz de entrar em relação com a vida como um todo”. (KRISHNAMURTI, 1969, p. 23).

Evidentemente, aqueles que sentirem profundo interesse pelo problema deverão começar a compreender a si mesmos e concorrer, assim, para transformar a sociedade; assumir a obrigação imediata de dar novo sentido à educação. (...) A solução desse problema depende de nós mesmos. Devemos começar a compreender nossas relações com os nossos semelhantes, com a natureza, com as idéias e as coisas, porque sem essa compreensão não há esperança nem possibilidade de sairmos do conflito e do sofrimento. (KRISHNAMURTI, 1969, p. 48).

Após estas definições, cabe abordar sobre os postulados da transdisciplinaridade e suas implicações para a pesquisa.

Inicialmente é possível pensar na transdisciplinaridade em oposição à disciplinaridade para compreendermos suas diferenças e suas implicações metodológicas, epistemológicas e praxiológicas. Na Carta da Transdisciplinaridade⁶, redigida por Lima Freitas, Morin e Nicolescu, o artigo 3 é bem explícito:

⁵ Este termo será mais bem detalhado quando for abordado o autoconhecimento.

⁶ Adotada no Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, ocorrido no Convento de Arrábida, Portugal, 2-6 novembro, 1994. O Comitê de redação foi composto por: Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu.

A transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre si; oferece-nos uma visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa.

Não é a intenção, nesta dissertação, me aprofundar sobre o universo transdisciplinar, referido por diversos autores⁷, mas apenas pontuar alguns conceitos e a diferença de abordagem *trans* e disciplinar nesta pesquisa. Acredito que esta diferença pode, além do que já foi descrito acima, também, ser sintetizada nesta citação abaixo:

[...] na ação educativa disciplinar não existe nenhum tipo de comunicação/diálogo/relação do conteúdo de uma disciplina com qualquer outra disciplina. Além disso, a prática da educação disciplinar também não trata/cuida da dimensão da vida interior psicológica do ser humano. Nesta prática as **emoções**, os **sentimentos**, as **sensações** as **intuições**, as **percepções** e as **imaginações** inerentes à constituição da psique do ser humano não podem ser contempladas/cuidadas/tratadas no processo de aprendizagem do aluno. (SOARES, 2007 apud GALEFFI, data p.99, grifo nosso).

Galeffi defende a mudança de olhar, de nossa maneira de conhecer, pensar, de aprender que dependem de nossa maneira de ser e estar no mundo:

Toda disciplina, assim, constitui um *corpus* de conhecimentos técnicos especializados e desenvolve seus próprios meios de transmissão. Tornar-se transdisciplinar, assim, é o caminho investigativo para uma transformação radical do nosso ser-no-mundo-com: mudança de olhar/ser. [...] A abordagem transdisciplinar não elimina o conflito da disciplinaridade, mas trabalha a partir dele. Ser transdisciplinar é, antes de tudo, permanecer atento ao acontecimento dos diversos níveis de realidade do real, no *presente*. (GALEFFI, 2011, p.101-102).

Para ele, dentro de cada ser humano reside uma totalidade, uma complexidade expressa por pensamentos, emoções, sentimentos, anseios, afetos em constante fluxo com o Cosmo e a Natureza. É através da compreensão da importância e vivência desta conexão sutil, do entrelaçamento polilógico e polifônico das emoções e do pensar que podemos provocar uma melhoria dos processos educacionais. É ir além das disciplinas para a dimensão cósmica do ser humano.

A atitude transdisciplinar contempla a totalidade na reunião não-dual das diferenças. Sua gramática é polilógica e sua linguagem polifônica. Em sentido atual, a transdisciplinaridade é uma abordagem epistemológica que desenvolve

⁷ Para maiores detalhes sobre a Transdisciplinaridade, sugiro alguns autores: Basarab Nicolescu, Edgar Morin, Michel Random, Américo Sommerman, Dante Galeffi, Noemi Salgado Soares, Neyde Marques, Ivani Fazenda, Paul Patrick, Gaston Pineau, Hilton Japiassu, René Barbier, Humberto Maturana, Ilya Prigogine, Maria Cândida Moraes, Saturnino de la Torre, Paul Patrick, Roberto Crema, Pierre Weil, Ubiratan D'Ambrósio, Stéphane Lupasco, Jacques-Edouard Berger, Jean-Yves Leloup, Michel Cazenave e tantos outros.

investigações metodológicas para os estudos da vida e suas relações de complexidade com os seres humanos e seu comum-pertencimento com a natureza visível e invisível. O conceito de transdisciplinaridade compreende a interdisciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a multidisciplinaridade e a disciplinaridade (GALEFFI, 2011, p. 104).

Já Michel Random é bastante incisivo quando se trata da percepção da palavra transdisciplinaridade. Ele questiona se o pensamento transdisciplinar seria uma ciência, arte, filosofia, metodologia, uma disciplina em si mesmo ou tudo ao mesmo tempo?

Em 'transdisciplinaridade' há, com efeito, 'trans' e 'disciplina'. Dois mundos divergentes, um aberto para o efeito *trans*, o outro tão austero e racional quanto possível: *a disciplina*. No entanto, entre *trans* e *disciplina* esconde-se uma dinâmica e uma interação constante: a intenção de considerar as qualidades próprias às *disciplinas* e de abri-las, de fazer com que se comuniquem entre si e nos mais altos níveis pelo *trans*. Restituir de algum modo à ordem viva, a das trocas e do sentido, o caráter demasiadamente fixo, demasiadamente determinista das disciplinas e, pela sua união ou osmose, extrai-las do gueto das especialidades para restitui-las à vida e mesmo a novas ciências. (RANDOM, 2000, p. 17).

Uma vez compreendida a diferença entre disciplinaridade e transdisciplinaridade remeto-me aos postulados da transdisciplinaridade, conforme Basarab Nicolescu (1999, p. 45), e investigo suas relações e implicações com este trabalho. Estes postulados criados e sistematizados são assim definidos: 1) Há, na Natureza e no nosso conhecimento da Natureza, diferentes níveis de Realidade e diferentes níveis de percepção; 2) A passagem de um nível de Realidade para outro é assegurada pela lógica do terceiro incluído; 3) A estrutura da totalidade dos níveis de Realidade ou percepção é uma estrutura complexa: cada nível é o que é porque todos os níveis existem ao mesmo tempo.

A atitude transdisciplinar implica mais precisamente o reconhecimento da existência de diferentes níveis de realidade, regidos por lógicas diferentes. A Carta da Transdisciplinaridade (1994) em seu artigo 2 cita: "toda tentativa de reduzir a realidade a um único nível regido por uma única lógica não se situa no campo da transdisciplinaridade".

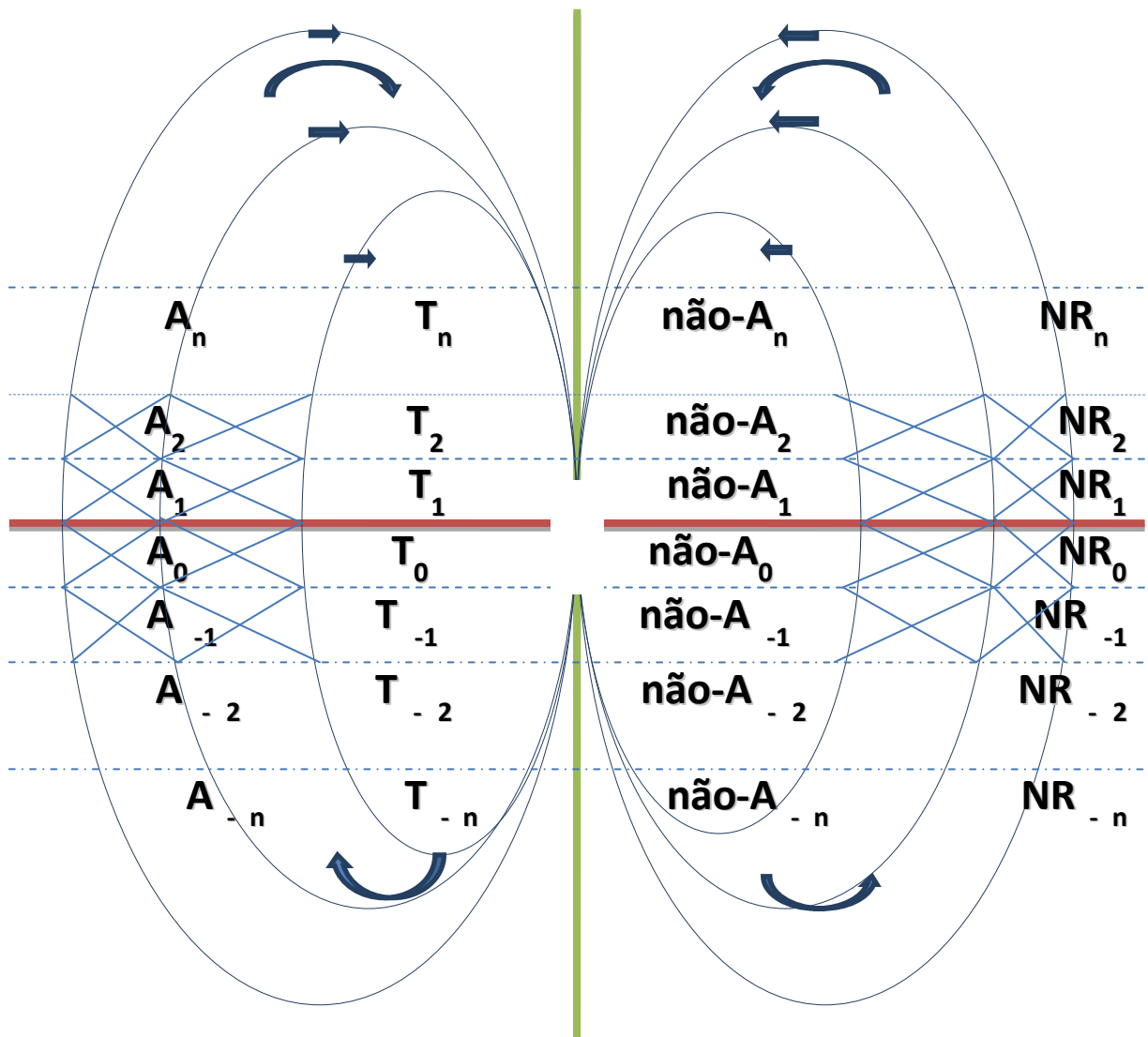
Um dos estudiosos sobre os "diferentes níveis de realidade", através da ótica transdisciplinar, é o médico e pesquisador em Antropologia Médica Patrick Paul. Para ele, é um desafio reconhecer diferentes níveis de realidade e entender a que tipo de leis específicas eles podem obedecer, levando-se em conta níveis de percepção e de conhecimento distintos, próprios de paradigmas diferentes que especificam os diferentes níveis da relação entre "o objeto" e o "sujeito". Paul ainda reforça que esses níveis precisam ser articulados entre o global e o local.

Os "diferentes níveis de realidade" são indissociáveis, ao menos sob essa denominação, da metodologia e da epistemologia transdisciplinares, das

quais são um ponto essencial de ancoramento. Todavia, a noção de níveis de realidade não é exclusiva da transdisciplinaridade, pois esse conceito é comum a certo número de teorias pertencentes às ciências físicas, à filosofia, à antropologia, para citar apenas algumas áreas, onde uma visão hermenêutica (reduzida ou ampliada) é relativamente clássica. O estudo das religiões, das ciências sagradas, também aborda esse conceito. No entanto, apesar de tudo, a noção de "diferentes níveis de realidade" é, entre os diferentes pontos que caracterizam a transdisciplinaridade, o menos definido e o mais difícil de ser compreendido. Logo que começamos a tentar compreendê-lo, somos confrontados com uma multidialética de abordagens, que torna a questão ainda mais difícil, posto que as epistemologias subjacentes costumam apresentar algumas contradições. Justamente por isso tal pesquisa é interessante dentro de uma abordagem transdisciplinar, uma vez que esta de modo algum se define como uma meta-ciência de tipo centralizador, mas como diálogo, como ponte entre campos diferentes e paradoxalmente contraditórios. (PAUL, [s/d], p. 1).

A lógica do terceiro incluído é composta por três elementos chamados A, não-A e T

Figura 1 – Lógica do terceiro termo incluído



Fonte: NICOLESCU *apud* GALEFFI, 2011, p. 113.

e, cada grupo deste, representa um nível de realidade. Transpondo esta relação para a Música pode-se compreender, por exemplo, o som (A), o não-som (não-A) e o ouvinte (T) como um nível de realidade e percepção. Esta transposição pode ser expandida para todos os elementos da música como melodia, harmonia, ritmo e timbre e, assim, construir uma estrutura complexa que é definida pelo postulado de número 3. Em outras palavras, a melodia é um nível de realidade de percepção, enquanto está coexistindo com a harmonia, outro nível de realidade, e que naturalmente possui um ritmo que também se configura noutra nível, que coexiste com o timbre e assim por diante, gerando infinitos níveis de realidade e percepção e complexidade. Esta visada sobre os postulados forneceu o início da articulação entre Música e transdisciplinaridade no que se refere à lógica do terceiro incluído. Esta lógica também é expansiva às relações pessoais como ao lidar com o método do educar: “A Lógica do Terceiro Incluído permite conceber o educar transdisciplinar pela inclusão das oposições e das diferenças entre os indivíduos de um mesmo grupo social e de grupos sociais distintos”. (GALEFFI, 2011, p. 136).

Este raciocínio foi desenvolvido inicialmente para a compreensão e utilização na música instrumental e assim conclui-se uma unidade dentro de um nível de realidade. Se acrescentarmos a letra de uma canção, por exemplo, estaremos conseqüentemente acrescentando mais infinitos níveis de realidade e percepção. Esta percepção e sucessão de níveis de realidades foram a lógica desenvolvida nesta pesquisa para a compreensão da música associada à transdisciplinaridade tanto quanto mediou as relações pessoais como visto anteriormente.

Perceba que nesta articulação entre música e transdisciplinaridade optei por adequar a lógica proposta pela transdisciplinaridade à área de Música, ao invés de pensar em sua utilização e aplicação como o observado em outros estudos transdisciplinares. No momento em que desenvolvo este raciocínio, acredito estar identificando, na área de Música, elementos da lógica transdisciplinar, utilizando o diálogo entre saberes, ao invés de uma hierarquização de uma ou outra área de conhecimento sobre a outra, pois se assim o fizesse, estaria contradizendo o princípio dialógico proposto pela Epistemologia do Educar e Transdisciplinar.

Ao se falar de transdisciplinaridade, recai-se, naturalmente, no pensamento complexo. Assim como dissertei sobre autores que explicam e complementam a transdisciplinaridade contida na Epistemologia do Educar, passo a descrever o pensamento complexo como utilizado na transdisciplinaridade.

2.1.1.2 Pensamento Complexo

Para fazermos uma abordagem sobre o princípio dialógico da Epistemologia do Educar e Transdisciplinar, temos que nos reportar também ao Pensamento Complexo, a fim de nortearmos as reflexões. Percebemos, cada vez mais, que os desafios inerentes ao mundo contemporâneo e globalizado, em que se encontra o nosso sistema de ensino arcaico, impõem também a necessidade de se “refazer o pensamento” (MORIN, 2003). Este ainda reside no viés que preconiza o recorte, o isolamento das disciplinas, a visão mecanicista e determinista, permitindo que especialistas e *experts* tenham excelente desempenho em seus respectivos campos de trabalho, sejam eficazes em lidar com máquinas e tecnologias avançadas, através da superespecialização. Este viés tem como consequência a fragmentação do saber, a atrofia das possibilidades de compreensão e de reflexão que impedem um olhar ampliado para essa realidade que tem seu lado oculto, subjetivo, livre e criador.

À maneira de um ponto de holograma, trazemos, no âmago de nossa singularidade, não apenas toda a humanidade, toda a vida, mas também quase todo o cosmo, incluso seu mistério, que, sem dúvida, jaz no fundo da natureza humana. (MORIN, 2003, p.41)

O uso do termo complexidade pressupõe o conceito de não-linearidade, e é também usado por alguns como sinônimo de *epistemologia da complexidade*, um ramo da filosofia da ciência inaugurado no início dos anos 1970 por Edgar Morin, Isabelle Stengers e Ilya Prigogine. O pensamento complexo inaugurado por Morin reflete o mundo como um todo indissociável e propõe uma abordagem multidisciplinar e multirreferenciada para a construção do conhecimento.

Destarte, a forma de se observar e compreender os fenômenos, nesta dissertação, implica no aprofundamento da realidade, de modo a se afastar de uma visão simplista ou reducionista, mas compreender esses fenômenos à luz de uma abordagem integrativa das partes, visão de conjunto e de totalidade que permite um espectro mais amplo. Sob o antagonismo das partes e do todo reside a completude – a diversidade na unidade, partes que coexistem no todo e que se constitui em uma outra visão de mundo – o pensamento complexo. Observe-se a reflexão que traz Edgar Morin em “Os sete saberes necessários à educação do futuro”:

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de

conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade. Em consequência, a educação deve promover a “inteligência geral” apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global. (MORIN, 2000, p. 38-39)

Trata-se de refletir o paradoxo do uno e do múltiplo numa abordagem relacional, que propõe a indissociabilidade dos fenômenos que compõem o mundo (totalidade orgânica). Tem como proposta o enfoque transdisciplinar dos fenômenos, e a mudança de paradigma, deixando de lado o reducionismo que tem pautado a investigação científica em todos os campos do conhecimento, para dar lugar à criatividade e ao caos.

Mas então a complexidade apresenta-se com os traços inquietantes da confusão, do inextricável, da desordem, da ambigüidade, da incerteza... Daí a necessidade, para o conhecimento, de pôr ordem nos fenômenos ao rejeitar a desordem, de afastar o incerto, isto é, de selecionar os elementos de ordem e de certeza, de retirar a ambigüidade, de clarificar, de distinguir, de hierarquizar... Mas tais operações, necessárias à inteligibilidade, correm o risco de a tornar cega se eliminarem os outros caracteres do complexus; e efetivamente, como o indiquei, elas tornam-nos cegos. (MORIN, 1991, p.19)

2.1.1.3 Autoconhecimento

Dante Galeffi, ao refletir sobre o tema, traz a seguinte definição: “O autoconhecimento não promete nada, apenas observa os efeitos materiais e simbólicos da própria mente. Perceber-se observador implicado, então, é o início do autoconhecimento” (GALEFFI, 2011, p.11). Portanto, inferimos que o aprendizado também depende de autoconhecimento, observação e responsabilidade sobre o processo de aprendizagem, e não somente limitado aos conteúdos escolares, como geralmente encontramos. Somam-se a isso as implicações de se observar esta realidade como complexa e totalizante, conforme descrito no item anterior. Abre-se assim uma dimensão e perspectiva muito maior do que se esperava a fim de abarcar a complexidade de formação humana proposta em sala de aula e que vai além dos conteúdos e formas tradicionalmente aceitas.

Percebe-se que é preciso ir além da atitude de compreensão humana se quisermos praticar esta filosofia do educar, conforme aponta Galeffi (2011): “o autoconhecimento é sempre instantâneo sem o caso, porque não tem desenvolvimento e está sempre pronto para começar de novo. (p.12-13) ou “o caminho para o autoconhecimento se delineia pela emergência do ente-espécie humano em *conhecer a si mesmo*. O conhecimento é o resultado das experiências vividas e da evolução cultural da espécie. Mas o *conhecer a si mesmo* é a

marca de origem do ser humano.” (GALEFFI, 2011, p.21).

O mesmo autor prossegue sobre o tema, agora sob a ótica de ralação mestre-aprendiz:

O autoconhecimento não é uma transmissão de mestre a discípulo, mas uma convivência de mestre e discípulo. A convivência é um meio de aprendizagem imprescindível, mas não substitui o aprender apropriador de cada um em sua individualidade aberta e em sua individuação acional e comunitária. (GALEFFI, 2011, p. 25).

Dante Galeffi então desenvolve os fundamentos filosóficos necessários para a realização de uma educação transdisciplinar, sob a égide da *arte de aprender a ser-sendo*.

Esta operação constituiu-se em uma pesquisa que une teoria e prática, pois procura fazer valer o princípio diretor da educação vindoura: *aprender a ser-sendo*, em uma valência que pressupõe, de fato, o desenvolvimento humano na instância primacial do *autoconhecimento próprio e apropriado*. Nesta medida, trata-se de *fazer-aprender a pensar, aprender a ver, aprender a ser-com, aprender a fazer, aprender a ser-sendo*. (GALEFFI, [s/d]; [s/p]).

Edgar Morin também traz suas reflexões sobre o autoconhecimento e a maneira como cada um assimila o aprendizado:

O aprendizado da auto-observação faz parte do aprendizado da lucidez. A aptidão reflexiva do espírito humano, que o torna capaz de considerar-se a si mesmo, ao se desdobrar – aptidão que certos autores como Montaigne ou Maine de Biran exerceram admiravelmente –, deveria ser encorajada e estimulada em todos. Seria preciso ensinar, de maneira contínua, como cada um produz a mentira para si mesmo, ou *self-deception*. Trata-se de exemplificar constantemente como o egocentrismo autojustificador e a transformação do outro em bode expiatório levam a essa ilusão, e como concorrem para isso as seleções da memória que eliminam o que nos incomoda e embelezam o que nos favorece (seria o caso de estimular a escrita de um diário e a reflexão sobre os acontecimentos vivenciados). (MORIN, 2003, p.53).

Já Roberto Crema alerta sobre o método obsoleto de se adquirir o conhecimento por meio de adestramento racional e aquisição de um repertório comportamental que tenha que se adaptar a um contexto de regras, sem levar em consideração as dimensões do coração, das emoções e sentimentos, da intuição, do espírito vivificador e criador.

O crescimento exponencial do conhecimento, desconectado de uma visão global; os perigos de uma tecnociência triunfante e efetiva, desvinculada da consciência planetária e do afetivo; enfim, de um obscurantismo nefasto causado por um saber crescentemente acumulativo e um ser interior cada vez mais empobrecido faz do religar conhecimento ao amor o mais instigante desafio do momento. Nesse sentido, vale recordar as palavras de Martin Heidegger: Nenhuma época acumulou sobre o homem conhecimentos tão numerosos quanto a nossa. Nenhuma época conseguiu apresentar seu saber do homem sob uma forma tão pronta e tão facilmente acessível. Mas também nenhuma época soube menos o que é o homem. (CREMA, 2002, p.1).

Por outro lado, Noemi Soares (2001) considera que um dos eixos pedagógicos trans desta educação é a vivência da arte de aprender ou da arte de autoconhecer-se, liberta dos grilhões da *mente velha condicionada*⁸. A arte de aprender, segundo esta educadora, é a arte de viver em estado de presença: é a arte de viver no aqui/agora do acontecimento existencial inesperado. A arte de aprender também implica na atenção de o ser humano ver-se a si mesmo em relação, através da vivência dinâmica do autoconhecimento.

A educação correta foi o termo que Krishnamurti utilizou para se referir à ação pedagógica que objetiva educar o indivíduo não somente para ativar a capacidade de adquirir conhecimentos filosóficos/científicos/técnicos, como também para que possa ativar a capacidade de conhecer, através da vivência do autoconhecimento, o funcionamento da programação da *mente velha condicionada* em sua própria existencialidade. Portanto, ao contrário do processo pedagógico unilateral da *educação incorreta*, esta educação ocupa-se tanto com o processo da aquisição-assimilação-memorização de conhecimentos teóricos e técnicos, como também com a vivência da *arte de aprender*. (SOARES, 2002, p.160).

Estas descrições sobre a importância do autoconhecimento estiveram presentes na pesquisa, tanto no que tange aos referências fundantes contidos na Epistemologia do Educar, como também nortearam a parte metodológica e práxis, no que se refere à criação de operadores, os quais foram traduzidos na atitude reflexiva e filosófica durante a vivência em sala. Até aqui coube descrever e aprofundar o conhecimento sobre os elementos fundantes da Epistemologia do Educar. Estes nortearam a abordagem da pesquisa quanto à filosofia, metodologia e práxis. Porém, se a intenção é abordar poesia, música e corpo, em função de uma educação transdisciplinar, é importante, a seguir, tratar da fundamentação para o corpo e experiência.

2.2 O CORPO NA PERCEPÇÃO DE MERLEAU-PONTY

Ao incluir o corpo como elemento de percepção e vivência do fenômeno sonoro, expressivo e cognitivo, encontrei, na Filosofia de Merleau-Ponty, a fundamentação que faltava para a compreensão deste, consoante à abordagem transdisciplinar, numa tentativa de amplificar o enfoque do corpo em Dalcroze. Antes de dar prosseguimento vejamos como este

⁸ “A constituição da mente humana, de acordo com Krishnamurti, está dividida em duas modalidades de funcionamento, a saber: mente condicionada e mente criadora. Para ele a mente condicionada, ativada há milhões e milhões de anos pelo ser humano, é velha, mecânica, programada, pessoal, transmilenarmente egocêntrica. Esta modalidade possui uma memória ancestral, que está armazenada nas velhas células cerebrais do homem. Ela se manifesta como tempo psicológico do pensamento condicionado, do pensar-sentir, do conhecimento, do intelecto”. (SOARES, 2001, p.119).

Educador musical concebe sua teoria para então aprofundarmos o enfoque fenomenológico deste.

Émile-Jaques-Dalcroze foi um educador suíço que viveu de 1850 a 1950 e foi professor do conservatório de Genebra. “Seu grande mérito, graças à sua observação incessante e sua intuição, foi propor um modelo sistemático de educação baseado no movimento corporal e na habilidade de escuta.” (FONTERRADA, 2008, p.122). Verificou que mesmo os alunos mais avançados e bem-dotados, apresentavam dificuldade para cantar obedecendo aos influxos rítmicos da melodia. Esta dificuldade não advinha do intelecto, mas do próprio sistema fonético, porque estes não tinham controle do seu aparelho fonador.

Dalcroze inverteu a ordem do aprendizado musical em sua época e incentivou seus alunos à escuta e ao toque no piano antes de realizarem os exercícios de harmonia e contraponto solicitados pelos professores do conservatório. “Desta forma iniciou um trabalho em que integrava as atividades de tocar, escutar e escrever harmonias.” (FONTERRADA, 2008, p.122-123).

Estas observações levaram-no a estabelecer uma proposta musical baseada na integração entre a escuta e o movimento corporal, o qual se chamou “Ryhmique” (Rítmica) – “[...] relaciona-se diretamente à educação geral e fornece instrumentos para o desenvolvimento integral da pessoa, por meio de música e do movimento” (FONTERRADA, 2008, p.131). Este sistema “[...] estimula a imersão dos participantes nos aspectos estruturais e dramáticos da obra musical, valorizando, a um só tempo, a compreensão dos seus elementos constituintes e de seus aspectos expressivos.” (FONTERRADA, 2008, p.131). Deste modo estão fundamentalmente interligados, “[...] a escuta e os aspectos psicomotores como instrumentos da compreensão/ação/sensibilidade musicais.” (FONTERRADA, 2008, p.131). Este sistema é consoante à concepção de corpo em sua obra quando parte do:

[...] ser humano e do movimento corporal estático ou em deslocamento, para chegar à compreensão, fruição, conscientização e expressão musicais. A música não é um objeto externo, mas pertence, ao mesmo tempo, ao fora e ao dentro do corpo. O corpo expressa a música, mas também transforma-se em ouvido, transmutando-se na própria música. No momento que isso ocorre, música e movimento deixam de ser entidades diversas e separadas, passando a constituir, em sua integração com o homem, uma unidade. Este é o modo pelo qual o Dalcroze supera o dualismo em sua busca pelo todo. (FONTERRADA, 2008, p.132-133).

Como a intenção é amplificar esta visada do corpo, apresentada por este educador musical, vejamos como o filósofo Merleau-Ponty o concebe em sua obra.

“Que é Fenomenologia?”, questiona Merleau-Ponty (2011, p.1). “É o estudo das essências”, é uma “filosofia que recoloca as essências na existência”; “uma filosofia para a

qual não se pode compreender o homem e o mundo senão a partir de sua facticidade”. É, além disso, “a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como é, sem levar em conta a sua gênese psicológica e as explicações causais do cientista”. Partindo desses pressupostos Merleau-Ponty apresenta sua Fenomenologia da Percepção:

A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles. O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. A verdade não "habita" apenas o "homem interior", ou, antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece. Quando volto a mim a partir do dogmatismo do senso comum ou do dogmatismo da ciência, encontro não um foco de verdade intrínseca, mas um sujeito consagrado ao mundo. (MERLEAU-PONTY, 2011, p.6)

O autor se baseia em estudos nas áreas da Filosofia, Psicologia e da Fenomenologia para refletir sobre o que é percepção e como percebemos o mundo vivido. Resumidamente, sua obra permite situarmos o ser no mundo, aberto para o mundo e vivendo o mundo, ou seja, é só através do nosso corpo que podemos estabelecer conexão entre o vivido, o percebido, o sentido, gerando a possibilidade de um ato reflexivo ou um *cogito*.

O corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles. [...] meu corpo é o pivô do mundo: sei que os objetos têm várias faces porque eu poderia fazer a volta em torno deles, e neste sentido tenho consciência do mundo por meio de meu corpo. (MERLEAU-PONTY, 2011, p.122)

Na qualidade e potencialidade que a Arte tem de nos afetar, é que podemos tecer as relações entre o corpo e os perceptos no qual trabalhei na pesquisa, ali onde nem sequer o *cogito* se configura, pois a percepção sempre será *percepção de* algo, assim como a consciência, será sempre a *consciência de* alguma coisa, ou seja, onde só existe a experiência advinda dos perceptos: “O mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável.” (MERLEAU-PONTY, 2011, p.14)

Vejamos como esta relação pode se transformar em conhecimento, pois:

A partir do momento em que a experiência — quer dizer, a abertura ao nosso mundo de fato — é reconhecida como o começo do conhecimento, não há mais nenhum meio, de distinguir um plano das verdades *a priori* e um plano das verdades de fato, aquilo que o mundo deve ser e aquilo que efetivamente ele é. A unidade dos sentidos, que passava por uma verdade *a priori*, é apenas a expressão formal de uma contingência fundamental: o fato de que somos no mundo; a diversidade dos sentidos, que passava por um dado *a posteriori*, compreendida aí a forma concreta que ela assume em um sujeito humano, aparece como necessária a este mundo-aqui, quer dizer, ao único

mundo que possamos pensar com consequência; ela se torna então uma verdade *a priori* (MERLEAU-PONTY, 2011, p.298).

Observa-se a importância da vivência e da experiência, tendo o corpo como mediador. Foi nesta interface que utilizei o corpo na pesquisa, para a produção de experiências, que pudessem ser transformadas em conhecimento. Para que estes conceitos estivessem presentes nas aulas, estas foram pensadas utilizando a liberdade criadora e expressiva não autoritária, valorizando-se cada expressão corporal como mais um elemento de observação e análise dentro de uma educação transdisciplinar.

Diante do exposto, é possível perceber como articulei o arcabouço filosófico e teórico, associado à linguagem (verbal, musical, corporal), valorizando cada manifestação expressiva tanto individual quanto coletiva. Acredito que estas articulações só foram possíveis graças à compreensão e abertura na vivência, fundamentado na Epistemologia de Educar e nos conceitos dos autores citados, os quais possibilitaram a escolha de operadores metodológicos condizentes com a natureza da pesquisa.

2.3 CORPO E MÚSICA INTEGRADOS - UMA ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR

Desenvolvo agora a relação entre corpo e música, a qual foi muito importante para unificar todo este pensamento transdisciplinar na associação entre todos estes níveis de realidade, e assim, unificar todo o pensamento. Quero esclarecer que para isso me baseio na teoria de Dalcroze, Willems e no corpo fenomenológico de Merleau-Ponty, na tentativa de dar um enfoque transdisciplinar no momento de associação entre corpo, música, expressão, experiência e cognição no desenvolvimento do raciocínio.

Na busca de operadores metodológicos e pragmáticos para este arcabouço filosófico faltavam, a meu ver, elementos que unificassem todas estas visadas. Foi então que encontrei no conceito de *mousiké* (corpo, música e poesia) e na abordagem da canção, do educador Willems, a solução para equacionar e unificar toda esta teoria ao problema trans-complexo. Posto desta maneira, consegui unir a visada transdisciplinar que carecia ao referencial teórico: a canção (letra e música) unida à relação corpo-música-poesia. Vejamos então a definição e/ou enfoque destes conceitos e sua articulação com o presente trabalho.

Encontrei no conceito de *mousiké*, advindo dos gregos, o elemento unificador como descrito anteriormente. Apresento o histórico de como este conceito foi utilizado em diferentes épocas, autores e compositores.

Segundo Souza,

De maneira geral, é possível situar como procedimentos interdisciplinares e transdisciplinares, a *Mousike* da Grécia antiga, a Fusão das Artes do Barroco, o Drama Lírico de Richard Wagner, os Balés Russos de Diaghilev, as Metodologias de Dalcroze e Laban, o Ballet du XX Sécule de Maurice Bejart, as Artes Performáticas e o Teatro Musical do século XX. [...] Também no século XVII verifica-se o florescimento da ópera – espetáculo total que traz a união da música, da literatura, da dança, do teatro, das artes visuais em torno da representação de uma história. De certa forma, a ópera significa um retorno ao ideal grego de síntese expresso na *Mousike* e na *Tragédia Grega*. (SOUZA, 2002, p.33-34).

Esta fusão entre as artes foi idealizada também por Richard Wagner, conforme refere Souza:

Por outro lado, em 1848, surge o ensaio de Richard Wagner *Arte e Revolução*, prelúdio para sua obra literária *Arte do Futuro*, onde o compositor estabeleceria, de forma definitiva, suas ideias referentes à teoria do progresso e desenvolvimento. Como abordamos anteriormente, Wagner deplorava a separação das artes, as quais no passado apresentavam-se unidas em uma única grande manifestação, o Drama Musical da Grécia antiga. Para ele cada manifestação artística individual já teria alcançado a perfeição; o progresso, portanto, só seria possível com a união de todas elas. (SOUZA, 2002, p.36- 37).

De acordo também com Tomás este conceito está presente em obras como a de John Cage,

O pensamento de John Cage - assim como o pensamento de todos os compositores que se arriscaram nos caminhos da experimentação e ampliação do campo sonoro e modelos composicionais - resgata, de uma maneira ou de outra para a contemporaneidade, o *sentido* do som e o conceito de *mousiké*. (TOMÁS, 2005, p.120).

Ou para ser ainda mais específico,

A *mousiké* – com sua roupagem contemporânea – se reinterpreta como processo integral dinâmico, no qual cantos, falas, danças, onomatopéias, expressões corporais, representações teatrais, incluindo-se ainda toda variedade de ruídos, silêncios e modos de reprodução ou feitura de sons (mecânicos, computadorizados, ampliados, entre outros) passam a ser considerados como potencialidades para a organização do som. Ou melhor, representa-se para ser ouvida e vista. (TOMÁS, 2005, p.120-121).

A partir destas considerações, a integração entre música, corpo, fala, canções, expressões dentre outros, contribuiu para a construção de um diálogo não hierarquizante em relação a todo o projeto de pesquisa. Estes elementos, somados à atitude filosófica, forneceram uma boa consistência, na qual se assentou toda a experimentação e vivência do processo, o que possibilitou explorar a criatividade, imaginação, intuição, sentimentos, emoções dentre outros. Ao ter consciência destes parâmetros e conceitos, isso não garantiu

que em todas as aulas conseguisse alcançar este nível de percepção e realidade aqui descrito; assumi a imaginação, criatividade etc. como um nível de realidade complexa e que poderia ser explorado, desenvolvido e estimulado em cada encontro com as crianças, mediado pelo diálogo, música, poesia, corpo e atitude reflexiva como instrumentos metodológicos na busca por uma vivência de valores formadores de uma educação transdisciplinar.

Outro elemento unificador transdisciplinar, dentro da construção do referencial, foi a canção (letra e música), assim como foi conceito de *mousiké*, pois esta se mostra também como uma unidade importante, se observada pela ótica transdisciplinar, na relação entre a música e os postulados transdisciplinares explicitados anteriormente. Além de esta conter diversos níveis de realidade e percepção, acredito que pode ser utilizada como um excelente acesso ao processo cognitivo de aprendizado e educação musical como o preconizado por autores como Willems. Segundo este autor, sua abordagem didática em educação musical está centrada na utilização da canção como elemento principal no processo cognitivo dos conteúdos musicais. Vejamos mais detalhadamente como estes estão concebidos em sua obra.

Edgar Willems (1890-1978) nasceu na Bélgica, porém foi radicado na Suíça onde foi aluno de Dalcroze. Em sua proposta musical ele se dedica a duas abordagens: teórica – engloba os elementos fundamentais da audição e natureza humana, e a sua correlação entre som e natureza humana; prática – organização do material didático necessário à aplicação de suas ideias sobre educação musical. A audição humana é compreendida, porém, sob três aspectos: sensorial, afetivo e mental. Conforme Fonterrada (2008, p.126), “[...] Willems advoga a necessidade de que o preparo auditivo se dê anteriormente ao ensino de um instrumento musical, pois a escuta é a base da musicalidade”.

Ao compreender o som e audição como fundamento este autor dá uma ênfase na integração entre o som, fenômeno físico (objetivo e exterior) e o mundo afetivo (sujeito e subjetivo), pois “[...] é necessário conhecer cientificamente o modo do funcionamento do ouvido, que serve de intermediário entre o mundo objetivo das vibrações sonoras e o mundo subjetivo das imagens sonoras” (FONTERRADA, 2008, p.139). Percebe-se a importância desta relação principalmente quando “Ensinar a ouvir, então, é ensinar a receber as impressões sonoras.” (FONTERRADA, 2008, p.142).

Embora esta relação seja importante em seu trabalho, este autor define o parâmetro altura como sendo o mais importante se comparado com o timbre, duração e intensidade. Esta primazia entre os parâmetros se consolida em torno da melodia porque esta estimula o aspecto afetivo, que também está compreendido na sua abordagem, pois para Willems é preciso estimular as dimensões afetivas, emocionais e espirituais dos seres humanos, visto que na

“prática musical esses elementos estão unidos, sendo a experiência musical, antes de tudo, uma experiência global” (FONTERRADA, 2008, p.140).

Quanto à importância da ligação entre melodia e afetividade Fonterrada explica que “[...] para ele a afetividade se manifesta na melodia, entendida não necessariamente como um sentido tonal, mas nas relações estabelecidas entre diferentes frequências, compondo um *melos* que provoca imediata reação afetiva no ouvinte” (2008, p.147). Ou ainda “... é o ato típico da escuta sensível; com ela, entramos no domínio melódico, e é graças a ela que ‘o homem pode cantar sua alegria, suas dores, suas esperanças ou, ainda, simplesmente seu amor pela beleza sonora’”. (WILLEMS, 1985, p.38 apud FONTERRADA, 2008, p.144).

Se esta relação entre sensorialidade, escuta e afetividade são perceptíveis, quando analisada a inteligência, observava-se que, para este autor, esta nos permite ter consciência do mundo sonoro e este mundo pode ser empregado como elemento artístico, seja na interpretação ou na criação, ou seja, “Os fenômenos que a inteligência auditiva comporta são a comparação, o julgamento, a associação, a análise, a síntese, a memória criativa, além da escuta interior.” (FONTERRADA, 2008, p.148).

Todos estes elementos destacados de sua obra se condensam em torno da canção como elemento unificador do seu pensamento, configurando assim uma unidade a qual é possível expressar conteúdos artísticos, musicais e literais servindo de veículo para o contato e a vivência destes na aula de música.

Uma vez que esta pesquisa teve como intenção a vivência e exploração de diversos níveis de percepção e realidade, assumindo a imaginação, inventividade, improvisação e criação como horizontes possíveis e desejados, percebe-se, consoante à obra de Willems, a importância da imaginação criativa (capacidade de imaginar e criar imagens sonoras) como mais um elemento na formação sonora humana.

Além de me embasar nesta concepção pedagógica de Willems para o aprendizado musical através da canção, utilizei diversas canções como forma de fomentar e desencadear a atitude filosófica, o autoconhecimento, a cognição, a expressão, o diálogo, dentre outros, baseado nos pressupostos teóricos relatados até aqui. Exemplificarei melhor esta relação no capítulo 3 que versa sobre a práxis por compreender que estes ficarão mais presentes e melhor compreendidos quando associados às ações realizadas em sala de aula.

A seguir descrevo como este caminho foi trilhado dentro de cada encontro vivido com as crianças.

3 ENCONTROS METODOLÓGICOS DO PROCESSO INVESTIGATIVO

A aquisição mais importante da fenomenologia foi sem dúvida ter unido o extremo subjetivismo ao extremo objetivismo em sua noção do mundo ou da racionalidade.

Merleau-Ponty.

Percebo, neste trabalho, que tenho mais a intenção de descoberta do que revelar verdades ou conceitos fechados em si ou que sirvam de modelo para uma futura repetição do fenômeno, até porque acredito que quando se trata da experiência humana não existe repetição idêntica do que foi vivenciado.

Compreendo que este trabalho se configura numa pesquisa qualitativa cuja abordagem está focada na Epistemologia do Educar e Fenomenologia, pois o que se pretende é descrever como os sujeitos participantes se comportam diante deste fenômeno da práxis transdisciplinar, ou melhor, numa aula de música transdisciplinar e complexa, uma vez que as crianças foram convidadas a não só ouvir, aprender, cantar, dançar, recitar e refletir sobre o texto das músicas e das canções, mas vivenciar experiências diversas tendo como elemento provocador a música, a canção e a atitude filosófica no sentido de instigar a reflexão.

Além do citado acima, me inspiro também na Epistemologia do Educar como dispositivo metodológico, por compreender que este tipo de abordagem se afina com muitos elementos escolhidos para delinear este estudo, haja vista que a pesquisa foi se tornando flexível, modificou-se ao longo do tempo, oferecendo assim uma alternativa para a pesquisa dita tradicional.

Dentre alguns pontos convergentes da proposta investigativa, destaco a dialogicidade, o pesquisador implicado, a realização da pesquisa em ambientes onde acontece a própria prática, o desenvolvimento cultural dos sujeitos da ação e principalmente que “[...] o conhecimento pretendido será o conhecimento da pedagogia de mudança da práxis”.(FRANCO, 2005, p.490), tanto no que se refere ao grupo pesquisado quanto ao pesquisador.

Tendo em vista este horizonte teórico como delineadores de um caminho, fazia-se necessário criar dispositivos e operadores metodológicos ao lidar com o rigor necessário para uma investigação científica. Neste caso, a criação do conceito de pesquisador-motivador-observador foi o início de articulação entre a teoria e práxis dentro da visada transcomplexa. Porém esta condição humana do pesquisador poderia tender à subjetividade mais do que à objetividade. A fim de se obter um contraponto entre objetividade e subjetividade utilizei os

registros conforme descrito: referente ao pesquisador (filmagem e anotações pessoais) ao grupo (avaliação de cada aula utilizando-se as múltiplas formas de expressão) e aos elementos objetivos (entrevistas semiestruturadas e discussões em grupo). Todas estas formas de registro tiveram como objetivo alcançar, em seu conjunto, um rigor científico além da coerência teórico-metodológica já adotada.

A seguir descrevo detalhes da pesquisa referente ao local da mesma, caracterização do grupo, etc. O local da pesquisa empírica foi na escola Arco-Íris, escola particular de ensino infantil e fundamental, localizada no bairro de Brotas. A pesquisa empírica teve a duração de um semestre letivo e iniciou no dia 8 de março de 2012, sendo o último encontro realizado no dia 31 de maio. O grupo focal foi uma turma do 4º ano do ensino fundamental, na faixa etária entre 8 e 10 anos, sendo composto de 15 alunos no total.

Quanto à sala de aula onde aconteceram as aulas, a escola não dispõe de uma sala de música adequada para o trabalho específico em educação musical, pois se trata de um espaço compartilhado com as aulas de balé e adaptado para esta modalidade, contendo espelhos, barra e piso adequados para esta prática.

Uma vez iniciado o processo de descrição metodológica consoante à pesquisa, e conhecidas as características do local e grupo, dou prosseguimento ao texto no que se refere à metodologia, porém focada na Epistemologia do Educar.

Cabe aqui delinear a metodologia e práxis da pesquisa baseada na Epistemologia do Educar. Quando se refere ao método na ótica da complexidade:

No educar transdisciplinar não se trata de moldar ninguém para que corresponda ao modelo prefixado. Trata-se de criar as condições necessárias e suficientes para o florescimento de formas humanas convergentes na unidade indivisa de tudo, sem perder de vista a diversidade e a multiplicidade dos fenômenos. (GALEFFI, 2011, p.189-190).

Estes conceitos foram incorporados, tanto na natureza filosófica para estruturar a pesquisa de forma geral, quanto serviu de fundamento para a metodologia e práxis, conforme referido anteriormente. Sendo assim, o repertório, o conteúdo das aulas, a diversidade de recursos multimídia, os textos e as poesias, as experimentações e vivências, o método escolhido para o registro do acontecimento, formas de registro dentre outros, seguiram essa metodologia, ao deixar as crianças experimentarem a multiplicidade de eventos e fenômenos associados a cada conteúdo da aula. Por isso, acredito que um dos problemas mais importantes na criação de operadores da metodologia seguida nesta investigação foi como estruturar o acontecimento, tendo como horizonte configurador estes referenciais e como torná-los presentes na práxis, já que eu tive de criar um caminho para ser seguido.

Descrevi acima parte da epistemologia no que se refere ao método, vejamos agora como estas configuram os princípios metodológicos.

Os princípios metodológicos são: a co-existência de diferentes níveis de realidade, a lógica do terceiro incluído e a epistemologia da complexidade. (...) modelagem da ação livre e criadora, sem limites impostos por organizações hierarquizadas e por relações baseadas na autoridade externa. (GALEFFI, 2011, p.195).

Mais uma vez, estes princípios se tornaram presentes tanto nos conteúdos atitudinais e procedimentais quanto na vivência dos acontecimentos associados à música, canção e ao corpo.

Uma vez que os princípios da complexidade já estão incorporados à metodologia da Epistemologia do Educar transdisciplinar pode-se observar que:

A complexidade operada na metodologia do educar transdisciplinar permite projetar as condições essenciais da aprendizagem na educação transdisciplinar nas quatro conjunções verbais seguintes:

Dialogar: ouvir, falar, calar, perguntar, responder, conviver, cultivar, reconhecer, duvidar, suspeitar, acordar, amar, harmonizar, deixar-ser, ser-com, etc.

Pensar: conceber, acolher, recolher, guardar, proteger, silenciar, ouvir, ver, tocar, palatar, degustar, investigar, questionar, experimentar, imaginar, supor, compreender, conhecer, etc.

Praticar: cuidar, fazer, nutrir, plantar, colher, partilhar, construir, escrever, realizar, recolher, preparar, armazenar, renovar, distribuir, preservar, restaurar, etc.

Partilhar: conviver, ofertar, distribuir, preservar, cuidar, estabelecer, comum-pertencer, comum-responsabilizar, oferecer, festejar, celebrar etc. (GALEFFI, 2011, p.211).

Descrevo, a seguir, a parte prática, metodológica, os instrumentos operacionais utilizados para esta investigação, como foi vivenciado todo o processo, além de comentários sobre os acontecimentos à luz do referencial teórico e também do sistema de análise criado. Além das descrições por encontro, também realizei algumas observações pertinentes ao assunto tratado, as quais possibilitaram algumas reflexões que serviram de base para o aprofundamento do último capítulo. Escolhi esta forma de organização e apresentação baseado na descrição resumida de cada aula, para, em seguida, descrever todos os elementos citados.

4 DIALOGISMO ENTRE METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

(...) *O essencial é saber ver,
 Saber ver sem estar a pensar,
 Saber ver quando se vê,
 E nem pensar quando se vê,
 Nem ver quando se pensa.
 Mas isso (triste de nós que trazemos a alma vestida!),
 Isso exige um estudo profundo,
 Uma aprendizagem de desaprender (...)
 Alberto Caeiro-Fernando Pessoa.*

...E os 12 encontros deram origem à análise dos dados.

As potencialidades deste roteiro de análise dos 12 encontros em uma perspectiva transdisciplinar atendem ao objetivo geral de compreender as possibilidades que uma abordagem de educação deste caráter, baseada na Epistemologia do Educar, gera para o desenvolvimento pessoal dos alunos e profissional de professores em exercício na educação musical básica.

4.1 PRIMEIRA AULA - PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Planejei para nosso primeiro encontro a apresentação da proposta para os alunos, uma investigação sobre o que eles entendiam ser o autoconhecimento, e o preenchimento de um questionário sobre o mesmo tema. Dialoguei com eles sobre o que era poesia, se eles gostavam etc., recitei a letra da música “Chame gente”, sugerida por eles, apontando para a integração entre poesia e música. Em seguida, realizei uma atividade de expressão corporal utilizando a mesma canção. Todo este processo buscou exercitar as atitudes: filosófica, dialógica, não autoritária e de deixar o outro ser o caminho de sua vida – deixar as crianças livres para se expressarem tanto corporalmente quanto verbalmente – além do caminho óctuplo ao estar constantemente atento aos papéis distintos de pesquisador-professor-observador.

Durante este primeiro encontro, em 08 de março de 2013, notei a necessidade de praticar um comportamento completamente diferente do habitual em sala de aula, para fazer jus ao conceito de “deixar o outro ser o caminho de sua vida” proposto no referencial teórico. Estavam arraigados em mim comportamentos como: controle da turma, disciplina, organização etc. Foi difícil compreender que o aparente caos que ia se formando tinha outra lógica, e que estes foram sendo construídos e se consolidaram no decorrer dos outros encontros. Tive que me disciplinar e vigiar meus pensamentos, ações e palavras para aprender

esta nova lógica de convivência, pois eu tinha outro papel para assumir que era o de pesquisador-observador. Esta observação está contida no caminho óctuplo assumido no referencial teórico. Eu me preocupava a todo instante, em conhecer e estabelecer os limites entre o papel do professor – fomentador do acontecimento; a atitude do observador – o qual deveria se envolver o mínimo possível no processo; e o papel de pesquisador – que estava constantemente atento aos pressupostos da investigação.

Esta foi a primeira dificuldade que encontrei na realização da pesquisa. Embora eu já possuísse uma prática pedagógica delineada dentro dos conceitos atitudinais propostos, foi necessária uma demanda reflexiva mais intensa, ao lidar com eles na prática e, ao mesmo tempo, deixar os eventos se sucederem, e ser um observador o mais contemplativo e imparcial possível.

Do ponto de vista da análise dos dados da pesquisa, este primeiro encontro teve uma boa receptividade das crianças em relação à atitude filosófica, dialógica e de expressividade corporal. Não sei se estes fenômenos comportamentais observados foram influenciados pela nossa prévia convivência⁹. Foi possível observar ainda a importância da experiência da liberdade em sala de aula para eles se comportarem como geralmente são nesta faixa etária – em movimento corporal constante, imaginativas, participativas, brincalhonas - e não como um adulto quer que eles se comportem. Fiz esta observação, pois, após assistir os vídeos, notei a dinâmica geral dos corpos durante toda a aula. Esta iniciou numa formação de roda, depois eles se deitaram em decúbito ventral. Em seguida, alguns se dispersaram pela sala dançando para o espelho e no final dançaram e correram durante a dinâmica musical.

Acredito que a participação dialógica deles foi um fenômeno relevante para ser analisado quando comparado ao conteúdo vivenciado. Neste sentido, a dinâmica e os eventos ocorridos durante a aula foram sendo construídos enquanto os questionamentos, intuições, participações e sugestões foram se revelando, a partir do estímulo inicial da reflexão sobre os assuntos abordados como a leitura e preenchimento do questionário, diálogo sobre o que era poesia, música etc.

O questionário respondido por eles também foi um fenômeno sobre o qual pode-se tecer algumas considerações. Parafraseei um trecho da música “Canção da América” de Milton Nascimento e Fernando Brant – “o que importa é ouvir a voz que vem do coração” – no início do texto e que se tornou um motivo de discussão com a turma. Aproveitei o

⁹ Eu conhecia algumas crianças, pois eu havia trabalhado nesta escola; porém, nunca ministrei aula para esse grupo.

momento de questionamento deles sobre a frase, para exercer a interpretação textual e poética, e trazê-la para o nível de realidade e percepção do sentimento, do corpo e da reflexão, pois a amorosidade também é um pressuposto da Epistemologia do Educar. Neste caso, foram reveladas experiências associadas à emoção/coração, em comentários transcritos como estes: “[...] sentimentos que a gente quer falar pros pais ou pros colegas.” Quando perguntado quais eram estes sentimentos a resposta foi “[...] amor, raiva, tristeza, felicidade.”

Durante esta reflexão as respostas foram as mais variadas e interessantes. Pude notar que estímulos e diálogos sobre temas aparentemente simples, podem trazer à tona tantas experiências instigantes nas crianças. Estes diálogos me fizeram notar que muitas vezes, em sala de aula, não temos o tempo necessário para realizarmos e aprofundarmos estas relações existenciais. Sendo assim, o questionamento que me ocorreu foi: Quão rico o universo de experiências de uma criança pode ser e não fazemos contato com ele em sala de aula. Eles já possuem tanta percepção sobre eles e o mundo que os cercam! O que podemos fazer com estas experiências, a fim de estimular o autoconhecimento? Como consequência: Acredito que o tempo de aprender deva ser outro dentro da abordagem transdisciplinar, para contemplar a complexidade que é o ser humano, se quisermos ser coerentes com este ideal de formação educativa. Recorro também à importância da experiência, como descrita em Merleau-Ponty, observando a importância de socialização das experiências individuais para o processo de ensino-aprendizagem. Retomarei esta questão do tempo oportunamente nas considerações finais.

Este encontro inicial foi uma breve amostra sobre como se desenvolveria a pesquisa e sua acolhida pelas crianças, principalmente, no que tange ao comportamento atitudinal e procedimental idealizado para a pesquisa.

4.2 SEGUNDA AULA - EXPRESSIVIDADES NA CANÇÃO QUEBRA MAR

No segundo encontro, em 15 de março de 2013, utilizei a música “Quebra-mar” de Dori Caymmi e Paulo César Pinheiro e explorei atividades em torno desta. Foi realizada a audição da música, a leitura e interpretação da sua poesia, uma vivência corporal, a reflexão sobre seu conteúdo e um registro – o qual a maioria escolheu desenhar.

Do ponto de vista corporal, percebi que, logo quando a música começou a tocar, algumas crianças imediatamente já foram se movimentando sem nenhuma intervenção ou sugestão minha em fazê-lo. Seus movimentos traduziam o caráter lento e harmonioso da canção. Embora algumas crianças se comportassem de forma diferente às observadas, no

decorrer da aula, a maioria se harmonizou com este fenômeno ocorrido com as crianças descritas inicialmente. Não sei se este ocorreu devido à familiaridade com que íamos ouvindo a canção ou se por imitação àquelas crianças que já haviam realizado alguns “padrões” da movimentação corporal. Algumas crianças formaram pares e outras não quiseram se expressar corporalmente. No final da aula, como eu tinha feito a proposta de registro escrito, pictórico ou corporal, algumas crianças optaram por dançar, ao invés de desenhar, embora esta opção tenha sido a escolha da maioria.

Quando analisada a percepção delas em relação ao caráter da música, algumas comentaram que esta parecia música de meditação, de dormir ou “Professor tá parecendo música de funeral”. Achei estas associações interessantes, pois refletiram a percepção deles frente a algum referencial vivido e/ou escutado anteriormente, quando comparados a um mesmo padrão de expressão em canção similar. Acredito que esta atividade possa ser desenvolvida para a sensibilização e vivência do caráter ou essência da música, associado ao gesto musical, no início de um trabalho inicial de percepção e apreciação musical utilizando o corpo.

Durante a reflexão sobre a poesia e texto poético, foi curioso observar como elas foram, a partir do questionamento e participação, construindo um saber e entendimento mais consistente, cada vez que descobriam o significado das palavras contidas no texto. Desde então, o texto foi se revelando e fazendo sentido para eles, à medida que se envolviam no debate, no contato e no tempo decorrido. Percebi que a complexidade da poesia necessitava um tempo maior para que eles se apropriassem do conteúdo e, neste caso, penso que a relação se inverteu temporariamente, pois foi mais fácil à compreensão do todo pelas partes do que seu inverso – conforme eles foram se apropriando do objeto, sua compreensão e interesse foram aumentando. No instante em que percebi este fenômeno, comecei a explorar no debate o máximo de seus conhecimentos sobre as suas vivências, conhecimentos prévios, imagens sensoriais, sentimentos etc., a fim de fazê-los compreender a dimensão poética expressa no texto da canção.

Associei a compreensão e o aprofundamento, durante a realização desta atividade descrita acima, aos níveis de realidade e percepção mediados pela atitude filosófica, ao aprofundar o conhecimento sobre o objeto. Evidenciei que quanto mais as crianças foram se apropriando e percebendo as dimensões sutis do objeto artístico, melhor responderam ao fenômeno, quando se envolveram, participaram e discutiram com crescente interesse. Esta característica me fez refletir, mais uma vez, sobre o tempo necessário para se perceber as várias dimensões e complexidade contidas nos níveis de realidade e percepção consoante ao

referencial teórico.

Em relação aos registros, a maioria expressou os elementos e conteúdos do texto poético. Não houve, a meu ver, nenhum elemento que necessitasse de um comentário ou análise, como ocorreu em outros desenhos realizados em encontros posteriores.

4.3 TERCEIRA AULA - EXPRESSIVIDADES NA CANÇÃO PIERROT LUNAIRE

Logo no início deste encontro, em 22 de março de 2013, três alunas apresentaram-me uma coreografia musicada que tinham criado fora do momento da aula. Deixei-as livre para fazê-lo e filmei o momento. Interpretei este evento como uma aproximação mais desinibida e uma expressão corporal e musical bem mais espontânea e criativa.

No decorrer da aula percebi a chegada de um aluno novo, então nos apresentamos. No decorrer notei, em suas diversas intervenções, a contribuição dele para o diálogo e reflexão sobre os assuntos que se sucederam no semestre. Creio que sua expressão sobre a música, utilizada nesta aula, influenciou a percepção dos demais. A percepção dele, em relação à canção, girou em torno de um ato de violência associada a um pedido de socorro, por parte da cantora. Entendo que esta percepção do evento sonoro foi influenciada pelo caráter da canção – canto lírico realizado por uma soprano na região aguda e muito semelhante a um grito – com fortes contrastes de dinâmica. Analiso também este evento como uma associação das crianças perante a mídia em geral que penetra nos lares diariamente com relatos sobre violência.

Escolhi uma peça da obra Pierrot Lunaire op.21-3. *Der Dand*, de Arnold Schönberg, para trabalhar com eles na intenção de explorar: a integração entre a letra e música, a variedade de timbres e dinâmica, além desta satisfazer a construção de um repertório polilógico, ou seja, no segundo encontro escutamos uma música tonal e neste seria trabalhada uma música atonal.

Após diversas audições desta canção, um fenômeno me chamou a atenção. A prontidão corporal, deitadas para a escuta da canção, foi um evento que me fez pensar sobre a descontração das crianças, antes dispostas em uma forma de roda, sentadas – comumente utilizada durante as aulas tradicionais ministradas. Será que o ambiente de liberdade de expressão influenciou na escolha corporal das crianças para uma prontidão de escuta musical deste tipo? Outro fator observado foi a busca dos alunos em direção à fonte sonora. Acredito que este comportamento foi influenciado tanto pelo contraste de dinâmica contido na canção quanto pelo fato de ser a língua alemã utilizada na canção. Acredito que tais fatores foram

determinantes para a sua compreensão.

A cada audição que fazíamos, sentávamos em forma de roda para dialogar sobre as impressões, sensações e reflexões sobre o evento. As respostas foram as mais diversas, porém foi possível identificar, na narrativa deles, elementos comuns como: a cantora, o caráter da canção; estranhamento quanto ao idioma e a associação a uma narrativa imaginativa e criativa, cujo tema foi baseado na violência. Quando percebi que esta narrativa e tema foram se tornando mais frequentes no discurso de todos, decidi investir e explorar este assunto juntamente com eles. Estas impressões podem ser identificadas nas falas assim transcritas: “Ela tem uma voz bonita, mas canta horrível, sem sentido” ou ainda “Parece aquele barulho que faz o microfone quando passa na caixa de som”; parece “a língua do grito” ou “língua do pânico. Paniquês.”.

Algumas crianças disseram que a música relatava uma mulher pedindo socorro, por estar em uma situação violenta. Embora este tema tenha sido principal, os contextos e situações vivenciadas foram bastante variados, embora recorrentes a eventos violentos. Isto foi registrado tanto nos desenhos quanto nos relatos no final da vivência.

Sugeri uma improvisação vocal utilizando a palavra socorro, uma vez que esta me pareceu ser a síntese do conteúdo relatado por eles. A ideia e objetivo principal passaram, neste momento, a ser a exploração, ou improvisação, da relação melódica, rítmica, expressiva e corporal utilizando a palavra e a emoção de um pedido de socorro consoante a este nível de realidade e percepção. Cada um ficou livre para expressar esta ideia inicial e, durante a realização desta, percebi o quanto o corpo, melodia e texto podem ser trabalhados durante uma aula de improvisação músico-corporal. Este foi o primeiro fenômeno que indicou um caminho mais consistente na pesquisa, na tentativa de se trabalhar a transdisciplinaridade de forma mais segura, pois, apesar de as crianças não compreenderem o sentido do texto, o que foi proposital neste caso, elas puderam desenvolver percepções, expressões, ações, emoções e musicalidade em torno de um objeto de forma global. Esta observação desencadeou uma abordagem a ser desenvolvida nas demais situações, assim transcritas: “Pra mim ela estava num avião e ela estava com fome; ai quando a moça a passava, ai ela gritava. Ela ficou com medo da mulher [...]”.

Comparado com o primeiro encontro, pode-se notar uma diferença radical entre as percepções e expressões (corpo, registro e fala) das crianças. Acredito que estas sofreram a influência do caráter antagônico das canções, assim como a percepção do comentário de uma garota em particular. Quando analisado o caráter musical (letra e música), pôde-se perceber que os desenhos relataram, no primeiro encontro, imagens de objetos contidos na letra da

música, enquanto neste, o desenho refletiu o caráter musical percebido por eles além do tema da violência previamente relatado. Em relação à experiência individual foi interessante perceber que um tema assumiu diferentes relatos nos dois encontros, ou seja, as crianças, em torno de um mesmo assunto, trouxeram experiências diversas vividas por elas em situações diferentes. Esta observação pode ser analisada mais detalhadamente à luz da fenomenologia da percepção e indicar caminhos possíveis para se trabalhar com os diferentes níveis de percepções sobre um mesmo objeto, trazendo as experiências individuais, na busca de um aprendizado trans-complexo. Sendo assim, a partir deste primeiro momento de sensibilização, podemos desenvolver, em seguida, outro trabalho que possa enriquecer o conteúdo e aprofundamento cognitivo dos seres envolvidos neste tipo de aprendizagem.

4.4 QUARTA AULA - EXPRESSIVIDADES NO POEMA COLAR DE CAROLINA

Neste encontro, em 29 de março de 2013, trouxe para eles um poema de Cecília Meireles – “O colar de Carolina”, com a intenção de aproximar poesia e música, uma vez que na aula passada foi possível explorar a improvisação melódica utilizando apenas uma palavra. Para isso, utilizei o diálogo e a reflexão filosófica, a fim de explorarmos juntos as possibilidades textuais, sonoras e a compreensão da poesia. Esta metodologia, descrita no capítulo anterior, possibilitou uma compreensão da complexidade do objeto poético e textual, de forma gradual, nas interações dos participantes com o grupo.

Após esta primeira aproximação, passei a explorar com eles a sonoridade das rimas e palavras, com o intuito de investir, num momento posterior, em uma construção musical. Isto se daria na comunhão da poesia e da criação de uma música, a partir do texto. O grupo ficou com o compromisso de criar livremente outro texto, trocando ou não as palavras para a construção da canção futuramente.

Depois deste momento, formei pequenos grupos dando-lhes tempo suficiente para criarem uma música com base no trabalho poético realizado. Em seguida sentamos, socializamos as experiências deste processo e partimos para as apresentações de um grupo para o outro. Durante esta fase, algumas crianças perceberam o quanto é difícil fazer uma música, embora a verbalização desta percepção tenha girado em torno do ritmo e não da composição. Esta observação ficou evidente em comentários como “[...] é difícil fazer um ritmo [...]”. Há, na percepção geral deste fenômeno, uma compreensão errônea sobre o que vem a ser um ritmo. Geralmente se confunde o “ritmo” com o ritmo padronizado por um gênero musical. Neste caso do relato das crianças, não ficou claro se a dificuldade foi em criar

um ritmo articulador das palavras, a música em si, ou, um o ritmo advindo do gênero musical.

A partir desta dificuldade apontada por eles, optei por dar-lhes como tarefa, ao longo da semana, a continuação da construção da canção, pois, eu ainda tinha a esperança de que, com mais tempo para trabalhar, eles pudessem desenvolver esta criação tendo a aula como estímulo inicial.

Anotei o seguinte registro, sintetizando assim este encontro: “O colar de Carolina” – leitura, interpretação (palavras e rimas); criação da música em grupo; socialização com todos; conversa sobre a dificuldade de criar a música; criação da música para próxima aula.

4.5 QUINTA AULA - SOCIALIZAÇÃO DAS CRIAÇÕES

O tempo decorrido entre o último encontro para este, em 12 de abril de 2013, foi de 15 dias devido ao recesso da Semana Santa. Durante este tempo, eu compus uma música para a poesia “O colar de Carolina”, em ritmo de forró, mais especificamente um xote. Fiz isso com a intenção de prever uma apresentação junina na escola. Eu estava com muita expectativa em conhecer a canção que eles tinham criado, além de mostrar para eles a minha criação.

Após uma conversa inicial, acordamos que iríamos conhecer e aprender todas as músicas apresentadas por todos. Eu ainda tinha a intenção, durante a aula, de poder criar uma expressão corporal para cada uma das canções apresentadas, porém isto não foi possível.

Iniciei com a minha versão e a recepção foi prazerosa pelo grupo. Logo em seguida, perguntei para o grupo, em qual estilo ou gênero musical esta canção se encaixava. As respostas foram as mais diversas, girando em torno de estilos como rock, reggae, heavy metal e desenho animado.

Em relação à letra das canções, percebi que as crianças criaram suas próprias letras baseadas na poesia. Este fenômeno foi muito interessante de se observar à luz do processo vivido durante os encontros anteriores. Imediatamente me ocorreu a seguinte reflexão: Será que se o grupo não tivesse a liberdade criadora, o diálogo e a liberdade de expressão incentivada e estimulada nos encontros anteriores este evento se revelaria?

Quando analisada a música, foi possível classificar as produções em duas autorais e uma paródia, sendo esta baseada na canção “Ai se eu te pego” cantada por Michel Teló. A outra pode ser classificada na forma rondó (refrão e estrofe), sendo esta última baseada na vogal o (ô, ô, ô...). A terceira já foi construída de forma mais livre, sem se enquadrar numa forma específica.

Após este momento, nos sentamos em forma de roda, e dei início à reflexão habitual me concentrando em dois assuntos: a experiência deles sobre o processo de construção da canção e a relação entre o aprofundamento do conhecimento sobre o poema baseado nas experiências vivenciadas. Embora poucas crianças participassem desta parte, as respostas giraram em torno da dificuldade de se criar um ritmo para o texto, conforme descrito, e da construção coletiva da canção. Em alguns depoimentos foi possível ainda observar como os conflitos gerados pela construção coletiva influenciaram a percepção individual, gerando uma negociação entre as opiniões individuais e coletivas descritas assim: “[...] complica um pouquinho...uma dizia que queria uma coisa...outra queria criar logo a coreografia...mas até que saiu uma musiquinha [...]” e na fala de outra criança “[...] eu fiz do meu jeito, mas não deu muito certo, aí eu escolhi o de Bia que ficou mais legal [...]”

Em um destes depoimentos, um detalhe me chamou atenção para a metodologia do processo de criação musical deles. Uma criança descreveu que, foi a partir do refrão, que as ideias das demais partes foram se desenvolvendo conforme transcrito: “[...] Bia teve a ideia de colocar o ô... ô... ô... o colar de Carolina... eu transformei o ritmo e ai ficou...mas foi de última hora.” Este evento pôde ser observado à luz da importância do autoconhecimento, na construção de estratégias metodológicas na busca do próprio saber. Cabe a seguinte reflexão: Qual foi o processo cognitivo que despertou nela uma estratégia para a execução da tarefa? Baseado em seu relato, acredito, que, a partir de uma parte marcante, forte da canção (refrão) e sua conseqüente repetição, foi possível improvisar, brincar com as palavras recorrendo ao subconsciente e, conseqüentemente, à imaginação e criatividade, para poder realizar a tarefa proposta. Este processo gerou um autoconhecimento no próprio *aprender-fazendo* que foi revelado e se desenvolvendo durante todo o processo de realização da atividade.

4.6 SEXTA AULA - ESCOLHA DA MÚSICA PARA APRESENTAÇÃO DE SÃO JOÃO

Em 19 de abril de 2012, fui chamado pela coordenadora da escola, responsável pelas aulas extraclases, que são realizadas em turno oposto, para conversarmos sobre a festa junina na escola. Fui informado que eu tinha de realizar uma apresentação com a turma utilizando uma música de Luiz Gonzaga. Neste instante, imaginei que, a partir de então, a pesquisa estaria comprometida, pois eu estava obrigado a inserir algo que não estava planejado na minha proposta inicial de investigação. Uma vez que eu estava trabalhando com um referencial teórico que me permitia uma maior flexibilidade baseado no diálogo, abertura e liberdade passei, imediatamente, a equacionar esta proposta com o projeto de pesquisa em

andamento. Ao descrever este fato chamo a atenção para um problema frequente associado aos conteúdos musicais e atividades festivas escolares – esta solicitação das escolas sobre a participação da área de música nos eventos sociais escolares é, em muitos casos, baseada em temas e formatos que não estão associados ao conteúdo musical desenvolvido em sala de aula pelo educador musical.

Diante deste problema fiz a seguinte colocação: Como seria possível, dentro da abordagem comumente realizada na rotina escolar descrita acima, uma proposta transdisciplinar para este grupo de experimentação o qual eu estava conduzindo? Ou seja, como eu abandonaria a proposta inicial de ter um grupo de investigação e o submeteria às condições impostas pela rotina escolar? Diante deste problema, decidi pensar numa proposta que pudesse equacionar este conflito. A solução mais coerente encontrada por mim foi a de trabalhar, juntamente com o grupo, na escolha das músicas, a reflexão sobre seu texto e eventual poesia; trabalhar os parâmetros da música e do corpo a partir das canções escolhidas e, em seguida, construir uma apresentação para o evento escolar. Esta solução me pareceu coerente com a proposta do referencial e a metodologia investigativa que eu assumira. Descrevo assim, esta nova proposta de abordagem da pesquisa, para situar o leitor nesta nova metodologia utilizada nas próximas aulas, pois com esta intervenção mudei o enfoque sem perder de vista o foco da pesquisa, ou seja, me propus a investigar neste momento a possibilidade de adequar toda a experimentação à realidade escolar vivida cotidianamente abandonando assim o caráter de livre escolha dos conteúdos e “controlado” da pesquisa.

Uma vez que o tema do São João estava centrado em Luiz Gonzaga, optei por escolher músicas deste compositor que satisfizessem a proposta da pesquisa e trouxesse algum conhecimento novo relativo à letra e música desta personalidade para as crianças. Dentre algumas condições de escolha prévia estavam a poesia, o conhecimento de mundo, o caráter animado, variedade de elementos musicais e elementos textuais que pudessem contribuir para a discussão, reflexão filosófica e ampliação do conhecimento das crianças. Uma vez idealizadas estas condições, passei a trabalhar com elas uma metodologia assim delineada: escolha da música – baseada na leitura da letra da música –, audição, vivência corporal, reflexão e votação. Desta forma, os passos estariam adequados à ideia inicial de investigação, ou seja, uma proposta dialógica, referenciada nos princípios metodológicos da Epistemologia do Educar, conforme o referido no Capítulo 2; assim, dei início às atividades, conforme o planejado. Os demais encontros sucederam-se baseados nesta nova configuração até o final da conclusão deste processo.

Logo no início desta 6ª aula sentei com as crianças e expus esta nova situação esclarecendo como iríamos trabalhar no decorrer dos demais encontros. Em seguida, perguntei às crianças como habitualmente era o processo de escolha das músicas com os professores anteriores. Neste momento, eu quis conhecer o processo de escolhas das canções pelos professores pregressos de música e, ao mesmo tempo, deixar claro o novo processo ao qual seriam submetidas. Sendo assim, propus a leitura, votação, audição, vivência corporal e uma nova votação ao final da vivência corporal. Ao propor duas votações eu queria investigar se haveria diferença de votos na escolha das canções entre os dois momentos realizados. O primeiro pós-leitura e audição e o segundo após a vivência corporal da canção. Ou seja, a escolha da canção seria baseada no texto (poesia e letra) ou na música (gênero, caráter e melodia) e expressão corporal? Qual dos dois teria maior relevância na escolha das crianças?

Para a fase de leitura e compreensão do texto da canção, distribuí um papel contendo todas as letras das músicas (Feira de Caruaru, Aroeira, Algodão, Bambolear, Aquarela nordestina, Boi-Bumbá), escolhidas previamente, e propus a leitura de forma poética para aqueles que quisessem participar. Neste processo pude fazer diversas interferências trazendo a reflexão e compreensão para o debate. Um fenômeno recorrente foi a indagação deles em relação às palavras desconhecidas; porém, um elemento novo se revelou para que me aprofundasse nesta experiência. Durante a leitura da canção Feira de Caruaru, além do esclarecimento das palavras, as crianças narraram a experiência da ida de alguma delas a uma feira. Explorei este assunto com o grupo socializando as experiências individuais, discutindo e ampliando-as com os demais alunos que disseram nunca ter vivido esta experiência anteriormente, conforme as falas transcritas de algumas crianças “[...] que em Caruaru tem uma feira que vende várias coisas” ou ainda “[...] na feira de Caruaru tem várias comidas ...são comidas que não são conhecidas em todo Brasil ...mas para algumas pessoas deve ser boas e para outras não”. Coincidentemente este fenômeno se repetiu e as mesmas reflexões referentes à experiência, fenomenologia e sua relação com aprendizado, descrita anteriormente, foram igualmente válidas.

Após a leitura das canções, realizei uma votação e o resultado foi o seguinte: Feira de Caruaru 7 votos; Bambolear 5 votos; Aquarela Nordeste 5 votos; Aroeira 6 votos; Algodão 9 votos e Boi-Bumbá 11 votos. Depois desta fase coloquei o CD para tocar e escutar as canções. Foi inevitável a movimentação corporal, logo no instante em que elas escutaram a música; por isso, deixei-as livres para explorarem o corpo durante a escuta da música. Observei que os movimentos corporais, em alguns momentos, já possuíam um gestual padronizado pelos gêneros musicais escutados, ou seja, o baião e xote. Embora eu tenha

observado este fenômeno, não possuo o conhecimento necessário para realizar uma análise mais detalhada envolvendo dança, gênero musical e os padrões de expressão corporal associados ao gênero em questão, embora reconheça que exista esta relação.

Passada esta fase de exploração corporal, realizei uma nova votação e o resultado foi o seguinte: Feira de Caruaru 5 votos; Bambolear 4 votos; Aquarela Nordestina 9 votos; Aroeira 4 votos; Algodão 7 votos; Boi-Bumbá 11 votos. Pude comprovar com estas duas votações, em dois momentos distintos, que não houve diferença na escolha da canção vitoriosa. Gostaria de ter tido a oportunidade, neste processo investigativo, de inverter as situações e separá-las nos três momentos (leitura, audição e expressão corporal) para saber se influenciaria no resultado de escolha final delas, porém não foi possível, uma vez que só pensei nesta possibilidade posteriormente.

Ainda em relação ao corpo foi possível observar, no decorrer do encontro, a movimentação corporal (sentada, deitada, trocando de lugar, em formação de roda etc.) realizada pelas crianças durante toda a aula satisfazendo assim a liberdade de expressão individual e coletiva preconizada pelo pressuposto teórico da epistemologia do educar ao deixar o outro ser o caminho de sua vida. Acredito que este fenômeno pode ser alvo de investigação futura associando a liberdade corporal das crianças e sua relação com a aprendizagem, pois geralmente temos a ideia de apreciação musical sempre com o corpo parado e, sendo assim, cabe neste momento a seguinte reflexão: Será que uma posição dinâmica dispersa mesmo a atenção e concentração no momento da aprendizagem se comparado à forma estática do corpo neste processo? Acredito que uma investigação trans-complexa pode aprofundar esta relação entre corpo-cognição quando observados a totalidade do acontecimento para responder com mais precisão sobre a influência do movimento corporal e o processo cognitivo.

4.7 SÉTIMA AULA - TRABALHO SOBRE A MÚSICA BOI-BUMBÁ

Iniciei a sétima aula, em 26 de abril de 2012, com a participação do professor de música da escola explicando para a turma o formato da apresentação de São João. Este revelou para todos que, enquanto uma turma cantava a outra dançava e uma terceira representava a mesma música simultaneamente e, ao final de cada apresentação, os papéis seriam invertidos. Cada professor ficaria responsável por uma expressão e, sendo assim, a música seria trabalhada pelo professor de música, a dança pela professora de Arte e a dramatização ficaria sob a responsabilidade do professor de teatro.

Foi interessante observar o pedido de uma aluna em realizar duas modalidades durante a nossa aula de música. “A gente pode dançar e cantar?... ehh!!” Assim, decidi também aceitar a sua solicitação, por esta ser consoante aos pressupostos da pesquisa. Cabe neste momento a seguinte observação: Será que as crianças já estavam “acostumadas” a uma prática transdisciplinar?

Após este momento iniciei o processo de aprendizagem da canção envolvendo a escolha da tonalidade, aprendizado da melodia e a divisão rítmica da letra, utilizando uma forma tradicional de audição do trecho melódico e sua repetição. Durante este processo fui construindo também a forma da canção, juntamente com a participação de todos, escolhendo quantas vezes cantaríamos cada frase ou parte da música. Pude observar que os alunos não quiseram variar a forma originalmente escutada da música, embora eu os estimulasse a fazerem.

Durante esta etapa, modifiquei o ritmo e a maneira ao tocar o violão e este foi imediatamente percebido por algumas crianças. A partir desta observação, pude explorar com eles diferentes formas de tocar o instrumento nesta música. Fui modificando a maneira de tocar até eles gostarem de um ritmo mais rápido e animado. Quando percebi que eles estavam seguros em relação à melodia e ao canto, passei a explorar a criação de um gestual corporal, mas ainda concentrando o foco na parte vocal. Foi então que dividi o grupo entre meninas e meninos e, enquanto um cantava a música inteira, o outro grupo ficou livre para criar a expressão corporal. Em seguida, os papéis foram invertidos com o intuito de reforçar o aprendizado da letra e melodia, além de fomentar uma improvisação corporal.

Depois desta fase, dialoguei com as crianças sobre quais movimentos corporais eles tinham gostado e se estes poderiam fazer parte da coreografia coletiva. Em seguida, propus ao grupo ler e cantar a letra da canção valorizando as intervenções, sugestão e criação em cada trecho, dos movimentos corporais propostos por eles. Cada criança ficou livre para expressar suas ideias de movimentação corporal, acerca de cada trecho musical e, ao fazê-la, os outros colegas puderam observar seus movimentos e opinar também. As contribuições podem ser assim transcritas: “A gente pode fazer umas carinhas de boi e na hora de se apresentar” ou “os meninos podem ser o boi bumbá.”

Após esta construção coletiva de cada gestual corpóreo-musical, para cada trecho da canção, passei a trabalhar a realização da coreografia geral com a participação de todos juntos e como se estivessem em cima de um palco para uma apresentação. Após a primeira apresentação, conversei com o grupo sobre os problemas que surgiram durante este primeiro contato com a formação geral e escutei as sugestões deles para o aprimoramento da dança.

Durante a realização desta atividade, a atuação de uma criança chamou tanto minha atenção quanto a do grupo. Explico melhor. Na letra da canção existe um personagem que é o prefeito e, durante este processo de construção da coreografia coletiva, algumas crianças experimentaram este papel; porém, ficou evidente que a atuação deste garoto contribuiu para o realismo da cena e a expressão corporal. Imediatamente o grupo o elegeu para o papel e este o aceitou sem resistência.

É interessante ressaltar que, durante todo este processo de formação e construção da forma musical e do gestual corporal da canção, o processo dialógico e respeito pelas sugestões individuais foram valorizados na construção do resultado final coletivo. Pude perceber o quanto este processo pareceu contribuir para uma maior coesão entre canto, aprendizado da letra e movimentos corporais de forma mais integrada.

Pode-se fazer também um paralelo entre esta aula com a aula sobre a criação musical de “O Colar de Carolina”, relatada anteriormente, no que se refere a uma atividade de construção coletiva, embora a diferença entre as duas resida apenas na minha mediação e intervenção no processo. Acredito que este processo dialógico pode ser apreendido pelos alunos, se incorporado à metodologia, e pode, futuramente, contribuir para uma produção coletiva diferenciada, balizando assim outras formas atitudinais para a educação dos alunos e a formação docente.

4.8 OITAVA AULA - CONTINUAÇÃO DA AULA ANTERIOR

Esta oitava aula, em 03 de maio de 2012, iniciou como de costume – alunos sentados em roda; porém, enquanto estávamos nos preparando para o início da aula, um funcionário da escola adentrou trazendo um aluno cadeirante. A princípio não entendi o que estava acontecendo e interroguei-o sobre o motivo da presença desta criança, uma vez que ele não fazia parte da turma. Fui informado que, por ordem superior, as turmas deveriam se misturar. Achei a oportunidade excelente para observar o comportamento das crianças em relação àquele aluno. Já era do meu conhecimento o trabalho de inclusão desenvolvido pela escola, porém esta situação me revelou como as crianças possuem uma relação muito mais humana com estes alunos portadores de necessidades especiais. A partir deste evento, comecei a perceber, enquanto não estava em sala de aula, a relação das crianças com esta criança. Achei a oportunidade excelente para observar como podemos criar espaços de convivência nos quais os alunos tenham a oportunidade de conviver com as diferenças. Uma vez já iniciada a aula, notei o quanto alguns alunos demonstraram atenção, solidariedade e respeito pelo colega

cadeirante, realizando ações para incluí-lo nas atividades realizadas. Percebi também que muitas vezes ele se expressou, tanto musicalmente quanto corporalmente, enquanto ouvíamos as canções.

Sentamos em roda e propus ao grupo socializar, com os demais alunos que faltaram à aula passada, as atividades realizadas durante a mesma. Ao fazer isso, eu tinha o objetivo de observar, pelo relato deles, do que se lembravam, o que tinham gostado mais, seus gestos e emoções, além de trabalhar a memória. Após analisar esta intenção mais objetivamente, me veio a seguinte questão: A memória seria favorecida, se trabalhada em conjunto com o canto, o corpo, a fala, a reflexão e o recontar, ou relembrar, o acontecimento?

Em seguida, toquei a música “Boi Bumbá” no aparelho sonoro para eles poderem aprender a segunda parte da canção, uma vez que na aula passada só tínhamos trabalhado a primeira parte. Se na primeira parte da canção o autor, Luiz Gonzaga, fala do boi em diversas regiões do Brasil, na segunda parte este passa a retalhar o boi associando e entregando as respectivas partes para as pessoas conhecidas na cidade. Após a audição com a leitura da letra impressa em mãos, passei a realizar uma atividade de reflexão sobre o texto, dialogando com eles sobre as partes do boi citadas na canção. Foi interessante observar que este fenômeno foi parecido com a vivência da canção sobre a feira de Caruaru e a canção “Quebra-mar” de Dory Caymmi onde as crianças interrogaram e especularam sobre o significado das palavras encontradas no texto, além de associá-las às experiências pessoais como descritas nesta citação “Minha tia come pé de galinha... é horrível” ou “... eu já comi pé de boi... é durinho”. Quanto ao significado das partes do boi (Capa do filé) “É a capa que protege o filé.” Ou ainda (Osso da suã) “...deve ser algum osso íntimo.” ou “...é um osso misterioso...” ou “...é o osso que produz suor.”.

Mais uma vez, as crianças socializaram experiências vividas anteriormente, dúvidas sobre o significado das palavras e conjecturas sobre seu significado. Este acontecimento, por sua repetência e semelhança na qualidade dos fenômenos, me mostrou uma possibilidade de caminho mais consistente, ao trabalhar a letra de uma canção dentro da proposta transdisciplinar envolvendo música, poesia, reflexão, aprendizado e a experiência segundo Merleau-Ponty. Acredito que, ao viver uma experiência, as pessoas expressam-na carregada de significados e significantes subjetivos os quais podem contribuir, tanto para um processo de autoconhecimento quanto para a socialização, mediada pelo diálogo, proporcionando assim um processo coletivo de construção de saberes e conseqüentemente autoconhecimento.

Aproveitei mais uma vez a essência do poema para instigar a criatividade e a inventividade das crianças, ao propor a apropriação do poema para a realidade dos colegas de

sala, ou seja, criar rimas e distribuir as partes do boi, de acordo com os nomes dos colegas de sala. Esta fase de experimentação ocupou um tempo significativo da aula, pois, além da dificuldade ao lidar com as palavras e sonoridade, também envolveu criatividade e inventividade, o que não é tão fácil de ser trabalhado para muitas pessoas; sendo assim, propus ao grupo concluí-la em casa. Acredito que esta proposta possa servir como uma estratégia de ensino no aprendizado e na criação de poemas, unindo literatura e música numa perspectiva transdisciplinar.

Após estas atividades, conversamos sobre a retomada dos ensaios da coreografia realizada por eles durante a aula anterior. Repetimos a realização da coreografia várias vezes, sempre trabalhando o diálogo, as sugestões e intervenções que eles realizavam, embora estas interferências ficassem mais concentradas em torno de duas alunas. Durante esta fase tive a sensação de trabalhar com duas metodologias diferentes – a primeira, mais tradicional, na qual a repetição levava a um domínio e precisão mais apurada dos gestos e movimentos e a outra mais livre onde a imaginação, criatividade e inventividade se revelavam no próprio fazer da atividade. Esta observação me chamou a atenção para uma definição futura sobre quais atividades enfatizam e/ou necessitam de enfoques e metodologias diferentes na construção de um caminho dentro da polilógica, ou seja, uma polilógica-metodológica, na qual o educador tem ao seu dispor ao lidar com diferentes situações e intenções de aprendizado.

Por fim, os alunos pediram para dançar uma música diferente da qual estávamos trabalhando e, coincidentemente, meu *pen drive* continha outras músicas gravadas que eu coloquei para eles escutarem. A música escolhida foi “Colorir papel”, executada pela Banda Eva e, em seguida, eles dançaram livremente até o término da aula.

4.9 NONA AULA - SENSACÃO DE BOI-BUMBÁ E CONSTRUÇÃO DA RIMA

Neste encontro, 10 de maio de 2012, pude dar continuidade à aula anterior, na qual as crianças realizaram a atividade de criação de rimas da segunda parte da canção Boi-Bumbá; porém, estas rimas estavam associadas entre as partes do boi e os nomes das crianças. Pedi também que realizassem uma pesquisa para descobrirem o significado das palavras que desconheciam, porém elas não a realizaram.

Como as crianças tinham passado, com esta música, por um período maior de vivência dentre todas as canções trabalhadas até então, decidi repetir o mesmo registro visual realizado durante a primeira aula, na qual utilizei a canção “Quebra-mar”, além de fomentar

uma reflexão, mediada pelo debate coletivo, sobre os conteúdos que eles tinham aprendido com esta canção. Ao realizar esta atividade, eu quis registrar e verificar se as crianças expressariam um conhecimento e desenho diferentes, se comparado com o primeiro, pois elas tinham vivenciado a poesia, o corpo e a música de forma bem mais intensa e durante um tempo maior do que as demais. Dentre os conhecimentos expressados se destacam: palavras, ritmo, significado, rima, partes do boi e rima na música. Já os desenhos podem ser analisados como representações imagéticas, girando em torno do significado literal do texto, ou seja, não houveram grandes variações de temas e motivos das imagens, quando comparados à música de Schönberg.

Diante do que foi exposto, pode-se conjecturar que a influência da língua materna, neste caso, foi um dado relevante que influenciou a expressividade imagética das crianças pois, no momento em que elas desconheciam o conteúdo da letra, as variações de temas desenhados foram superiores se comparado às duas canções. Pode-se pensar também que, quando quisermos enfatizar a vivência da música associada à imagem, podemos utilizar uma canção com letra diferente da materna e, no momento que quisermos trabalhar conteúdos literários, a utilização da língua materna demonstra ser a mais adequada.

Depois deste momento, repeti com elas a socialização do desenho e sua respectiva explicação para o restante do grupo com as crianças que quiseram contar sua experiência. Em seguida, estimei-os a expressarem de outra forma (poesia, canto, dança etc.), porém só duas delas aceitaram; coincidentemente, estas associaram o corpo e a música simultaneamente, embora uma delas também utilizasse a poesia num momento posterior. Propus, logo em seguida, se juntarem em grupos para realizarem a mesma atividade num intervalo de cinco minutos. Tinha a intenção de descobrir se elas se expressariam de outra forma quando inseridos no grupo, ou seja, existiria diferença de expressão individual e coletiva?

Daí em diante, nos sentamos na roda, cantamos a música e todos discutiram ideias sobre como estruturar a coreografia baseada em cada item da letra da segunda parte da canção. A aula finalizou com uma atividade para casa de estruturação do texto definitivo sobre a segunda parte da canção e com a realização de uma improvisação de uma boate: luzes apagadas e, mais uma vez, utilizando da canção “Colorir papel” da Banda Eva.

4.10 DÉCIMA AULA - EXPERIMENTAÇÃO SOBRE A LETRA, POEMA E PARÂMETROS DO SOM

Antes de iniciar o relato da décima aula, ocorrida em 17 de maio de 2012, teço as

considerações necessárias para a compreensão da mudança de rumo, fugindo assim, do ensaio para o projeto da escola sobre Luiz Gonzaga; caso contrário, correria o risco de parecer que esta aula se encontra desconexa quando associadas às anteriores.

Ao inserir a proposta do projeto da escola sobre o São João nas aulas, contextualizei-a a proposta da pesquisa em andamento, qual seja, trabalhar a canção dentro da intenção transdisciplinar envolvendo a música, poesia e corpo. No momento em que percebi que as crianças já estavam dominando a letra, melodia e a construção da expressão corporal da canção, optei por retomar as atividades mais específicas da pesquisa. Fiz esta escolha também por compreender que não era mais necessária a construção de todo o trabalho com a música, mas apenas sua manutenção e conservação. Só restava, dali em diante, ensaios mais constantes para que as crianças cada vez mais fossem se integrando às expressões corporais delineadas.

Uma vez retomada a ideia central da pesquisa, tive a intenção de investigar, nesta aula, como as crianças reagiriam quando expostas às propriedades do som intensidade (forte/fraco), altura (agudo/grave) e duração (longa/curta) associadas à palavra e posteriormente sua expressão no corpo. Ao fazer este planejamento, tive também a consciência de que poderia explorar esta ideia em diversos níveis bem mais complexos que, neste caso, seriam composição tanto da poesia quanto da música ou, de acordo com a linguagem do referencial teórico, eu tive a ideia de trabalhar diferentes níveis de realidade e percepção, a partir da observação da reação das crianças frente a esta complexidade crescente.

Iniciei a aula aproveitando o diálogo e a atitude filosófica, como ferramentas de investigação, a fim de refletirmos e descobrirmos juntos, o que significavam intensidade, duração e altura respectivamente. Para a vivência e demonstração destas propriedades, foi utilizado basicamente o canto, durante a interatividade e explicação. No desenvolvimento das atividades, as crianças experimentaram, conheceram e improvisaram, sobre cada tema proposto, utilizando a voz e em seguida a expressão corporal. Durante algumas destas experimentações foi possível notar como os elementos se associavam; por exemplo, referente à duração, houve a comparação entre uma propaganda de televisão, na qual a bateria Moura tem longa duração, e o respectivo tema abordado, associado à bateria do carro de sua mãe. Acredito que esta forma dialógica e de cunho filosófico pode fomentar o processo de educação na atitude de investigação e busca do próprio conhecimento, uma vez que podemos discutir o que é característica do senso-comum e que acaba influenciando e formando a maneira de pensar das pessoas.

À medida que investigamos o sentido e significado dos conceitos das propriedades

do som, eu sentia a necessidade de representar, definir e sistematizar, num papel, sobre o que falávamos, quando percebi que as crianças começaram a confundir e/ou não compreender sobre o que estávamos dialogando. Defini então cada propriedade e passei a explorar a compreensão utilizando a voz e as palavras. Sendo assim, escrevi a propriedade duração (curto e longo) e intensidade (forte e fraco) na folha de papel. Expliquei e demonstrei cada um deles e, em seguida, pedi para eles escolherem uma palavra. Uma vez escolhida a sua palavra, as crianças tiveram que indicar como falariam aquela palavra, ou seja, forte e longa, curta e fraca etc., através de uma livre combinação das propriedades escolhidas.

De todas as atividades realizadas, percebi que o interesse das crianças foi mais perceptível naquelas que envolveram o corpo, a que uniu duração e intensidade, assim como as que reuniram os três parâmetros trabalhados de forma conjunta. Isso foi observado em virtude de as crianças interagirem e criarem mais exemplos nestas atividades do que as demais. Outra característica observada foi também a importância da palavra, além do corpo, para o interesse desta atividade, ou seja, o corpo, a palavra e as propriedades, quando trabalhados em conjunto, despertaram mais interesse. A observação leva a crer, de acordo com o referencial teórico, que o conjunto, a percepção totalizante, se revelou mais atraente e mais prazerosa quando vivenciada pelas crianças. Este fenômeno contribuiu para estratégias metodológicas bem mais consistentes, com mais experimentação e busca de atividades que contemplassem esta forma de agir no espaço de vivência dos conteúdos em sala de aula.

Comentei que o corpo e a palavra despertaram o interesse das crianças e, como consequência, a representação, a expressão corporal, também foi influenciada, nos gestos e movimentos, pela palavra escolhida durante a atividade. Observamos que palavras como mendigo, ventilador e derretendo receberam uma representação corporal condizente com suas características. Nesta última, por exemplo, a criança foi se “derretendo” até cair no chão. No caso da palavra mendigo, a expressão facial, geralmente percebida como baixa autoestima, medo e sobressalto, também foram expressos pela criança, principalmente no olhar, salvaguardando respectivamente a dramaticidade entre cada um. Seus gestos também lembraram algo parecido como um suspense ou terror. Já o aspecto musical (altura, duração e dinâmica) reforçou esta expressão, uma vez que estes elementos foram analisados num todo e não em suas partes.

Depois destas experimentações, envolvendo corpo, palavra e parâmetros musicais, solicitei às crianças que criassem, em grupo, algo parecido com poesia chamando a atenção delas que esta deveria conter rimas. Dei um tempo suficiente para eles criarem e, em seguida, cada grupo apresentou o resultado do seu trabalho para os demais colegas. Nesta atividade

observei como as crianças desenvolveram uma criação mais musical e, em alguns casos, esta frase verbo-musical, veio expressa juntamente com uma dramatização corporal.

4.11 DÉCIMA PRIMEIRA AULA - SAGRAÇÃO DA PRIMAVERA E PINNA BAUSCH

Dei continuidade, neste encontro, 24/5/2012, ao desenvolvimento da pesquisa, retomando a ideia central investigativa. Planejei para esta aula uma experimentação diferente da anterior; parti da mesma relação entre corpo e música, porém a literatura esteve mais associada à imaginação e expressão das crianças sobre o que foi vivenciado. Escolhi um trecho da obra de Igor Stravinsky “Sagração da Primavera” e um vídeo da dançarina Pina Bausch coreografado sobre a mesma música. Esta obra tem como tema central a trajetória de uma garota marcada para ser entregue como oblação à divindade primaveril, no auge de um ritual pagão, com o objetivo de conquistar para seu povo uma colheita proveitosa. A música tem um caráter intenso, enérgico, polirrítmico e politonal.

Iniciamos a aula com a audição da música e, logo após, sentamos e dialogamos sobre suas percepções, impressões, sensações e sentimentos sobre o que tinham ouvido. Inicialmente, foi interessante observar a semelhança entre os relatos deles sobre a percepção e essência da obra escutada, diferente da diversidade relatada na audição da música de Schönberg descrita no segundo encontro. De forma geral, nesta vivência, os depoimentos giraram em torno de temas como perseguição, fuga e caça, em diferentes cenários como castelo, floresta e no mar e com personagens como tubarão e leão, conforme alguns relatos “Parecia que ela corria...e parava...assim, andando assustada” ou “Parecia que a pessoa estava num castelo, aí tinha uma pessoa... tentando pegar ela.” Ou “O tubarão que vinha em cima dela...parecia que ela estava nadando no mar aí...a música fica mais fina o tubarão vai chegando mais perto”.

A partir de seus relatos, inferimos que a essência e o caráter da música foram bem percebidos por eles. Já a expressão corporal também foi um aspecto relevante que mereceu atenção especial. Logo que a música começou, a maioria das crianças se levantou da roda e foi “sentir” a música corporalmente, sem que tivessem orientação a fazê-lo. Algumas, porém, só se levantaram algum tempo depois de iniciada a música. Já durante os relatos sobre esta vivência, houve basicamente três, entre os quais, um deles me chamou a atenção por conter elementos corporais, narrativos e criativos descritos como se segue.

Esta criança contou que a música descrevia uma caçada na qual o caçador estava caçando um leão e onde “Parece uma caçada...um homem tentando pegar um leão...ele sai

correndo...o leão chega mais perto...a música aumenta de tom aí vai ...vai...de repente o leão consegue... a música fica mais forte o leão vai chegando mais perto do caçador... aí o caçador morre no fim” Durante esta narrativa sua movimentação dentro da sala, gestual e expressão foram condizentes com a dramaticidade criada por ele. Neste momento percebi, à luz do referencial teórico, o quanto este nível de realidade pode ser estimulado e incentivado para o desenvolvimento da imaginação e criatividade dos educandos.

Após os relatos, sugeri que escutassem novamente, porém focados na construção de gestos corporais mais conscientes que traduzissem a percepção inicial deles sobre a música, ou seja, queria trazer para a consciência uma criação corporal que antes fora espontânea. Após este momento, sentamos em roda e os alunos foram convidados, quem quisesse participar, a socializar a construção corporal sobre a música. As crianças se organizaram, em sua maioria individualmente, embora houvesse duplas nesta demonstração.

Durante esta audição, foi possível associar a expressão corporal deles ao caráter da música e observar movimentações bastante parecidas com a coreografia do vídeo de Pina Bausch. Esta observação me despertou a curiosidade de saber se eles perceberiam e associariam os seus movimentos corporais aos da coreografia, a ser apresentada. Conforme seus relatos, esta expectativa não foi atendida, embora eu já tivesse observado esta semelhança em suas expressões corporais. Esta observação me levou a suscitar a seguinte reflexão: Será que, necessariamente, tem de existir um relato verbal para a verificação de um processo consciente de assimilação de conteúdo pelos alunos? Ou estas sutilezas expressivas levam à compreensão de que, entre a *vivência inconsciente* e a consciência da verbalização da experiência, há um caminho possível para uma práxis avaliativa da transdisciplinaridade? Observei que as crianças expressaram a essência da música e se expressaram dentro desta mesma dimensão, embora quando convidadas a verbalizarem estas percepções, cognição e semelhanças entre o vivido e a consciência do experimentado, elas não tivessem a consciência desta semelhança, ou seja, o verbo e a palavra foram insuficientes para relatar a sua experiência vivida com o corpo.

Em seguida, propus a realização de um desenho pelas crianças e, durante a sua elaboração, escutamos a música mais algum tempo; depois nos sentamos e assistimos ao vídeo. Tive a intenção, no registro das imagens, de gravar as expressões faciais e suas reações enquanto assistiam ao vídeo; para isso, me posicionei, juntamente com a câmera, atrás da televisão que exibia a imagem. Antes de iniciar a exibição, informei para eles o nome do compositor e qual seria a intenção de assistirmos o vídeo – a observação de como outras pessoas interpretaram corporalmente esta mesma música.

Terminado o vídeo, perguntei o que tinham observado e se queriam fazer algum comentário. Em seus relatos percebi associações entre vivências individuais com sua respectiva expressão corporal, seguida, em alguns casos, de uma modulação tonal vocal condizente com a emoção relatada.

Este encontro foi, a meu ver, em toda a pesquisa empírica, o que se revelou mais significativo quando observados os objetivos, vivências, relatos e expressividade associados aos conceitos do referencial teórico. Pude experimentar com eles conceitos como: dialogicidade, reflexão filosófica, autoconhecimento, níveis de realidade e percepção, *mousike*, o ser no mundo e, conseqüentemente, a polilógica das expressões vivenciadas individualmente.

Embora eu tivesse consciência da dimensão destes fenômenos, restaram ainda algumas reflexões sobre o processo que culminou neste encontro. Elenco algumas possibilidades, porquanto a pesquisa teve como objetivo compreender, através dos elementos fundantes da epistemologia do educar (complexidade, transdisciplinaridade e autoconhecimento), os fenômenos gerados na formação dos alunos e profissional do professor/pesquisador em sua práxis na educação musical básica.

A primeira é em relação à expressão das crianças frente ao já vivido, ou seja, o **tempo** de vivência das crianças com esta metodologia e práxis influenciou na sua manifestação especificamente nesta aula? A segunda diz respeito ao meu tempo, assim como o das crianças – a prática constante, as reflexões e a sensibilidade para estas percepções destes níveis de realidade sobre os conceitos, contribuíram para uma práxis mais consistente vivenciados neste encontro? Se faço estes relatos, é para também sensibilizar e situar o leitor sobre o que ainda estava por vir, logo no final da aula, e que iria mais uma vez mudar significativamente o rumo da pesquisa, pois sob o meu ponto de vista, a partir do relatado acima, o grupo (crianças e pesquisador) já estavam acostumadas a vivenciar e, respectivamente, estavam reagindo às práticas transcomplexas, que se revelaram mais acentuadamente neste encontro.

Retomando a práxis, as crianças estavam sensibilizadas dentro de uma prática totalmente diferente da realizada habitualmente na escola. Porém, esta não era condizente com a perspectiva cultural e tradicional de uma apresentação junina para a comunidade escolar. Nesse momento, o professor de teatro nos comunicou a mudança da canção para a apresentação do São João. Desconheço o motivo desta troca, mas, como o processo dialógico e teórico permitia esta exceção, aceitei o desafio, mais uma vez, de trabalharmos a canção “Asa Branca” para a apresentação. Esta troca não teria relevância, nem seria motivo de

comentário se, em virtude do processo que estávamos vivenciando, pudesse ser equalizado com a participação das crianças, respeito às suas escolhas, vivências, reflexões e construções igualmente realizadas sobre a canção “Boi Bumbá”, previamente trabalhada com eles.

Assim, aceitei o desafio, por acreditar que o processo de educação vivenciado, até então, fosse contribuir para a construção do mesmo trabalho, porém transposto somente a canção, ou seja, estava presente a seguinte reflexão: Como as crianças construiriam a apresentação sobre “Asa Branca”, uma vez que elas já tinham vivenciado um processo de percepção e trabalho totalmente diferente? Partindo desta ideia, me encontrei com elas na semana seguinte disposto a observar como reagiriam a estas observações.

4.12 DÉCIMA SEGUNDA AULA – EXPERIMENTOS NA CANÇÃO ASA BRANCA

Iniciei esta aula, em 31/5/12, como de costume e imbuído do espírito observador. Retomei todos os passos e experimentações realizados nos encontros anteriores, a fim de refletirmos sobre o conteúdo da letra, a música e a dança; porém, no decorrer da aula, percebi que eles relataram uma emoção (tristeza), a qual fui incorporando à investigação – explorei o corpo, a música, poesia e emoção dentro de uma práxis já conhecida e vivenciada por eles.

Nestas experimentações, a que pareceu mais expressivo na fala deles, foi a relação entre música e sentimento. Sendo assim, exploramos a possibilidade de mudarmos esta sensação utilizando os elementos musicais – andamento e altura – e, posteriormente, a relação destes com o corpo.

Durante o desenvolvimento das atividades percebi o quanto as crianças associaram a música ao sentimento e como eles se sensibilizaram e se posicionaram, em alguns casos, criticamente quando experimentamos trocar o andamento da canção. De acordo com o relato de uma criança “[...] fica sem sentido... vai parecer que a gente não tem coração” ou ainda “[...] não consegue falar uma notícia triste falando bem rápido.”. Esta associação entre andamento (rápido e lento) e o caráter (triste e alegre) foi claramente experimentada, percebida e discutida com todo o grupo. Já em outro relato, o andamento lento despertou o seguinte comentário: “Ficou parecendo uma cantiga de ninar”. Outro comentário que me chamou a atenção: “Eu sou mais aquele que a gente tava cantando normal”.

A partir deste comentário, faço as seguintes observações: Conhecer a música implicou e/ou influenciou em uma padronização estética da expressão? Até então as crianças tinham sido expostas a um repertório totalmente desconhecido por elas e, por não possuírem um referencial, ficaram mais livres para vivenciarem novas oportunidades. Já a outra

observação recai sobre a mesma situação, porém associada ao modelo de ensaio.

Fui percebendo, no decorrer da aula, que estas experimentações foram perdendo o sentido, pois notei que elas já tinham ensaiado de uma forma diferente ao que estava sendo proposto por mim; embora estivéssemos realizando experimentações, eles já tinham ensaiado dentro de um formato no qual não havia mais espaço para uma construção desta categoria. Esta observação fez sentido quando uma das crianças comentou “[...] devia ser como a gente cantou da primeira vez, mais rápida que combina do jeito que a gente tá ensaiando... dramática... como a gente tá ensaiando [...]”. Depois destas observações, mudei de estratégia, porque as crianças já tinham vivenciado algo pré-estabelecido e, conforme seus relatos, não quiseram explorar algo diferente do que fora ensaiado. Depois desta situação, comecei a ensaiar com eles somente o aprendizado da música, uma vez que toda a representação dramática e corporal já estava definida.

Este encontro, embora tenha parecido ser uma ruptura radical com o objetivo da pesquisa, demonstrou ser uma excelente oportunidade de observação, se analisado como uma oposição a todo o processo vivido. Pode-se utilizar, por exemplo, nesta situação, o pensamento dialético, a fim de obtermos um contraponto frente ao idealizado, ou também a própria lógica transdisciplinar - A; ÑA e T- ou a polilógica, pois, quando analisados em conjunto, se configuraram como momentos diferentes aos propostos pela pesquisa. Nesta perspectiva, encarei as mudanças, primeiro na aceitação do projeto da escola, e em segundo, na troca da canção, como eventos para uma análise mais objetiva sobre o cenário da pesquisa, visto que, analisei todos estes fenômenos como partícipes do processo e não os analisei como elementos desconexos entre si.

Tudo o que foi relatado pode parecer lógico e coerente, porém a real dimensão destas influências, ou melhor, este outro nível de realidade é mais bem percebido quando utilizamos o recurso audiovisual. Neste, é possível observar o contraste nas expressões corporais, detalhes como a criação e imaginação das crianças envolvidas nos dois processos de construção coletiva nas distintas canções – “Boi Bumbá” e “Asa Branca” – além de compará-los com o resultado final da última coreografia de Asa Branca.

Depois deste encontro, não tive mais contato com as crianças, já que na semana seguinte ocorreu um recesso escolar (7/6) e na semana subsequente (14/6) o nosso encontro foi utilizado pelo professor de teatro para a realização do ensaio da apresentação junina.

Assim que tomei conhecimento desta redução de um encontro, procurei uma forma de fazer os alunos realizarem a última atividade da pesquisa, cuja finalidade, era o preenchimento de um questionário, sobre autoconhecimento, parecido com o realizado no início da pesquisa, pois a intenção aqui foi a de criar mais um registro para futura análise.

Em seguida, a apresentação junina da turma ocorreu no dia 21/6, evento este, que contou com a participação de toda a comunidade escolar do ensino fundamental I.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, faço as considerações finais baseado, principalmente, nas reflexões descritas ao longo do capítulo 3, mais especificamente. Creio que pude fornecer uma visão geral sobre como analisei os eventos com seus respectivos comentários. À luz da Epistemologia do Educar somos seres humanos aprendentes, em formação, e assim pudemos experimentar nossos próprios talentos e projeções, dialogamos entre as diferentes áreas do saber numa aventura do espírito. Esta nova atitude implicou numa postura sensível, intelectual e afetuosa no aprendizado de decodificar as informações provenientes dos diferentes níveis que compõem o ser humano e como eles repercutem uns nos outros.

Sob essa ótica quero registrar as minhas impressões e transformações pessoais durante a realização da pesquisa. Retomo esta questão por acreditar que a pesquisa influenciou decisivamente na minha práxis em Educação junto aos meus futuros alunos. Dentre algumas características observadas é possível classificá-las entre: a visada filosófica, os conteúdos atitudinais, a práxis pedagógica, a abertura para novos caminhos do educar e, principalmente, um aprofundamento nos estudos e investigação das reflexões reveladas na pesquisa.

A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO CAMINHO

A escolha deste caminho trilhado durante a investigação possibilitou a articulação entre teoria e práxis, tendo como referência a compreensão de conceitos fundamentais para a educação no século XXI: *aprender a ser-sendo, aprender a fazer junto, aprender a conhecer* numa dinâmica e uma interação constante entre as **emoções**, os **sentimentos**, as **sensações** as **intuições**, as **percepções** e as **imaginações** inerentes do ser humano. Neste sentido, acredito que, em função da própria complexidade de compreensão, novidade e da natureza dos conceitos, existem muitas possibilidades de experimentações.

Na vivência desta conexão sutil, da imbricação polilógica e polifônica das emoções e do pensar, podemos provocar uma melhoria dos processos educacionais. O diálogo e as experiências se tornam também fundamentais para o aprimoramento e desenvolvimento de práticas educativas mais condizentes ao exercício da construção da aprendizagem, na vertente de transformar a si próprio, construir sua alteridade e compreender sua identidade. É esta aprendizagem transdisciplinar que permite o aluno, aprender a ser, a viver, a conviver, a conhecer e a fazer, a construir e compartilhar. Para tanto, a formação docente precisa estar

inspirada no multiculturalismo e comprometida com o respeito à diferença e à pluralidade.

A NOVA NOMENCLATURA DO PLANO DE AULA

Proponho uma nova nomenclatura para a realização dos planos de aula, o desenvolvimento de atitudes, projetos curriculares e ideias pedagógicas, que sejam sensíveis à emergência de um projeto que contemple os fundamentos da Epistemologia do Educar dentro de uma visada transcomplexa. Esta proposição me ocorreu durante a realização deste trabalho, quando percebi que os termos e a estrutura do plano de aula não eram condizentes com as propostas pedagógicas idealizadas para esta proposta investigativa. Antes de iniciarmos, proponho ao leitor a compreensão geral de como observo a aula como um todo para depois tentarmos, imbuídos destas observações, compreendermos as dimensões e os níveis de realidade proposto para o plano de aula.

Sendo assim, descrevo pormenorizadamente como idealizo este formato para repensarmos o modelo do plano de aula em suas estruturas fundamentais que são o conteúdo, a metodologia, os objetivos e a avaliação.

Para esta mudança, proponho, por exemplo, a troca da palavra conteúdo pela expressão: o que vivenciamos, pois, assim, estaríamos abarcando uma gama muito maior de conteúdos que geralmente estão subentendidos na ação pedagógica e que, muitas vezes, nos esquecemos de contemplar e/ou eleger. Como exemplo podemos identificar conteúdos éticos, estéticos, artísticos, morais etc. Ou seja, a vivência é muito mais significativa e significante do que a simples redução do seu termo a apenas um conteúdo. Nesta vivência podemos agregar a nossa própria sensibilidade e experiência pessoal que, muitas vezes, não levamos em consideração ao descrever no papel, no momento da elaboração do plano de aula, dando ênfase assim a uma maior gama de percepções e de intenções. Outra consequência desta visada é que estaríamos assumindo uma postura de abertura à própria dinâmica do desenvolvimento do ato inicialmente planejado, o que implica em alguns elementos essenciais como o diálogo, criatividade e experimentação.

Destarte, podemos assumir múltiplos caminhos nessa troca dialógica entre educador e educando que nem sempre são previstos ou estão detalhados no plano de aula. Assumimos então a consciência de que o processo apenas se inicia e, a partir dele, o jogo se desenvolverá fundamentalmente no exercício da escuta, reflexão e dialogia. Porém, para a realização deste acontecimento, sei que são necessários alguns elementos norteadores e fundantes complementares àqueles expostos inicialmente. Neste cenário, a formação do educador

precisar ser ampla e habilidosa para lidar com as diversidades das situações. Darei um exemplo desta formação na área de música que são, por exemplo: domínio técnico de um instrumento musical, consciência da presença do ser no mundo através do seu corpo, ética, respeito, criatividade dentre outros.

Conforme o exposto, a palavra conteúdo, a meu ver, esvazia-se em sentido frente à qualidade e a quantidade de possibilidades assim dispostas, pois viver e vivenciar não se resume em conter, nem muito menos ser limitado por um conteúdo, e sim, expandir-se para além das suas capacidades criativas e criadoras. Neste sentido, os conteúdos nunca poderão ser reduzidos e sim ampliados pela própria vivência.

Visto sob este ângulo, vejamos como seria possível o desenvolvimento desta abordagem utilizando os outros termos frequentemente utilizados na elaboração do plano de aula.

A metodologia seria substituída por: caminhos ou abordagens possíveis de uma vivência transcomplexa. Neste sentido utilizo a palavra em sua etimologia - *methodos*, composta de meta: através de, por meio, e de *hodos*: via, caminho – para esclarecer que não existe um único caminho para ser seguido quando assumimos a dialogia e a abertura para o mundo, sobretudo quando assumimos a aula como um processo de vivência e experiência dinâmica e aberta. Isto não significa uma postura negligente ou despreocupada por parte do educador, apenas discordo de um posicionamento imposto, não dialógico e muitas vezes autoritário por parte do mesmo. Estar aberto à improvisação e criatividade não implica na inexistência de direcionamento ou atos vazios de sentidos, mas estabelecer uma ponte entre o planejamento e a complexidade do fenômeno, tal como se apresenta. Assim podemos transitar livremente entre o que está posto, segundo uma hermenêutica na qual o fenômeno tem sua dinâmica, sempre provisória e incompleta. Ou seja, há uma intencionalidade conscientemente circunscrita no âmbito da fenomenologia sem necessariamente existir uma imposição.

A análise fenomenológica nos permite ultrapassar as percepções clássicas entre o empirismo e o intelectualismo, entre o automatismo e a consciência. Essa perspectiva tem um pressuposto fundamental que é o movimento. A vida é dinâmica, complexa, e possui diferentes níveis de realidade e de percepção do que *apenas* um caminho, principalmente quando estamos numa situação de ensino-aprendizagem. A percepção não ocorre através da causalidade linear estímulo-resposta, mas envolve os sentidos expressos numa atitude criadora, a partir dos diferentes olhares sobre o mundo.

Vejamos agora como se configurariam os objetivos. Em termos gerais, estariam dispostos de acordo com os níveis de realidade de cada encontro; assim, teríamos desde um

nível elementar até o mais complexo, numa tentativa de abarcar a complexidade que o próprio desenvolvimento do acontecimento revelaria. Imagino que seja possível, mesmo em uma tarefa simples, explorar muito mais possibilidades e dimensões do que geralmente temos em mente com os nossos educandos. Se observarmos o aprendizado de uma canção, por exemplo, poderíamos explorar, só no texto (poesia), as palavras, o sentido, o significado, a dimensão poética no texto, sua sonoridade, consciência fonológica, a lembrança da experiência que esta palavra revela ao indivíduo, a improvisação vocal e corporal etc. Por outro lado, em se tratando de um elemento da canção (texto), poder-se-ia pensar em tantos níveis de realidade e percepções, imaginem quantas possibilidades poderiam ser trabalhadas na tentativa de abarcar outros níveis de realidade como a melodia, ritmo, emoções e dança? Nesta visada percebemos o quanto os objetivos possuem qualidades, valores e quantidades diversos os quais não cambem mais em um objetivo apenas. Há muitos objetivos e dimensões que podem ser aprofundados e outros que naturalmente surgem no momento de vivência em sala de aula.

Ampliando a percepção da dimensão dos objetivos implicados, podemos estruturá-los na dimensão de pelo menos três níveis distintos – o pessoal (educador), o educando e o coletivo. Não comentarei sobre o objetivo do educando por ser óbvio, uma vez que já o realizamos em nossa prática cotidiana. Falo desta posição por considerar que o acontecimento muitas vezes desvela e afeta cada ser humano de forma única e pessoal, ou seja, ninguém sai imune e ileso de uma experiência vivida. Muitas vezes, nós educadores, apenas enxergamos a nossa própria percepção e não nos damos conta de que, no momento da aula, nós também somos tocados e possuímos nossos objetivos a partir da nossa convicção. Assim, ao incluir o educador, estou inserindo-o dentro do processo para que cada vez mais amplie a dimensão de sua consciência na constante reflexão autoavaliativa. Este é um aspecto fundamental que foi desvelado nesta dissertação. Abre-se com isso a dimensão de que a consciência e objetivo sobre o objeto, assunto ou conteúdo do aluno também podem ser desconhecidos para o educador. Como saber? Através do diálogo e dos múltiplos sinais que estes alunos nos revelam na interação ocorrida na sala de aula.

A outra dimensão é a do objetivo coletivo e se baseia na observação de que, geralmente, em sala de aula, realizamos um planejamento individual e individualizado focado em habilidades, competências, estratégias de ensino etc. que nem sempre contempla o objetivo coletivo geral, que é completamente diferente. Ou seja, quantas vezes nós planejamos atividades individuais e coletivas? Ou para ampliar um pouco mais: Quantas vezes planejamos atividades que são simultaneamente coletivas e individuais? Evidenciamos que o todo é maior do que as partes, ou melhor, o todo muitas vezes é mais importante do que as

partes. Neste momento, refiro-me àqueles momentos em que as atividades coletivas ganham uma dimensão muito maior do que a prática individualizada, o que pode ser demonstrado em uma prática coletiva como a orquestra por exemplo. Vejamos em seguida como seria a avaliação dentro desta perspectiva.

A avaliação seria dividida em três (pessoal, individual e coletiva) e teria um registro dos envolvidos – este pode conter múltiplas formas de captação e registro dos fenômenos. A esta forma avaliativa e expressiva dei o nome de polilógica das expressões. A essência deste conceito está em elementos como diversidade de linguagens e expressões, respeito à singularidade e ao tempo de ser e expressar do outro. Assim, tenta-se abranger uma gama de linguagens – desenho, relato, reflexão (autoavaliação), poesia, dramatização, dança etc. – por acreditar que desta forma pode-se cobrir diversas dimensões da natureza humana além de: possibilitar a livre expressão, fomentar no educando práticas diversas de expressão e, principalmente, por garantir e respeitar o desejo do outro em querer ou não se expressar.

Ainda no que tange à avaliação reporto-me ao educador. Este poderia fazer uma avaliação a cada aula ministrada observando as diversas dimensões planejadas, incluindo a autoavaliação. Sendo assim, esta avaliação estaria dividida entre educador, educando e o processo vivido. Sei que uma avaliação nesta dimensão seria praticamente inviável dentro da administração do tempo na escola regular, mas segue a sugestão de, pelo menos, observarmos estas três dimensões descritas acima no momento de repensarmos a avaliação baseada em outros moldes.

Diante do que foi exposto não quero dar a impressão, nem a sensação, de que o trabalho do educador irá aumentar significativamente durante a elaboração escrita do seu plano de aula. Devemos estar atentos à dimensão das múltiplas possibilidades e níveis de realidades em que estamos imersos. Apenas com essa intencionalidade já é possível ampliarmos os nossos horizontes na tarefa de educar, ou melhor, *educar com*, pois necessitamos sempre do outro para a transformação mútua.

Destarte, esta proposta estaria mais coerente com todos os conceitos advindos da transdisciplinaridade, da fenomenologia e da complexidade, conforme comprovado nesta pesquisa.

IMPLICAÇÕES E CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEMPO DE APRENDER

Este formato de vivência dos conteúdos exige também outra forma de compreender a categoria Tempo de aprendizagem. Normalmente as escolas consideram, em sua prática pedagógica, o aluno apenas como um sujeito padronizado, relegando sua subjetividade a um segundo plano ou deixando esta dimensão para ser trabalhada nas atividades extracurriculares. Sob essa ótica, surgem limitações para o tempo de aprendizagem, que desconsideram as particularidades social, afetiva e cognitiva do aluno. O aprender é resultado de uma série desses fatores em um indivíduo com características próprias, que o constituem enquanto sujeito aprendente e, portanto, carregado de subjetividade. Assim sendo, o tempo da aprendizagem é um tempo de um aluno particularizado e que traz consigo toda a sua subjetividade; logo, todas as dimensões humanas.

Pude constatar, nesta pesquisa, que é no fazer junto do educador/educando, em suas intervenções dialógicas diárias, no estímulo, na observação e mediação, que são criadas situações de aprendizagens instigantes e desafiadoras. Esse é o cerne das experiências interativas capazes de transformar as diferentes atividades vivenciadas pelas crianças em algo com significado para si próprias, colaborando para que possam interpretar o mundo e a ampliar seu universo social, cultural e seu autoconhecimento.

Dentro desta perspectiva, destaco alguns aspectos que merecem reflexão: a relação conteúdo/currículo deve ser mais fluida se pensarmos na complexidade e aprofundamento dos níveis de realidade contidos em cada assunto. Acredito que seja necessária outra configuração se quisermos explorar outras dimensões do educar, por exemplo, currículo oculto, afetividade, emoções, dialogicidade, atitude filosófica dentre outros. Sabemos que estas observações trazem sérias transformações para a estrutura vigente e não serão realizadas imediatamente, até porque, o que ora expomos, se configura como uma oposição radicalmente oposta ao sistema de ensino praticado atualmente. Acredito que estas reflexões já são suficientes para idealizar a dimensão do que foi este processo investigativo e suas consequências para outra visão de formação humana.

A NECESSIDADE DE UMA ABORDAGEM FILOSÓFICA (RADICAL) SOBRE O ESPAÇO DA MÚSICA NO CONTEXTO ESCOLAR

A vivência da pesquisa implica tecer considerações sobre a aula de música no contexto escolar. Diante da minha experiência profissional, sugiro uma abordagem de educação transcomplexa, visto que a Música, por si só, carrega em sua essência a

transdisciplinaridade, conforme observado ao longo deste trabalho. A música é portadora de uma energia que permeia e faz vibrar o mundo das esferas quânticas; é a transcendência explícita. A música abarca e opera múltiplas frequências: acústicas, mentais, emocionais, psicossociais, neurológicas, cardíacas, existenciais, profundas que têm o poder de vibrar as células de nosso ser integral. Nos momentos musicais vivenciados, pude observar que esta arte trabalha, transforma e transmuta emoções e sentimentos, conceitos e sensações físicas. Estas puderam ser percebidas principalmente nos encontros dos dias 17/05 e 24/05, tendo o corpo como expressão incontestante destas dimensões relatadas.

Se considerarmos o papel e a importância da Arte para o ser humano, adentramos em uma dimensão completamente diferente da segmentação disciplinar predominante no meio escolar. O resultado e a intenção da pesquisa, embora estivessem restringidos às aulas de música, podem ser expandidos para todas as disciplinas se, por exemplo, analisarmos a atitude filosófica, a compreensão pelos sentidos, o diálogo dentre outros. Embora a música possua seu conteúdo específico, esta pode fazer parte de uma ampliação de consciência e da formação humana. Este aprendizado pôde ser verificado, por exemplo, nas canções trabalhadas de autoria de Luiz Gonzaga. Seria possível, a partir da dimensão da complexidade humana, mensurar, por exemplo, quanta troca de experiências e aprendizagem ocorreram durante a vivência destas canções? Com certeza, tomando por base a essência transdisciplinar, fomos além das disciplinas, quando vivenciamos a experiência individual e coletiva da feira, do boi, das emoções contidas em “Asa Branca” etc. Acredito neste potencial que a Arte, e especificamente a Música, possuem para fomentar novas práticas e ações que valorizem estas outras dimensões, ou níveis de realidades, contidos na complexidade que é o ser humano.

POR UMA PEDAGOGIA DA CANÇÃO TRANSDISCIPLINAR

Se inicialmente comentei sobre a minha experiência com a canção, enquanto compositor, e o poder desta, segundo Willems, proponho mais uma abertura de caminhos possíveis, assim como fiz com o plano de aula, no tratamento dado à utilização da canção no contexto escolar.

A partir do descrito sobre a vivência das canções durante a pesquisa, proponho uma ênfase na utilização desta no contexto escolar dentro de uma perspectiva transcomplexa. Por que não pensarmos em criar, em torno da canção, outras formas de percepção da realidade e vivência de conteúdos (disciplinares, atitudinais etc.)? Se não pudermos criar novas canções, poderemos criar arranjos ou escolher as mais condizentes com esta perspectiva. No momento

da pesquisa em que me deparei com este conflito, inserção do projeto sobre Luiz Gonzaga, me dei conta que a abordagem transdisciplinar já pode ser pensada, desenvolvida e realizada, a partir das escolhas das canções, porém ela necessita de uma perspectiva e abordagem metodológica completamente diferente da realizada atualmente. Proponho então uma pedagogia transdisciplinar da canção, baseado, além da empiria realizada, em outras fontes históricas e autores diversos, onde podemos incluir diferentes níveis de realidade e percepção de forma integradora e totalizante, na qual se possa pensar nas dimensões físicas (corpo), afetiva, poética e estética quando associadas aos conteúdos das disciplinas de História, Ciência, Matemática etc, salvaguardando, em cada caso, suas respectivas possibilidades e formas transdisciplinares de serem realizadas.

O CORPO E A EXPERIÊNCIA COMO ELEMENTOS INDISPENSÁVEIS PARA SE PENSAR OUTRA VISÃO SOBRE A EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO MUSICAL

O corpo é um elemento imprescindível para se praticar esta abordagem, tal como o proposto por autores como Dalcroze. O diálogo e a inclusão desta prática no fomento e desenvolvimento de uma educação musical seriam mais coerentes com esta abordagem. Os movimentos corporais não devem ser impostos, estereotipados por um determinado gênero musical. Percebo a importância da liberdade, espontaneidade e construção através da experimentação, do diálogo aberto e com a contribuição coletiva, quando se trata de uma apresentação do grupo.

Já quando se pensa na experiência, a obra de Merleau-Ponty nos releva o quanto esta utilização do corpo abre uma dimensão muito mais rica, intersubjetiva. Enquanto educadores, podemos estimular estas dimensões. Esta experiência pode ser um elemento enriquecedor para a promoção de autoconhecimento, mediação do saber e socialização entre os participantes do processo de aprendizagem. Vimos que as palavras suscitaram experiências diversas e que estas ganharam, a cada relato, dimensões muito peculiares e relevantes sobre como o indivíduo percebe seu mundo através do corpo. Este diálogo e esta atitude filosófica implicam em um tempo muito maior para a construção coletiva de saberes que, em muitos casos, ultrapassam a unidade de 50 (cinquenta) minutos comumente instituída.

A CONTRIBUIÇÃO PARA EDUCAÇÃO MUSICAL

As observações realizadas até agora demonstram uma ligação entre música, educação e fenomenologia de forma mais integrada à perspectiva teórica trabalhada. Gostaria de acrescentar algumas considerações pertinentes exclusivamente à área de educação musical,

embora reconheça que esta disciplinaridade e análise não estejam de acordo com a abordagem da transdisciplinaridade. Faço isso por compreender que esta, revelada durante a pesquisa, pode ser aproveitada e desenvolvida dentro de algumas categorias e fases mais específicas do estudo da educação musical.

Creio que esta investigação revelou outra forma de pensar uma metodologia para a fase de vivência das propriedades musicais, apreciação e improvisação de forma mais coerente com esta fase de trabalho junto às crianças. Assim, é possível pensar nela como uma primeira aproximação entre o som, a audição, percepção, afetividade, imaginação e sua respectiva compreensão sonora através do corpo do elemento físico do som. Em seguida, pode-se realizar o mesmo processo em relação à melodia envolvendo respectivamente seus diversos níveis de realidade (palavra, sentido, sentimento etc.). Estas fases não devem ser limitadas a nenhuma faixa etária, porém deve ser observada a intenção do educador, seu objetivo e metodologia para o desenvolvimento sonoro-humano dos seus educandos.

Além desta visão metodológica, gostaria de esboçar um conceito, embora pertencente à área da Filosofia, para pensarmos em novas possibilidades de estudos posteriores para uma educação musical transcomplexa onde não haja disciplinarização, hierarquização ou fragmentação de saberes. Proponho o conceito de corpo-som-palavra, assim como encontrado no conceito de *mousiké*, de forma indissociável, como norteador de novas formas de se pensar o fazer musical. Neste conceito que proponho, o corpo é entendido como um corpo fenomenológico, o som abrange sua dimensão de som, silêncio e ruído e, por fim, a palavra é entendida na sua dimensão semântica, poética e fonética.

Como consequência do pensamento anterior, é possível pensarmos na produção de canções e construção de arranjos condizentes com este enfoque. Estas canções, por exemplo, podem contemplar conteúdos musicais, escolares e de mundo, além de valores éticos e estéticos. Além deste olhar, podem ser observadas também as necessidades corporais associadas aos elementos musicais, literais etc. Todas estas características citadas podem estar a serviço tanto da Arte quanto da Pedagogia utilizando os critérios estéticos das funções da Arte (Utilitária, Naturalista e Formalista) enquanto uso pragmático deste enfoque apresentado.

Estas foram as considerações a que cheguei, no que tange aos fenômenos revelados por esta investigação científica. Espero poder aprofundar estas reflexões, principalmente no que se refere ao desenvolvimento em torno do conceito e da abordagem metodológica construída, a fim de dar continuidade a uma produção de conhecimento condizente com a realidade transcomplexa revelada neste mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- ALGERI, Nelvi Malokowsky, SIBIN, Elizabete Arcalá. **A poesia trovadoresca e suas relações com a literatura de cordel e a música contemporânea**. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_nelvi_malokowsky.pdf> Acesso em: 10 dez. 2011.
- CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE. Adotada no **Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade**. Portugal: Convento de Arrábida, 2-6 novembro, 1994. Disponível em: <http://caosmose.net/candido/unisinos/textos/textos/carta.pdf>. Acesso em 20 abr. 2013.
- CREMA, Roberto. **Inteligência Integral: o desafio transdisciplinar**. Síntese extraída por Jane Farias Chagas do texto apresentado no **V Congresso Holístico Pan-Americano e VIII Congresso Holístico Nacional: Pedagogia Iniciática – Educar Para Ser**, 2002. 4p. Disponível em: http://www.robertocrema.net/index.php?view=article&catid=36%3Aartigos&id=63%3Ainteligencia-integral&format=pdf&option=com_content&Itemid=53. Acesso em: 29 abr, 2013.
- ESTEVES, Laurenci Barros; MENDES, Renata Rodrigues. Características das cantigas de escárnio presentes no Rap “Fala Sério” de Gabriel “O Pensador”. **Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação Ano 4 - Edição 3 – Março-Maio de 2011**, São Paulo. Disponível em < http://www.usp.br/anagrama/Esteves_escarnio.pdf> Acesso em: 10 dez. 2011.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios - um ensaio sobre música e educação**. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNART, 2008.
- GALEFFI, Dante Augusto. **Recriação do educar epistemologia do educar transdisciplinar**. Bahia, Salvador: Inédito, 2011.
- _____. **Filosofar e Educar: inquietações pensantes**. Salvador: Quarteto, 2003.
- GALEFFI, Dante; MARQUES, Neyde; SOARES, Noemi Salgado. **Vivência pedagógico-transdisciplinar da arte de aprender: oficina da relação mestre-aprendiz, oficina da avaliação polilógica e oficina da comunicação dialógica**. Disponível em: http://cettrans.com.br/artigos/Dante_Galeffi_e_Neyde_Marques_e_Noemi_Salgado_Soares.pdf. Acesso em: 20 abr. 2013.
- GALEFFI, Dante; SOARES, Noemi Salgado. **Fundamentos filosóficos da educação transdisciplinar**. Disponível em: http://cettrans.com.br/artigos/Dante_Augusto_Galeffi_e_Noemi_Salgado_Soares.pdf. Acesso em: 20 abr. 13.
- GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V. **História da música ocidental**. Trad. Ana Luísa Faria. Lisboa: Gradiva, 1997.
- KRISHNAMURTI, Jiddu. **A educação e o significado da vida**. São Paulo: Cultrix, 1969.
- LUPASCO, Stéphane, **O homem e as suas três éticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- MATTE, Ana Cristina Fricke. **Abordagem semiótica de histórias e canções em discos para crianças**. Dissertação de Mestrado em Semiótica e Linguística Geral - FFLCH-USP, São Paulo, 1998. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/arquivos/matte/artigos/dissAnaMatte.pdf> > Acesso em: 10 dez. 2011.

- MERLEAU-PONTY Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 6ª ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2011.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- _____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128p
- _____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.
- PAUL, Patrick. **Os diferentes níveis de realidade entre ciência e tradição**. Disponível em: <http://cettrans.com.br/textos/os-diferentes-niveis-de-realidade-entre-ciencia-e-tradicao.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2013.
- RANDOM, Michel. **O pensamento transdisciplinar e o real**. Trad. Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 2000.
- SACKS, Oliver. **Alucinações Musicais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SOARES, Noemi Salgado. **Sobre uma pedagogia para o autoconhecimento: diálogo com algumas concepções educacionais de Jiddu Krishnamurti**. Tese (Doutorado em Educação). Salvador: UFBA/FACED, 2001.
- SOUZA, Ana Guiomar Rego. “Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no conhecimento musical”, In: **Anais do II Seminário de Pesquisa em Música da UFG**, 2002.
- SOMMERMAN, A.; MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitoria M. Cardoso de. **Educação e transdisciplinaridade**, II / coordenação executiva do CETTRANS. – São Paulo: TRIOM, 2002.
- STRAVINSKY, Igor. **Poética musical em 6 lições**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- TOMÁS, Lia. **Ouvir o logos: música e filosofia**. São Paulo: Unesp, 2002.
- WEIL, Pierre; D’AMBROSIO, Ubiratan; CREMA, Roberto. **Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento**. 4 ed. São Paulo: Summus, 1993.
- WILLEMS, Edgar. **As bases psicológicas da educação musical**. Bienne: Edições Pró-Música, 1970.